

CARLOS ANTONIO JACINTO

**LETRAMENTO ACADÊMICO DE SURDOS: REFLEXÕES ACERCA DAS
AÇÕES IMPLEMENTADAS POR UM PROJETO MULTIDISCIPLINAR E
INCLUSIVO DE LETRAMENTO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Michelle Nave Valadão

**VIÇOSA – MINAS GERAIS
2021**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

Jacinto, Carlos Antonio, 1995-

J12L
2021

Letramento acadêmico de surdos : reflexões acerca das
ações implementadas por um projeto multidisciplinar e inclusivo
de letramento / Carlos Antonio Jacinto. – Viçosa, MG, 2021.
202 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui apêndices.

Orientador: Michelle Nave Valadão.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 176-194.

1. Surdos - Educação (Superior) Letramento - Estudo e
ensino (Superior). 2. Bilinguismo. 3. Educação inclusiva.
I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Letras.
Programa de Pós-Graduação em Letras. II. Título.

CDD 22. ed. 371.912

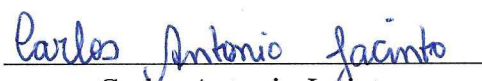
CARLOS ANTONIO JACINTO

**LETRAMENTO ACADÊMICO DE SURDOS: REFLEXÕES ACERCA DAS
AÇÕES IMPLEMENTADAS POR UM PROJETO MULTIDISCIPLINAR E
INCLUSIVO DE LETRAMENTO**

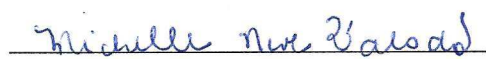
Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 29 de março de 2021.

Assentimento:



Carlos Antonio Jacinto
Autor



Michelle Nave Valadão
Orientadora

AGRADECIMENTOS

Ao longo da minha trajetória, diferentes sujeitos colaboraram com o meu desenvolvimento pessoal e acadêmico. Assim, este é o momento de agradecimento e que não pode, dada a sua importância e relevância, constituir-se em uma apresentação sucinta e resumida. Por, felizmente, não ter seguido esse caminho sozinho, quero agradecer a todos(as) aqueles(as) que trouxeram uma parcela de contribuição na conclusão desta pesquisa.

Primeiramente, agradeço a Deus e a Nossa Senhora Aparecida por me manterem firme e constante em meu caminho, ajudando-me nas melhores escolhas e possibilitando-me vitórias cotidianas. Gratidão pelos momentos que pensei não ser capaz, mas me foi dado força e coragem para prosseguir.

Agradeço aos meus pais, Celeste e Antonio, que além de me darem o dom da vida, souberam guiar-me pelo caminho da honestidade e do amor, no qual valores como alegria, simplicidade, empatia, e outros, fazem-se presentes. Um agradecimento especial às minhas irmãs e aos demais membros da minha família pelo apoio e incentivo ao longo de todos esses anos. Obrigado pelos momentos em que eu explicava o que fazia na universidade e vocês, mesmo sem compreender do que se tratava especificamente, me apoiavam e me incentivavam a continuar.

Gratidão aos meus amigos de ontem e também aos de hoje. Agradeço, em especial, ao Marcos Mattos, por todo o companheirismo, parceria, incontáveis palavras de conforto, pelos risos, enfim, por me compreender tão bem e ter um lugarzinho especial no meu coração. Agradeço também às minhas grandes amigas Carolina e Sirlara, que antes mesmo de entrar no mestrado, me apoiaram em todos os meus processos acadêmicos, me possibilitaram reflexões teóricas profundas e me ajudaram a ser mais assertivo em minhas escolhas.

Agradeço à minha instituição formadora, a Universidade Federal de Viçosa, ao Departamento de Letras, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, e aos diferentes docentes e discentes com quem tive o privilégio de estar em contato ao longo da minha formação. Agradeço, especialmente, às minhas amigas e companheiras de estudos Érica, Cíntia e Thayná, primeiramente por serem minhas amigas, pelos múltiplos momentos de descontração e por fazer com que esse processo fosse um pouco mais leve. Vocês, juntamente com Carol, Sirlara e Marcos, compreendem muito bem as angústias da academia e as cobranças que surgem, e ter alguém com quem compartilhar esses sentimentos ajuda demais.

Gratidão aos meus professores de Libras, aos meus amigos Surdos, aos amigos ouvintes e aos intérpretes de Libras, por terem me ensinado essa língua tão potente: a Libras. A possibilidade de ter esse contato com a língua e mergulhar em uma cultura tão próxima a mim, mas ao mesmo tempo tão distante, se mostrou um grande desafio, o qual prontamente aceitei.

À Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (UPI), da UFV, pelas diferentes oportunidades e pelos momentos de parceria e de formação.

Sou grato à minha ilustre orientadora, Prof.^a Michelle Nave Valadão, que mesmo não me conhecendo previamente, me aceitou como orientando na graduação e contribuiu de forma tão significativa com a minha formação pessoal e profissional. Agradeço por se fazer presente sempre, por todos os ensinamentos acadêmicos e pessoais e, principalmente, pelas doces palavras de conforto em momentos nos quais me via tão frustrado e me mostrava que todos os planos estão nas mãos de Deus.

Agradeço, ainda, à Prof.^a Ana Luísa Borba Gediél, pelos abraços, conversas, cafés e dicas de estudos. Estou certo de que os diferentes desafios que me deu, seja como docente ou como coordenadora do Curso de Extensão em Língua Brasileira de Sinais (CELIB), cultivaram em mim o desejo pela pesquisa e pelo estudo na área da Libras.

Gratidão aos membros da minha banca de qualificação e de defesa, Prof.^a Ana Luísa Borba Gediél, Prof.^a Adriana Silva e Prof.^a Rosa Cristina Porcaro, pelas contribuições que trouxeram ao meu trabalho e para o meu amadurecimento acadêmico.

Um abraço de gratidão especial aos docentes, coordenadores, monitores e intérpretes do projeto de letramento “Alfabetização e Letramento na Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas” (ALUIPI), no qual tive a oportunidade de atuar como monitor por dois anos e desenvolver a presente pesquisa. Às professoras do projeto Carolina e Débora, sei que a possibilidade de ter atuado em parceria com vocês me ajudou a lançar um olhar especial para a educação de Surdos e para a inclusão como um todo.

Agradeço a minha parceira de trabalho e sujeito colaboradora deste estudo, a acadêmica Irene. Quando a conheci em 2014, não sabia que teríamos uma história tão significativa de aprendizagem e de desenvolvimento, acredito que para ambos. Desse modo, muito obrigado por todos os *feedbacks* que me dava ao longo das monitorias, as oportunidades de interação e, principalmente, por mostrar-me que, enquanto docente, devo buscar entender cada aluno em sua essência, compreendendo que as vivências e as trajetória são únicas.

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

agradeço à CAPES, que me concedeu o fomento para esta pesquisa, possibilitando dedicar-me totalmente a ela e concluí-la dentro dos meus planejamentos, minha eterna gratidão

Enfim, sei que a jornada percorrida até aqui não foi fácil, ainda mais em tempos de pandemia. Contudo, afirmo que, por saber que poderia contar com todos vocês, essa caminhada mostrou-se mais leve e cultivou em mim sentimentos como satisfação, alegria e contentamento. Meu MUITO OBRIGADO a todos(as) aqueles(as) que, direta ou indiretamente, cooperaram e contribuíram com mais essa conquista.

“Não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do cenário da proposta escolar, mas sim tornar possível a existência das línguas, reconhecendo-as de fato e construindo um espaço de negociação permanente. O espaço de negociação instaura-se no reconhecimento do outro. E, mais importante ainda, os surdos sendo participantes ativos da significação e atribuição de espaços para as línguas na educação dos próprios surdos”. (QUADROS; PATERNO, 2006, p. 20-21)

RESUMO

JACINTO, Carlos Antonio, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2021. **Letramento acadêmico de Surdos: reflexões acerca das ações implementadas por um projeto multidisciplinar e inclusivo de letramento.** Orientadora: Michelle Nave Valadão.

A Educação de Surdos atrela-se, historicamente, às ideologias e às políticas linguísticas e educacionais defendidas pelas diferentes esferas sociais. Atualmente, apesar do reconhecimento do bilinguismo de Surdos, os direitos desse grupo ainda são desconsiderados e muitos ainda apresentam defasagens linguísticas e educacionais ao término da formação básica. Entendendo o processo educacional como um *continuum*, constata-se que alguns Surdos que acessam o Ensino Superior encontram-se em desvantagem, podendo, conseqüentemente, ter a permanência e a formação afetadas. Considerando a matrícula de uma discente Surda com esse perfil, a Universidade Federal de Viçosa necessitou tomar medidas para assegurar sua permanência, solicitando um projeto multidisciplinar de letramento para acompanhar e orientar sua formação. Frente a essas questões, esta pesquisa se propôs a investigar a constituição do processo de letramento acadêmico da discente, analisando como as ações implementadas pelo Projeto podem ter contribuído para esse desenvolvimento. Metodologicamente, trata-se de um estudo de caso, de abordagem qualitativa, no qual utilizou-se a observação participante, o diário de campo, a análise documental, o questionário e a entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de dados. Constatou-se, através das análises, que o referido projeto: surgiu com base nas demandas acadêmicas e linguísticas da discente; foi composto por uma equipe multidisciplinar de docentes e monitores; desenvolveu múltiplas ações e frentes de atuação; e possuiu caráter longitudinal e intervencionista. Verificou-se que as dinâmicas do Projeto visavam o desenvolvimento da acadêmica Surda em termos de aquisição da Libras, inserção em práticas de letramento e desenvolvimento de autonomia e de dinamismo na realização das atividades acadêmicas. Identificou-se que as diferentes ações tinham como *locus* o contexto das monitorias, espaço onde demandas e ações eram desencadeadas. Nesse sentido, sobre as práticas de letramento, os resultados alcançados nas monitorias evidenciaram que elas se constituíram enquanto práticas de multiletramento e de multimodalismo, através da inserção da Libras, de recursos imagéticos, e da consideração da Língua Portuguesa como segunda língua. Para tanto, mostrou-se fundamental a inserção reflexiva da Libras como língua acadêmica, considerando seu papel como língua de mediação e de construção de conhecimento para a discente Surda. Ademais, evidenciou-se que as discussões relativas ao letramento

acadêmico de Surdos precisam abarcar a trajetória linguística e educacional desses sujeitos, diferenciando esse letramento do considerado dominante, e valorizando a mediação da Libras. Finalmente, destaca-se também a necessidade de uma atuação crítica e reflexiva por parte dos docentes e sujeitos imbricados nos processos formativos de Surdos, de modo a considerar as especificidades linguísticas, culturais e educacionais dos Surdos e possibilitar uma atuação condizente com as reais necessidades e anseios desse grupo.

Palavras-chave: Letramento acadêmico. Bilinguismo. Inclusão. Surdos.

ABSTRACT

JACINTO, Carlos Antonio, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2021. **Deaf Academic Literacy: reflections on the actions implemented by an inclusive and multidisciplinary literacy project.** Advisor: Michelle Nave Valadão.

Historically, Deaf Education is connected to linguistic and educational ideologies as well as with policies defended by different social groups. Nowadays, despite the recognition of deaf bilingualism, the rights of this group are disregarded and many still have linguistic and educational gaps at the end of basic training. Understanding the educational process as a *continuum*, it appears that those who access Higher Education are at a disadvantage and may, consequently, have their permanence and training affected. Considering the enrollment of a deaf student with this profile, the Federal University of Viçosa needed to take measures to ensure their permanence, preparing a multidisciplinary literacy project to support and guide their training. Hence, this research set out to investigate the constitution of the student's academic literacy process, analyzing how the actions implemented by the project may have contributed to this development. Methodologically, it was developed a case study, with a qualitative approach, in which participant observation, field diary, document analysis, questionnaire and semi-structured interview were used as data collection instruments. It was found, through the analyzes, that the referred project: emerged based on the academic and linguistic demands of the student; it was composed of a multidisciplinary teachers and monitors team; developed multiple actions and action fronts; and it had a longitudinal and interventionist character. It was found that the dynamics of the project aimed at the development of the student in terms of acquiring – Brazilian Sign Language (Libras) –, insertion in literacy practices and development of autonomy and dynamism in carrying out academic activities. It was identified that the actions had, as their locus, the context of the monitoring, where demands and actions were triggered. In doing so, the results achieved on literacy practices showed that they were constituted as multi-literacy and multimodalism practices, through the insertion of Libras, image resources, and the consideration of the Portuguese as a second language. Therefore, the reflexive insertion of Libras as an academic language was fundamental, considering its role as a language of mediation and construction of knowledge for deaf students. Furthermore, it became evident that the discussions related to the academic literacy of deaf needs to encompass the linguistic and educational trajectory of these subjects, differentiating this literacy from the one considered dominant, and valuing the mediation of Libras. Finally, the indispensability of

a critical and reflective performance on the part of teachers and subjects involved in the training processes of deaf is also highlighted, enabling educational practices in line with the real needs and desires of this group.

Keywords: Academic Literacy. Bilingualism. Inclusion. Deaf.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AILA	Associação Internacional de Linguística Aplicada
ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
ALUIPI	Alfabetização e Letramento na Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASL	<i>American Sign Language</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBLA	Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada
CELES	Curso de Extensão em Língua Espanhola
CELIB	Curso de Extensão em Língua Brasileira de Sinais
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CODA	<i>Children Of Deaf Adults</i>
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EFA	Escola Famílias Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GNL	Grupo de Nova Londres
IES	Instituição de Ensino Superior
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRAMUTEQ	<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
L3	Terceira Língua
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais

LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
NEL	Novos Estudos do Letramento
PNE	Plano Nacional de Educação
PRE	Pró-Reitoria de Ensino
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
ScieELO	Scientific Eletronic Library Online
TC	Tempo Comunidade
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
TILS	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais
TU	Tempo Escola/Universidade
UCP	Universidade Católica de Pernambuco
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFES	Universidade Federal de Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UPI	Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Metodologia adotada durante o levantamento bibliográfico	78
Figura 2: Nuvem de palavras obtida com base na análise do corpus textual	91
Figura 3: Guia de leitura.....	128
Figura 4: Slide produzido para a aplicação das regências.....	137
Figuras 5 e 5.1: Slides produzidos para a aplicação das regências.....	138
Figuras 6 e 6.1: Sinais-termos dos conceitos científicos registrados no glossário	139
Figura 7: Avaliação da regência	140
Figuras 8 e 8.1: Normativas para a produção do relatório de estágio III.....	143
Figuras 9 e 9.1: Dinâmicas da produção escrita do relatório em LP	148
Figuras 10 e 10.1: Planejamento das regências no quadro.....	153
Figura 11: Cartazes elaborados para as regências de Física.....	154
Figura 12: Cartazes elaborados para as regências de Biologia.....	155
Figura 13: Cartazes elaborados para as regências de Química.....	156
Figura 14: Tabela periódica elaborada para a regência de Química.....	157
Figuras 15 e 15.1: Normativas para a produção do relatório final de estágio IV	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação de trabalhos encontrados nas três plataformas de busca	89
Quadro 2: Frequência dos termos presentes nos resumos.....	91
Quadro 3: Equipe de professores que compõem o projeto atualmente.....	111
Quadro 4: Relação dos monitores que compuseram a equipe do projeto no período de 2015 a 2019.....	113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. Apresentação: diferentes caminhos, múltiplas escolhas.....	17
2. Caracterização do estudo: minhas indagações, meus questionamentos.....	20
3. Justificativa: a pesquisa e seus porquês.....	23
4. Organização: a dissertação e sua estrutura... ..	26
1 LINGUÍSTICA APLICADA E BILINGUISMO DE SURDOS: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA	28
1.1 Compreendendo a Linguística Aplicada como campo de atuação “interdisciplinar” e “autônomo”	28
1.2 Processo de desenvolvimento linguístico de Surdos: análise e ressignificação conceitual acerca do bilinguismo de Surdos	34
2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE INCLUSIVA PARA SURDOS: ENCONTROS E DESENCONTROS NAS PROPOSTAS EDUCACIONAIS VIGENTES	46
2.1 Perspectiva histórica do processo educacional das pessoas Surdas	46
2.2 Desdobramentos da Política Educacional de Inclusão na Educação de Surdos	52
2.3 Reflexões acerca dos gêneros e dos (multi)letramentos no âmbito da Educação Superior de Surdos	59
3 PERCURSO METODOLÓGICO	74
3.1 Tipo de Pesquisa	74
3.2 Métodos e técnicas de coleta de dados.....	76
3.3 Campo empírico.....	84
3.4 Colaboradores da pesquisa	86
3.5 Tratamento e análise dos dados	87
3.6 Aspectos Éticos	87
4 LETRAMENTO ACADÊMICO DE SURDOS E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO: O QUE AS PESQUISAS TÊM A NOS DIZER?	89
5 CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO “ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA UNIDADE INTERDISCIPLINAR DE POLÍTICAS INCLUSIVAS” (ALUIPI)	102

5.1 Trajetória linguística e educacional da acadêmica Irene: demandas e necessidades	102
5.2 O surgimento do Projeto ALUIPI e suas primeiras ações	107
5.3 Equipe docente atual	110
5.4 Equipe de monitores.....	112
6 PRÁTICAS DE LETRAMENTO OBSERVADAS AO LONGO DE 2019	125
6.1 As monitorias e o desenvolvimento do Estágio Supervisionado III: reflexões acerca do letramento acadêmico bilíngue	125
6.1.1 Implementação das monitorias	126
6.1.2 Desenvolvimentos do Estágio.....	135
6.1.3 A produção do relatório final de estágio	140
6.2 As monitorias e o desenvolvimento do Estágio Supervisionado IV: reflexões acerca do letramento acadêmico bilíngue	149
6.2.1 Implementação das monitorias	150
6.2.2 Desenvolvimento do Estágio	152
6.2.3 A produção do Relatório Final de Estágio	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	176
APÊNDICES	195
Apêndice A - Roteiro da entrevista semiestruturada	195
Apêndice B - Questionário <i>on-line</i> aplicado aos monitores.....	196
Apêndice C - Parecer Consubstanciado do CEP-UFV	199
Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	200

INTRODUÇÃO

1. Apresentação: diferentes caminhos, múltiplas escolhas...

Início a escrita deste trabalho apresentando, de maneira muito pessoal e sensível, os passos seguidos e as escolhas que me levaram ao desenvolvimento do estudo, passos esses que, inconscientemente, transformaram-me em um professor-pesquisador, que está sempre em busca não de respostas concretas e absolutas, mas cada vez mais de perguntas e anseios. Portanto, este tópico, além de apresentar a minha trajetória acadêmica até o presente momento, também promove uma reflexão acerca da minha formação, apontando os caminhos e as escolhas que me levaram ao desenvolvimento do estudo aqui contemplado.

Abordo diferentes experiências que me proporcionaram, de modo significativo, uma formação acadêmica em Letras e diferentes vivências na área da Educação de Surdos, além da compreensão da necessidade de uma prática docente consciente e reflexiva. Assim, reflito sobre diferentes cursos e participação em projetos de pesquisas, ensino e extensão, considerando os resultados alcançados em cada uma dessas experiências e a forma como colaboraram com minha formação.

Dei início à minha formação acadêmica no ano de 2014, optando pelo curso de Letras, habilitação Português/Espanhol, na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Uma das certezas que eu já tinha, ao concluir a formação básica, era que optaria por um curso de licenciatura, pois via em mim uma vontade de lecionar, e, de certo modo, possuía facilidade e me identificava com essa atuação.

Desde o início e ao longo de minha formação docente, o magistério e a pesquisa sempre andaram de mãos dadas, ocupando uma carga-horária significativa da minha formação. Nesse sentido, após ter finalizado o meu primeiro semestre de curso, comecei a atuar em uma escola particular de Viçosa, prestando serviços administrativos como estagiário. Foi nesse contexto que, sem me dar conta, tive o primeiro contato com Surdos e presenciei a existência de uma língua que se manifestava pelas mãos, era recebida pelos olhos e se organizava no espaço: a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Nessa escola, por haver uma estudante Surda, havia também a presença de uma professora com larga experiência em educação de Surdos, docente esta que se dedicava ao planejamento de atividades para a estudante e também orientava a equipe de professores e a Tradutora e Intérprete de Línguas de Sinais/Libras (TILS).

Ainda de maneira inesperada, esse foi também o meu primeiro contato com a acadêmica Irene – colaboradora Surda desta pesquisa – que, ao fazer uma visita à escola, me fez perceber

como essa comunicação em Libras era estabelecida e se organizava. Nesse mesmo dia, ao término das aulas, eu, a estudante Irene e a TILS nos dirigimos à universidade, pois tínhamos aulas no período noturno. Destaco que, nesse primeiro contato, meu conhecimento linguístico em Libras era quase nulo, necessitando da intérprete para compreender o que estava sendo comunicado.

Esse foi, de fato, meu primeiro choque de realidade, ao não conseguir me comunicar com a estudante. De certo modo, foi uma experiência frustrante que me fez entender a fundamental importância de aprender essa língua, de modo que essa ausência de comunicação não se repetisse. Nesse primeiro contato, verifiquei que quem não conseguia se comunicar era eu, uma vez que a TILS e a estudante Surda estavam estabelecendo uma conversa natural em Libras. Na ocasião, compreendi, mesmo que por cerca de 20 minutos, que as barreiras comunicacionais vivenciadas pelos Surdos são ocasionadas pela sociedade, seja pelo número limitado de interlocutores, seja pela ausência de intérpretes em espaços públicos e outras situações. Após esse ocorrido, segui as orientações da intérprete e comecei a aprender alguns sinais básicos em canais do *YouTube*. Além disso, prontamente me matriculei no curso de extensão em Libras ofertado pela UFV.

No ano de 2016, depois da minha desvinculação do colégio anteriormente mencionado, por indicação de uma amiga, iniciei uma atividade de iniciação científica na área do ensino de Língua Portuguesa (LP) para Surdos em escolas inclusivas. Por intervenção divina, mero acaso ou destino, fui me direcionando para essa área pela qual tanto possuo afeto e me identifico. Nesse mesmo semestre – é aqui que enfatizo ter tido a intervenção divina ou do destino – eu havia me matriculado para cursar a disciplina obrigatória de Libras que seria ministrada pela Prof.^a Michelle Nave Valadão, justamente a professora que me orientaria no desenvolvimento da iniciação científica. Ademais, também havia me matriculado na primeira turma de uma disciplina voltada para o ensino de LP como segunda língua, tendo como foco o ensino de estrangeiros. Nesse sentido, após o aceite da professora Michelle, comecei a iniciação científica e também a cursar as disciplinas que contribuiriam para o desenvolvimento da pesquisa.

Na pesquisa descrita, investigamos especificamente sobre métodos e estratégias de ensino de português como segunda língua para Surdos utilizados por professoras em uma escola inclusiva de Viçosa-MG. Nossos dados apontavam para a ausência de formação desses profissionais, além da inexistência de metodologias e materiais didáticos que contemplassem as necessidades de um estudante Surdo. Os resultados dessa primeira pesquisa foram publicados como capítulo de livro no *European Journal of Social Sciences Education and Research*, em

2017, tendo por título *Teaching and Learning Portuguese as a Second Language for Deaf Students: Reflections on Teaching Practices in An Inclusive Context*.

Finalizada a pesquisa, posso afirmar hoje, com toda segurança, que a oportunidade de atuar nessa pesquisa foi o início dos meus estudos empíricos no âmbito da Linguística Aplicada, ou seja, foi o pontapé inicial para que eu descobrisse o que gostava de fazer: ensinar segundas línguas e pesquisar acerca da constituição desse processo de ensino-aprendizagem.

Na universidade em questão, o Departamento de Letras conta ainda com o que denominamos de “laboratório de ensino de línguas”, local onde os alunos têm, ainda na graduação, a possibilidade de começar a lecionar a língua que estão cursando para diferentes grupos nos cursos de extensão de ensino de línguas. Minha atuação se iniciou no Curso de Extensão em Língua Espanhola (CELES), onde tive a oportunidade de lecionar para grupos heterogêneos, entre grupos de nível básico e avançado. Nesse projeto de extensão, por meio das orientações semanais com os professores e coordenadores, das orientações e instruções sobre planejamento, elaboração de material didático, avaliações, entre outras questões, iniciei a construção da minha identidade de professor.

No ano de 2018, ao término do primeiro projeto de primeira iniciação científica, ainda sobre orientação da Prof.^a Michelle Nave Valadão, observamos que os documentos que havíamos coletados no primeiro projeto de iniciação científica possibilitariam o desenvolvimento de um segundo estudo, haja vista que identificamos nessas produções textuais interferências da Libras como primeira língua e que se tratava de um caso de interlíngua. Mediante isso, após a coleta de diferentes produções textuais do estudante Surdo colaborador, realizamos uma outra pesquisa amparada na Linguística Textual, analisando aspectos de coesão e de coerência e descrevendo possíveis influências da Libras como primeira língua na escrita em segunda língua desse aprendiz. Esse tema, inclusive, foi abordado e discutido com mais profundidade no meu Trabalho de Conclusão de Curso, gerando, posteriormente, um novo artigo científico publicado na *Revista Muiraquitã*, intitulado *Língua Portuguesa como L2 para Surdos: análise dos elementos linguísticos e textuais empregados por um estudante surdo bilíngue*, no ano de 2019.

Visto que minha atuação e interesses de pesquisa e trabalho estavam atrelados à educação de Surdos, ainda em 2018, participei da seleção para novos professores do Curso de Extensão em Língua Brasileira de Sinais (CELIB), curso este também ofertado pelo Departamento de Letras. Participei da seleção e fui aprovado, chegando a atuar com turmas de ensino de Libras como segunda língua e também com um grupo inicial voltado para o ensino-

aprendizagem de português para Surdo. Nesse mesmo curso, anos mais tarde, atuei também como professor formador e desenvolvi atividades de orientação ao grupo de professores, atividades essas que me possibilitaram discutir e compreender com mais profundidade o processo de formação de professores de línguas, no caso, de Libras.

Ainda sobre as experiências na área da Libras e da educação de Surdo, atuei também como monitor I e II nas disciplinas de Libras, componente curricular obrigatório para todos os cursos de licenciatura. Minha atuação se relacionava ao planejamento da disciplina em conjunto com os docentes responsáveis, à construção de materiais didáticos e às orientações pontuais aos cursistas. Nessa oportunidade, vivenciei questões relacionadas, mais uma vez, à formação inicial do docente, compreendendo aspectos relacionados à inclusão, de modo geral, e à Libras, entendendo a importância de discussões como essas perpassarem a formação inicial do docente.

Essas múltiplas atuações em projetos de ensino, de pesquisa e de extensão construíram a minha identidade de professor e de pesquisador e possibilitaram que minhas indagações acerca do processo de ensino-aprendizagem de LP para Surdos – pelo menos parte delas - pudessem se tornar meu objeto empírico de estudo. Mediante os meus questionamentos sobre esse processo, ao final de 2018, participei da seleção para o Programa de Pós-Graduação em Letras, da UFV, na área Linguística Aplicada e formação de professores de línguas, e, felizmente, fui aprovado no Programa sob orientação da Prof.^a Michelle Nave Valadão.

Ao iniciar o mestrado, a convite da minha orientadora, comecei a atuar como monitor II em um projeto de Letramento de Surdos, projeto esse implementado pela Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (UPI) em parceria com o Departamento de Educação, e que é o foco analítico da presente pesquisa. Desse modo, após o meu ingresso como monitor do Projeto, algumas das minhas indagações e observações culminaram na proposta e criação da pesquisa que aqui descrevo.

2. Caracterização do estudo: minhas indagações, meus questionamentos...

A educação de Surdos¹ tem se revelado, historicamente, como problemática. Embora se reconheça a importância do bilinguismo na educação desses sujeitos, seus direitos, na prática, ainda são negados. Por consequência, é cada vez mais recorrente o número de Surdos egressos da Educação Básica com níveis linguísticos e com conhecimentos inferiores ao esperado

¹ Optamos por grafar o termo “Surdo” com a inicial maiúscula para nos referir ao indivíduo que, em virtude da perda auditiva, não se caracteriza pela sua deficiência, mas por sua condição de pertencimento a um grupo linguístico e cultural minoritário (MOURA, 2002; BIZOL; SPERB, 2010).

(ALMEIDA, SANTOS; LACERDA, 2015; VALADÃO *et al.*, 2017). Tais defasagens podem trazer, para aqueles que conseguem acessar a Educação Superior, implicações relacionadas à permanência no contexto acadêmico, visto que a educação é um processo *continuum* formativo e muitas habilidades e conhecimentos adquiridos na educação básica – se não todos – fazem-se de suma importância para a permanência nesse novo nível de ensino.

No contexto da Educação Superior brasileira, observa-se que o bilinguismo de minorias ainda é pouco debatido, por mais que este seja um pressuposto básico para o ensino de Surdos. Conseqüentemente, na prática, tem-se a sobreposição e a hegemonia da LP, especialmente em relação aos materiais didáticos e aos métodos avaliativos. Ainda, esse ambiente mobiliza gêneros textuais/discursivos² que possuem linguagem específica, científica e especializada, o que demandará o aprimoramento e o desenvolvimento do letramento acadêmico por parte dos sujeitos que acessam esse contexto de ensino.

Em vista disso, mediante a admissão de acadêmicos Surdos em Instituições de Ensino Superior (IES), são requisitadas cada vez mais medidas institucionais que visem assegurar o acesso, a permanência e a conclusão do curso por todos em razão de que somente a efetivação da matrícula não é, necessariamente, sinônimo de permanência e tampouco de formação qualificada (DAROQUE, 2011). Para mais que questões de ordem legal, a permanência dos Surdos carece de mudanças institucionais e ações práticas voltadas para o rompimento de qualquer tipo de barreiras (ROCHA; MIRANDA, 2009).

Desse modo, no âmbito da Universidade Federal de Viçosa (UFV), após o ingresso de uma discente Surda, constatou-se que esta havia adquirido tardiamente a linguagem, comunicando-se por meio de uma mescla entre gestos convencionados em seu ambiente familiar e sinais básicos da Libras. Além disso, diagnosticou-se que o seu desenvolvimento linguístico e suas habilidades de leitura e escrita em LP mostravam-se insatisfatórias. Frente a essas necessidades, elaborou-se um Projeto de Letramento específico para a discente, de modo a acompanhar e a orientar o seu desenvolvimento linguístico e acadêmico, composto por uma equipe multidisciplinar de docentes e de monitores da instituição.

No ano de 2019, data do meu ingresso como monitor do Projeto, por meio das minhas observações iniciais, alguns questionamentos foram surgindo e levaram à criação deste estudo, sendo eles: Quais ações foram desenvolvidas no âmbito da inclusão da acadêmica Surda e quais os efeitos surtidos no processo de formação linguística e educacional dela? Como ocorreu o seu letramento acadêmico bilíngue em Libras/LP no contexto universitário? Como a Libras e a LP

² Utilizamos ambas terminologias como equivalentes.

se fazem presentes nesse contexto, e qual o papel delegado ou negado a cada uma das línguas nas práticas educacionais?

A fim de responder aos questionamentos acima elencados, objetivamos, de modo geral: descrever, caracterizar e avaliar as ações implementadas pela equipe do Projeto de Letramento, no tocante ao desenvolvimento de práticas de letramento acadêmico bilíngues para a acadêmica Surda. Para isso, buscamos contemplar as diferentes facetas assumidas pelo Projeto, assim como as ações colocadas em prática pelos diferentes sujeitos que compõem a referida equipe.

De modo a alcançar tal objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos: identificar possíveis implicações na formação universitária decorrentes da aquisição tardia da Libras e das defasagens educacionais vivenciadas na Educação Básica; verificar, a partir da trajetória formativa e linguística da discente, suas necessidades educacionais, considerando aspectos didáticos, metodológicos e avaliativos; avaliar a presença da Libras como primeira língua (L1) e da LP como segunda língua (L2) ao longo do processo de observação, identificando situações conferidas ou negadas a ambas; mapear os gêneros acadêmicos e recursos didáticos presentes no contexto das monitorias; e, finalmente, propor uma reflexão crítica-analítica acerca das ações implementadas pelo Projeto de Letramento, considerando as vivências e as percepções de sujeitos envolvidos e que foram colaboradores da pesquisa.

Para a presente pesquisa, a proposta foi a de analisar as diferentes ações implementadas pelo Projeto de Letramento, abordando, especificamente, as monitorias planejadas e desenvolvidas ao longo dos dois semestres de 2019 por meio da minha atuação como monitor e pesquisador. Desse modo, assumo aqui duas perspectivas analíticas sobre o objeto empírico deste estudo: a de monitor e a de pesquisador.

Por considerar a polissemia presente na pesquisa, na qual múltiplas vozes e distintas experiências são trazidas, opto por descrever o estudo, a partir desta introdução, fazendo uso da primeira pessoa do plural – nós - respeitando o entendimento de que, por mais que o foco de análise sejam as monitorias por mim desenvolvidas ao longo de 2019, acredito que os docentes do Projeto de Letramento, minha orientadora, a colaboradora Surda e os diferentes autores em quem me baseio para o desenvolvimento da pesquisa contribuíram, cada qual com sua parcela de contribuição, para a execução do estudo. Isto é, um dos aspectos que busquei ressaltar foi a combinação das diferentes vozes e dos diferentes colaboradores de pesquisas na construção deste estudo.

Com base nessas questões, nosso trabalho se desenvolveu por meio de um estudo de caso, de caráter descritivo, de abordagem qualitativa, acerca do Projeto de Letramento

acadêmico de Surdos e das ações implementadas nas monitorias ao longo de 2019. Nesse sentido, descrevemos as necessidades e demandas da discente Surda, os gêneros acadêmicos e atividades propostas ao longo das monitorias, a atuação colaborativa da equipe do Projeto e refletimos sobre a formação educacional e linguística de Surdos.

Para tanto, para a coleta de dados, selecionamos como instrumento o levantamento bibliográfico, a observação participante, o diário de campo, a análise documental, a aplicação de questionário e a entrevista semiestruturada. Apoiamo-nos nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, da Educação de Surdos e das diferentes abordagens dos Letramentos, em especial aquelas relacionadas ao Letramento Acadêmico.

As discussões abordadas priorizam medidas direcionadas à permanência da discente Surda e que indiretamente podem contribuir, futuramente, para novas reflexões acerca do acesso e da permanência de outros estudantes Surdos na universidade em questão, bem como em diferentes instituições de Ensino Superior.

3. Justificativa: a pesquisa e seus porquês...

O reconhecimento linguístico e legal da Libras está estritamente relacionado às lutas gradativas e às reivindicações da Comunidade Surda brasileira. Buscando a valorização da língua e o reconhecimento de uma educação bilíngue, essas lutas culminaram no reconhecimento da Libras como língua proveniente da Comunidade Surda por meio da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) e, anos mais tarde, na regulamentação dessa legislação por meio do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005). Essas conquistas possibilitaram que a Libras adentrasse e fosse difundida em diferentes contextos, entre eles o acadêmico, levando a criação de cursos de Letras-Libras e de Pedagogia Bilíngue, a inclusão da disciplina de Libras na matriz de cursos de licenciatura, assim como a regulamentação e a contratação do profissional TILS em diferentes instituições de ensino.

Outro marco relevante é que, a partir de dezembro de 2016, o ingresso e a matrícula de alunos com deficiência foi endossada pela Lei nº 13.409 (BRASIL, 2016), que alterou a Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012), que garantiu a reserva de vagas em cursos, nos âmbitos das Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio, para candidatos autodeclarados pretos, pardos, indígenas e por pessoas com deficiência. Como resultado da implementação dessa legislação, é assegurado aos alunos com deficiência o acesso a vagas em Instituições de Ensino Superior, o que certamente representa um avanço nas políticas educacionais/inclusivas.

As conquistas descritas resultaram no aumento do número de pessoas Surdas frequentando a Educação Superior. Em vista disso, tomando como base o Censo da Educação Superior divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2017³, temos que o número de alunos matriculados, referentes ao ano de 2017, foi de 8.286.663, incluindo matrículas em instituições públicas e privadas. Do total de matrículas, 38.272 alunos se declararam com alguma deficiência; desse número, 2.138 se declararam Surdos, 5.404 deficientes auditivos e 139 surdos-cegos. Com base nesses dados, podemos refletir que a criação de políticas públicas tem possibilitado e assegurado, pelo menos em termos legais, o acesso de acadêmicos com deficiência no Ensino Superior. No entanto, dado o direito ao acesso, é primordial que essas instituições busquem também formas de propiciar, de fato, a permanência desses sujeitos.

É com base no aumento do número de Surdos ingressantes em cursos superiores que estudos como este se justificam, posto que o ingresso desses estudantes implica em medidas institucionais que favoreçam o seu desenvolvimento acadêmico e que ofereçam uma formação de qualidade. Assim, na instituição investigada, após a matrícula de uma acadêmica Surda, medidas e ações institucionais precisaram ser implementadas pela Pró-Reitora de Ensino (PRE) da Universidade e também pela UPI, de modo a garantir a permanência dessa discente, bem como o seu acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento pleno.

No âmbito da Linguística Aplicada, o trabalho se justifica pela incipiência de discussões voltadas aos problemas ocasionados pela ausência de letramento acadêmico de Surdos na Educação Superior, uma vez que nesse ambiente, os estudantes vivenciam práticas que envolvem leitura e escrita que são próprias dessa esfera, além da necessidade de apropriação dos gêneros textuais que circulam nesse contexto. Por isso, a pertinência de se pensar o letramento acadêmico para Surdos e possibilitar práticas efetivas de leitura e escrita é destacado, constituindo-se como um dos nossos eixos investigativos.

Outro fator é que observamos que, por mais que seja crescente o número de publicações que tematizam o ensino de LP para Surdos ou aspectos relativos aos letramentos, parte dessas publicações voltam-se para o contexto da Educação Básica e poucos, de fato, abordam o ambiente universitário. Além disso, as pesquisas que contemplam o contexto acadêmico, em sua maioria, retratam o letramento no Ensino Superior problematizando os desafios vivenciados pelos Surdos com relação às questões comunicacionais e habilidades de leitura e escrita em LP

³ Informações divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo INEP, coletadas no site: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file> Acesso em: 20 mar. 2020.

deficitárias. Poucos estudos, de modo concreto, apresentam e descrevem possíveis alternativas e encaminhamentos metodológicos como possibilidade de superação dessas lacunas. Nesse sentido, nossa pesquisa se destaca também por sua relevância na área dos estudos da Educação de Surdos, compreendendo que há uma incipiência de publicações voltadas para o ambiente acadêmico que abordem possíveis encaminhamentos metodológicos e práticos.

Ressaltamos que, embora a pesquisa tenha como foco o letramento de uma aprendiz Surda, possuindo, assim, um público específico, esperamos que nosso estudo contribua para “explicar e otimizar as relações humanas através da linguagem” (ALMEIDA FILHO, 1991, p. 10). Mediante isso, por contemplar o contexto acadêmico e a situação de uma minoria linguística, as discussões aqui trazidas, indiretamente, poderão ser relacionadas com o processo de multiletramentos e a inclusão de outras minorias linguísticas no Ensino Superior, tais como as comunidades indígenas, quilombolas e de descendentes de imigrantes. Ou seja, a discussão abordada “[...] é uma forma de conhecer a nós mesmos e de criar possibilidades para compreender a vida social e outras alternativas sociais” (MOITA LOPES, 2006, p. 104).

Ainda, por mais que nosso contexto de investigação seja o ambiente universitário, os dados e as reflexões que trazemos abarcam questões como a aquisição tardia da linguagem e da Libras e a trajetória linguística e educacional da acadêmica ao longo da sua formação básica. E, mediante isso, acreditamos que nossas reflexões podem contribuir também para que a realidade educacional dos Surdos na Educação Básica seja problematizada e repensada, culminando em alterações pedagógicas e metodológicas.

A pesquisa aqui apresentada ainda conta com outras vantagens: estar vinculada a um núcleo já consolidado de estudos desenvolvidos na área da Educação de Surdos pelos autores e, principalmente, atrelar-se à UPI. Nesse sentido, as discussões abordadas priorizam medidas voltadas para a permanência dessa estudante Surda e podem também possibilitar reflexões institucionais para outros estudantes que possam vir, futuramente, se matricular na instituição.

Acreditamos também que nossa pesquisa possa contribuir ainda na consolidação de um referencial teórico voltado para o ensino bilíngue de Surdos e para os multiletramentos presentes na Educação Superior desses alunos, considerando para tal questões metodológicas atreladas ao processo de ensino-aprendizagem, especificamente na relação entre as línguas e os métodos de avaliação de Surdos nesse contexto.

Além disso, indiretamente, traz à tona a relação existente entre a Libras e a LP no contexto de Ensino Superior, explicitando o papel ocupado por ambas na formação educacional da colaboradora Surda e demais implicações em sua formação. E, por fim, mas não menos

importante, a pesquisa ainda frisa que o processo de ensino-aprendizagem tem muito a ganhar quando se compreende a necessidade de uma atuação coletiva, na qual se envolva uma equipe multidisciplinar. Defendemos que não há campo de atividade humana na qual a Linguística Aplicada não tenha um papel a desempenhar (CELANI, 1992), especialmente se consideramos o seu caráter interdisciplinar, sendo esse o nosso principal pilar de sustentação ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

4. Organização: a dissertação e sua estrutura...

No que se refere à organização interna da dissertação, a dividimos em capítulos – especificamente seis – com o intuito de orientar a leitura. Desse modo, trazemos no primeiro capítulo uma discussão teórica inicial acerca da situação linguística dos sujeitos Surdos. Para isso, optamos por fazer uma articulação entre os pressupostos da Linguística Aplicada e do Bilinguismo de Surdos, fazendo uma ressignificação conceitual e contemplando questões empíricas.

No segundo capítulo, ainda se tratando de um capítulo teórico, nos atentamos às questões relacionadas aos aspectos educacionais. Para tanto, traçamos uma trajetória histórica da Educação de Surdos, retomamos algumas legislações que guiam a Educação Inclusiva, analisando reflexivamente a educação inclusiva de Surdos e, por fim, trouxemos também discussões relativas aos letramentos de Surdos.

Após, no terceiro capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos seguidos, explicitando e justificando todas as nossas escolhas e instrumentos metodológicos adotados. Explicamos os passos seguidos na pesquisa, anteriormente e após a entrada em campo, refletimos sobre o perfil dos colaboradores da pesquisa e descrevemos cada instrumento de coleta de dados e os modos de categorização e análise dos resultados.

Nos capítulos quatro, cinco e seis, trazemos as múltiplas análises e os diferentes resultados encontrados. Assim, apresentamos, no quarto capítulo, os resultados alcançados com a Revisão Sistemática de Literatura, apontando as discussões e publicações encontradas que abordam o letramento acadêmico de Surdos. No quinto capítulo, abordamos a trajetória linguística e educacional da nossa colaboradora Surda e apresentamos também informações iniciais sobre o Projeto de Letramento, especificamente sua organização cronológica, sua equipe e as frentes de atuação dos monitores. Por fim, no último capítulo de análises, o sexto capítulo, descrevemos as monitorias e observações dos dois semestres de 2019, considerando as práticas de letramento observadas e traçando nossas reflexões sobre essas ações.

Finalmente, traçamos as nossas considerações finais, buscando retomar os objetivos por nós propostos e apresentar os resultados identificados, para a posteriori, trazer as nossas reflexões e possíveis conclusões sobre a temática. Além disso, frisamos as principais contribuições e limitações identificadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

1 LINGUÍSTICA APLICADA E BILINGUISMO DE SURDOS: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA

O estudo aqui descrito está vinculado à área de concentração dos *Estudos Linguísticos*, inserido na linha de pesquisa *Linguística Aplicada: Formação de Professores e Ensino e Aprendizagem de Línguas* do Programa de Pós-Graduação em Letras, da UFV. Dentro dessa linha de pesquisa, os interesses dos estudos estão relacionados às questões teóricas e empíricas acerca da formação inicial e continuada de professores de línguas e também ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, seja materna, estrangeira ou adicional, dentro da perspectiva da Linguística Aplicada, doravante LA.

As discussões abordadas relacionam-se com os atuais interesses e indagações de professores de línguas - e também daqueles que trabalham com outros componentes curriculares - que atuam na educação inclusiva de Surdos, especificamente sobre o prisma da Educação Bilíngue. Nesse sentido, organizamos este primeiro capítulo de modo a esclarecer as escolhas epistemológicas que regeram o desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, trouxemos algumas discussões sobre a área de estudo, a LA, e também elucidamos as nossas escolhas conceituais, ou seja, este capítulo retrata o posicionamento teórico e as explanações conceituais seguidos.

1.1 Compreendendo a Linguística Aplicada como campo de atuação “interdisciplinar” e “autônomo”

No tocante ao desenvolvimento do campo de investigação da LA, historicamente, assim como qualquer outra área do conhecimento, ela foi se constituindo com base nos pensamentos intelectuais de cada época, estando primeiramente relacionada à aplicação de teorias desenvolvidas exclusivamente pela Linguística, e sendo reconhecida, atualmente, como área de pesquisa autônoma, relacionando-se às ciências sociais e humanas (MOITA LOPES, 2006; 2009; ROJO, 2006).

Seu surgimento tem como marco o ano de 1940, concebendo pesquisas interessadas no desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de línguas durante o período da Segunda Guerra Mundial (MOITA LOPES, 2009). Nesse contexto, o governo estadunidense valeu-se dos linguistas para o desenvolvimento e implementação de métodos e técnicas voltados ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para os soldados que seriam enviados a outros países, bem como investiu na criação de equipamentos capazes de traduzir as mensagens trocadas pelos países inimigos ao longo desse período (RAJAGOPALAN, 2006; SOARES, 2008). Desse modo, era nítido o interesse de diferentes agências de fomento norte-americanas

em financiar pesquisas com foco no ensino de línguas estrangeiras para os soldados, e nos estudos de tradução (RAJAGOPALAN, 2006), uma vez que essas eram as principais demandas da época e que possuíam relação com as estratégias de ataque e de defesa.

No âmbito dos estudos da LA, muito se tem discutido em torno da dicotomia estabelecida entre Linguística e a LA. Não se pode negar que, durante muito tempo, a LA foi compreendida como aplicação de teorias linguísticas, isso é, uso e aplicação de teorias desenvolvidas pela Linguística na descrição de línguas e para o ensino de línguas, no caso línguas estrangeiras/adicionais (MOITA LOPES, 2009). Dialogando com essa ideia, Kleiman (1998) adverte para a impossibilidade de se definir a LA sem a desvinculação com a Linguística, pois, segundo ela, os estudos desenvolvidos na década de 60, com foco em problemas no ensino de língua materna, foram desenvolvidos por linguistas. Outro pesquisador que também pontua esse histórico de dependência é Rajagopalan (2006, p. 149), mencionando que a LA teve o seu surgimento “historicamente à sombra da linguística teórica”. Desse modo, é evidente que o surgimento da LA esteve atrelado à aplicação de teorias fornecidas pela Linguística e que tinha como principal foco de atuação o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais.

Para o desenvolvimento da LA enquanto área de pesquisa, em termos de teoria e prática, muitos acreditam e defendem que a Linguística se ocuparia em desenvolver teorias e a LA se dedicaria somente à função de aplicar tais teorias no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Contudo, pesquisadores como Moita Lopes (2006) e Rajagopalan (2006) criticam veementemente essa separação. Sobre esse falso caráter de dependência e de aplicabilidade delegado à LA, Rajagopalan (2006, p. 154) faz uma crítica aos trabalhos desenvolvidos pelos linguistas teóricos, pois, na concepção do autor, esses trabalhos buscavam a objetividade e a cientificidade, mas “pouco se interessavam com problemas concretos relativos à linguagem”. E, na busca da cientificidade, as teorias desenvolvidas pelos pesquisadores, passaram a se tornar cada vez mais abstratas e a não dialogarem com a realidade dos cidadãos comuns.

Nesse sentido, argumentamos, assim como trazido pelo autor, que devemos propor discussões que adotem como base o social e que reflitam, de igual modo, a relação existente entre linguagem e sociedade, pois, como defende Rajagopalan (2006), uma teoria que desconsidera o social ou o considera apenas como questão secundária, não logrará êxito em nenhum campo prático, que é, antes de mais nada, social.

De fato, em seu surgimento, os principais interesses da LA estavam relacionados à aplicação de teorias linguísticas, principalmente, ao ensino de línguas, no caso ao ensino de segunda língua (MOITA LOPES, 2006). Contudo, em conformidade com as reflexões de Moita Lopes (2006), uma teoria de base linguística pode possibilitar uma descrição mais pontual de algum aspecto linguístico que outras teorias, mas se mostrar ineficiente quando o assunto é ensino-aprendizagem. Em vista disso, o autor apresenta que as teorias linguísticas não dão conta de contemplar os aspectos sociais e psicológicos envolvidos nos usos da linguagem em sala de aula e, para abranger essa complexidade existente, advoga pela indispensabilidade de um arcabouço teórico interdisciplinar, principal pilar da LA.

Diante dessas considerações, por volta da década de 1980, os trabalhos desenvolvidos na LA deixaram de fundamentar-se na Linguística e começaram a incorporar discussões provenientes de outras áreas das Ciências Sociais e Humanas, tais como a Sociologia, a Antropologia, a Etnografia, a Teoria da Literatura, entre outras, para o entendimento dos processos investigados, culminando em uma área de estudo interdisciplinar (ROJO, 2006). De acordo com Rojo (2006), essa mudança de perspectiva provocou alterações no trabalho desempenhado pelos linguistas aplicados brasileiros, alterando os objetos de pesquisa e, conseqüentemente, os métodos e recortes teóricos propostos, que passaram a ser interdisciplinares.

Uma outra mudança de perspectiva dos rumos da LA deu-se com a consideração de outras práticas e de novos objetos de estudo que não os relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Nesse sentido, inseriu-se discussões provenientes de outros contextos de ensino, não apenas o de sala de aula, tais como os “contextos de ensino e aprendizagem de língua materna, no campo dos letramentos, e de outras disciplinas do currículo, e em outros contextos institucionais” (MOITA LOPES, 2009, p. 17). Segundo Moita Lopes (2009), essa mudança de orientação só foi possível graças ao desenvolvimento das teorias socioculturais nas quais a linguagem ocupa papel central, visando a resolução de problemas que tem como base as práticas de linguagem em uso dentro e fora do contexto de sala de aula de línguas.

É frente a essas necessidades que a LA passa a ser entendida como uma Ciência Social, interdisciplinar, constituindo-se como “área mestiça e nômade” (MOITA LOPES, 2009, p. 18), ou seja, que passa a ser compreendida como a possibilidade de se criar inteligibilidade acerca de problemas sociais nos quais a linguagem destaca-se e ocupa um papel central, conforme nos descreve Moita Lopes (2006).

Desse modo, acreditamos, em conformidade com Celani (1992), não existir atividade humana na qual a LA não tenha um papel a desempenhar, uma vez que seu objeto de estudo são os problemas sociais relacionados às práticas de linguagem. E, justamente em virtude de a linguagem perpassar todas as relações humanas, observa-se a necessidade de uma atuação interdisciplinar, pois os linguistas aplicados precisam buscar explicações em outras áreas do saber, o que faz com que esse diálogo e interação com outros campos já seja esperado (CELANI, 1998).

Sobre o objeto de estudo da LA, atualmente, parece já não haver mais dúvidas quanto a isso, uma vez que o entendimento da “linguagem como prática social” em diferentes espaços passa a ser o foco de análise, espaços esses nos quais se evidencie aspectos e questões pertinentes ao uso da linguagem (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009, p. 1). Isso nos mostra que as pesquisas desenvolvidas em LA se voltam para a compreensão de questões e problemáticas nas quais a linguagem intermedeia e constitui-se como uma prática social.

Frente a essas definições de objetivos e à constituição da área de pesquisa, a expansão da LA pelo Brasil e pelo mundo tornou-se uma realidade. Assim como nos apresenta Moita Lopes (2009), em 1964 ocorreu a composição da Associação Internacional de Linguística Aplicada (a AILA), ano também que marcou a realização de um primeiro evento internacional. Temos na criação da AILA um marco importante para o desenvolvimento da área, uma vez que possibilitou discussões voltadas para a institucionalização da LA como ciência autônoma (SOARES, 2008).

Especificamente sobre a construção histórica da LA no Brasil, apesar dos diversos trabalhos apresentados em congressos internacionais por pesquisadores brasileiros, a LA começa a ganhar forças e a se desenvolver a partir da década de 1980, por meio da criação de programas de pós-graduação, de linhas de pesquisa e de associações de professores de línguas estrangeiras (SOARES, 2008; MENEZES; SILVA; GOMES; 2009). Desse modo, historicamente, o primeiro Programa de Pós-graduação em LA, no Brasil, foi implementado pela PUC-SP, em 1970.

Ainda na PUC-SP, por meio da criação do Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental, as discussões propostas conseguiram atingir profissionais de outras línguas e chamou a atenção deles para diferentes áreas de atuação da LA, no âmbito do ensino-aprendizagem de língua estrangeira (SOARES, 2008). Consequentemente, com o aumento das discussões e do interesse de profissionais das línguas, no ano de 1999, na Universidade Federal

de Pernambuco, tivemos a criação da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), que está vinculada à AILA.

Apesar da relativa juventude da associação, várias são as pesquisas desenvolvidas nas áreas de atuação e isso pode ser certificado com a participação massiva de pesquisadores em congressos nacionais e internacionais, cursos, programas de pós-graduação, que comprovam a participação efetiva da LA no campo das pesquisas humanas e sociais (SOARES, 2008).

Atualmente, no Brasil, a LA tem se disseminado em contextos para fora da sala de aula de língua estrangeira, tais como sala de língua materna para empresas, para clínicas de saúde, delegacia de mulheres, ainda que predominem aspectos relacionados à educação linguística, tendo como base a interdisciplinaridade (MOITA LOPES, 2006). Hoje, os estudos em LA possuem vários enfoques, desenvolvem múltiplos temas, usam diversificados métodos e graças a in/inter/transdisciplinaridade, a identidade da LA deixa de estar exclusivamente relacionada à Linguística, e se concebe sua relação com a Educação, a Sociologia, a Psicologia, entre outras disciplinas (ROJO, 2006).

Uma possibilidade de entendermos como uma área de estudo que está se desenvolvendo é analisar que tipos de produções e comunicações circulam em eventos nacionais e internacionais desse campo. Desse modo, Nicolaidis e Szundy (2013), ao realizarem um levantamento dos trabalhos anteriormente publicados pela Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA), constatam que, por mais que o ensino-aprendizagem de línguas ocupe um papel de destaque nas discussões, 54% eram referentes aos usos da linguagem em diferentes contextos sociais.

Correlacionando os estudos da LA que têm foco nos estudos da Libras e na educação de Surdos, identificamos que esses ainda são incipientes e somente alguns eixos de discussão são contemplados. No entanto, cabe enfatizar que as pesquisas acerca das línguas de sinais e do bilinguismo de Surdos são ainda recentes e, no caso do Brasil, iniciaram de modo mais intenso apenas no final da década de 80 (MONTEIRO, 2006; BRITO, 2016), o que pode justificar o número reduzido de publicações.

De modo a identificar e situar os estudos que enfocam a Libras dentro das revistas nacionais de LA, Souza e Barcelos (2016) evidenciaram que a mesma se encontra presente em diferentes eixos de discussão. Porém, em áreas como análise da conversação, aquisição de linguagem, gêneros textuais, multilinguismo e multiculturalismo, entre outros, as discussões precisam ser iniciadas. Diante disso, observamos que essas áreas apontadas pelas autoras como

iniciais ou inexistentes dialogam com o nosso objeto de estudo, o que já evidencia a potencialidade deste estudo para a área da Educação de Surdos e da LA.

Assim como as autoras supracitadas, outros pesquisadores também vinculam o ensino da Libras aos preceitos teóricos da LA, sendo o caso de Neigrames, Santos e Almeida (2018). Segundo esses autores, os estudos relacionados à Educação de Surdos e ao ensino de Libras no país, têm se valido da LA, apesar de recentes. Ao discutirem o processo de formação de professores de Libras, os autores apresentam que um profissional que queira lidar melhor com o ensino-aprendizagem de línguas precisa conhecer os pressupostos da LA, destacando a necessidade de discussões voltadas ao entendimento das características que envolvem o perfil do professor ouvinte/Surdo e também as especificidades do alunado ouvinte/Surdo, já que ambos possuem necessidades e características diferentes. Advogam também ser primordial se considerar questões como identidades Surdas, culturas Surdas e socialização em Libras, entendendo que elas atravessam o processo de formação e possibilitam aos professores o desenvolvimento de prática consciente que respeite e valorize as especificidades dos seus educandos.

Para o desenvolvimento do nosso estudo, o caráter interdisciplinar da LA é um aspecto a ser destacado, sendo esse um dos principais fatores que nos levou a escolher essa perspectiva teórica. Desse modo, buscamos articular os referenciais teóricos desenvolvidos nas áreas da LA, da Educação de Surdos, da Educação Inclusiva e dos Multiletramentos, de modo a compreender o nosso objeto analítico e possibilitar reflexões sobre ele. Consideramos que o desenvolvimento do nosso estudo com base na LA nos possibilitou trazer contribuições tanto para a área da Educação de Surdos, como para a formação de professores de LP, como L2 para surdos, no que se refere à produção e circulação de gêneros acadêmicos na formação educacional de Surdos usuários da Libras como L1, além de problematizar a relação existente entre Libras e LP nesse contexto.

Como veremos nos próximos capítulos, pouco se tem discutido sobre o letramento acadêmico de discentes Surdos, no qual, dada a hegemonia da LP e o caráter letrado do meio acadêmico, espera-se do estudante Surdo práticas em LP que ele pode ainda não ter vivenciado. Desse modo, ações de cunho inclusivo são demandadas no sentido de assegurar a presença da Libras nesse contexto, por meio da produção de material didático e desenvolvimento de atividades acadêmicas nessa língua, além da necessidade de discussões que envolvam o processo de produção e avaliação em LP como L2 para Surdos.

Finalizada essa primeira discussão acerca da LA, partiremos para uma análise conceitual e para uma reflexão sobre os significados que esses conceitos assumem para a Educação de Surdos. Algumas discussões e provocações referentes ao processo de bilinguismo e letramento de Surdos diferem de outros sujeitos, o que demanda que façamos uma explanação da nossa realidade e expliquemos o modo e sentido dado aos conceitos aqui trazidos.

1.2 Processo de desenvolvimento linguístico de Surdos: análise e ressignificação conceitual acerca do bilinguismo de Surdos

Como já foi mencionado, os estudos voltados aos contextos bilíngue/multilíngue na educação de Surdos ainda são recentes, assim como precisam ser colocados como foco de debate quando o assunto é formação de professores e política linguística e educacional. Para mais, além da incipiência de pesquisas na área, sabemos que o bilinguismo de Surdos apresenta algumas características peculiares e que, ao mesmo tempo em que se assemelha ao bilinguismo de pessoas não Surdas, também se diferencia deste. Com base nisso, podemos caracterizar o bilinguismo de Surdos, de modo geral, como um bilinguismo de minoria (GROSJEAN, 1992; 2008), além de ser bimodal (KELMAN; LAGE; ALMEIDA, 2015; SILVA, 2018a).

Quando se fala em educação bilíngue, esse tema está comumente associado ao que se convencionou chamar de bilinguismo de elite, isto é, um bilinguismo de escolha e que se relaciona às línguas que ocupam um papel de prestígio nacional ou internacional (CAVALCANTI, 1999). Nas palavras de Kelman (2012, p. 98), esse é um tipo de bilinguismo “sem estresse”, visto que não demanda o aprendizado imediato por parte do aluno diante de questões e condições necessárias à sua “sobrevivência social”. Diferentemente desse contexto, existe no Brasil e em outros países – para não dizer todos - um contexto de bilinguismo de minoria⁴, não podendo esse ser ignorado (CAVALCANTI, 1999).

Graças a diversidade linguística e cultural presente em nosso país, são vários os contextos bilíngues identificados: comunidades de imigrantes nas regiões Sul e Sudeste; comunidade de brasileiros descendentes e não-descendentes de imigrante residentes em região de fronteira; comunidades indígenas espalhadas por todo o território nacional; e, para além das questões geográficas, as comunidades de Surdos (CAVALCANTI, 1999). De modo aproximado, quantitativamente, nos amparando em dados apresentados por Oliveira (2008) e

⁴ Cabe destacar que o termo bilinguismo de minoria não se refere necessariamente ao número de falantes da comunidade linguística em questão, mas tem relação com o papel político desempenhado por ela na sociedade, ou seja, tem relação com questão de poder e prestígio social (HORNBERGER, 1998; BASSANI, 2015).

Quadros (2012), especificamente no Brasil, temos: cerca de 30 línguas de descendentes de famílias imigrantes, por volta de 170 línguas de várias comunidades indígenas e também duas línguas sinalizadas, a Libras e a língua de sinais da comunidade indígena Urubu-Ka'apor, língua de mesmo nome. Diante desses dados, evidenciamos que o país é, de fato, multilíngue, uma vez que grupos sociais diferentes, fazem usos de línguas diferentes em contextos e espaços variados (QUADROS, 2012).

Em vista da diversidade de contextos bilíngues e de experiências bilíngues, é uma tarefa árdua e desafiadora definir o que une toda essa diversidade de sujeitos bilíngues ou até mesmo apontar uma definição que abarque essa complexidade de experiências (SILVA, 2018a). Diante dessas considerações, objetivamos fazer alguns apontamentos acerca da situação linguística vivenciada pelos Surdos, de modo a ressignificar as experiências bilíngues vivenciadas por eles, abordando e refletindo questões como o desenvolvimento de L1, L2 e outras línguas, a problemática da aquisição de linguagem e linguística por Surdos filhos de ouvintes e, por fim, fazer algumas ponderações a respeito de como essa situação bilíngue perpassa também o percurso educacional dos estudantes Surdos.

Dentro da área de estudos do bilinguismo, várias são as definições conceituais e até mesmo conflitantes entre os pesquisadores, demonstrando que não há um consenso acerca de sua definição (ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008). De acordo com as autoras anteriormente citadas, essas diferentes definições e entendimentos são provocadas por não haver uma resposta clara para o que seria, de fato, dominar duas ou mais línguas e em que grau esse domínio deveria acontecer para que se pudesse encaixar nas classificações.

Diante dessa indefinição do que é o bilinguismo e, ao mesmo tempo, da vasta caracterização feita por diferentes pesquisadores, é necessário que nos apoiemos em um desses conceitos e concebamos as características do bilinguismo trazidas para este estudo. Com base nisso, nossa escolha teórica foi pautada em Grosjean (1992; 2008), que critica firmemente a ideia do duplo monolíngue defendida por alguns autores, isso é, que o bilíngue seria a junção das habilidades de dois falantes monolíngues nativos em uma só pessoa, e adota a perspectiva não de habilidades e competências linguísticas, mas do bilinguismo baseado na necessidade de uso de duas ou mais línguas no cotidiano do sujeito.

De acordo com o autor, o que definirá uma pessoa como bilíngue ou não será a necessidade de uma ou mais línguas em contextos de usos diferentes. Ou seja, um bilíngue utiliza-se de línguas para diferentes propósitos, em contextos diversos e com interlocutores variados (GROSJEAN, 1992; 2008). A esse princípio, Grosjean (2008) nomeou de princípio da

complementaridade, descrevendo-o como a capacidade que os bilíngues possuem de utilizar diferentes línguas com diferentes funções, para diferentes propósitos e com interlocutores distintos.

Em uma pesquisa acerca do bilinguismo de Surdos brasileiros, Silva (2018a) verificou que esse princípio também se aplica ao bilinguismo de Surdos. Segundo a autora, há bilíngues Surdos que, em contexto de interação familiar, haja vista o desconhecimento dos familiares da Libras, valem-se da comunicação oral, da Libras ou até mesmo dos gestos para estabelecerem uma comunicação mínima e, em contato com amigos e em ambiente de trabalho, essa comunicação é estabelecida somente em Libras.

As definições mais contemporâneas de bilinguismo têm como foco questões relacionadas ao uso, ao propósito comunicativo, e não mais às competências e habilidades expressas nas línguas, no que se refere à normativa. Nesse sentido, pesquisadores como Grosjean (1992; 2008) e Quadros (2012) têm descrito o bilinguismo como o uso que as pessoas fazem de duas ou mais línguas (ou dialetos) em contextos de uso variados, em sua vida cotidiana. Em vista disso, a lista de pessoas bilíngues deixa de contemplar apenas pessoas que possuem as quatro habilidades completas (falar, compreender, ler e escrever) em ambas as línguas e passa a incluir casos de pessoas que falam uma língua e escrevem outra, pessoas que falam dois idiomas com graus e habilidades de proficiência diferentes e que não façam uso da leitura e escrita, até pessoas que possuam todas as habilidades em ambas as línguas (GROSJEAN, 1992).

O desenvolvimento da habilidade de forma proficiente ou não, em uma língua ou outra, segundo Grosjean (2008), será proveniente do histórico linguístico e da necessidade de uso que o sujeito bilíngue faz de cada língua em seu cotidiano, em diferentes situações. Consequentemente, quanto maior o uso, maior será o desenvolvimento da proficiência em alguma habilidade, e o contrário também é válido. Portanto, em questão de dominância linguística, poderíamos encontrar diferentes perfis dentro da Comunidade Surda, como por exemplo, Surdos que compreendem e sinalizam a Libras na modalidade sinalizada e escrita, sendo predominantemente dominante em língua de sinais, ou Surdos que oralizam e possuem um domínio melhor da escrita, podendo ser caracterizados como dominantes da língua oral (SILVA, 2018a).

Se considerarmos que a maioria dos Surdos brasileiros utilizam uma língua minoritária, a Libras, e também fazem uso da língua majoritária na sua modalidade escrita, a LP, podemos concebê-los como sujeitos bilíngues. Em vista disso, o bilinguismo dos Surdos é visto como

um bilinguismo de minoria (GROSJEAN, 1992), uma vez que envolve uma língua minoritária e a língua majoritária, oficial do país. Além disso, de forma mais rara, o Surdo pode ser bilíngue também em duas ou mais línguas de sinais, ou seja, fazer uso da língua de sinais do seu país e também de uma ou de várias línguas de sinais estrangeiras. Ademais, em alguns casos, o Surdo pode utilizar a Libras e também comunicar-se por meio da modalidade oral e escrita de uma segunda língua.

Logo, do mesmo modo que os ouvintes bilíngues, o bilinguismo de Surdos é bastante variado e algumas características em comum podem ser consideradas. Primeiro, os bilíngues são muito diversos, e essa característica dependerá de questões como o grau de perda auditiva, a língua exposta durante a infância, o desenvolvimento do seu processo de aquisição de linguagem, o método de ensino adotado durante a escolarização, entre outras. Estes e outros fatores trarão competências linguísticas diferenciadas de acordo com as características apontadas. Segundo, muitos bilíngues não se consideram como tal e acabam por avaliar suas competências como inadequadas ou insuficientes (GROSJEAN, 1992).

No que se refere ao primeiro ponto de discussão, isto é, a diversidade de possibilidades bilíngues, a Comunidade Surda, assim como qualquer outro grupo humano, não é homogênea (KELMAN; LAGE; ALMEIDA, 2015) e apresenta uma grande diversidade linguística (LUCKNER; BANERJEE, 2015). Desse modo, a depender de fatores como escolhas familiares, grau de perda auditiva, entre outros fatores, podemos encontrar Surdos com diferentes graus de perda auditiva e com diferentes momentos de ocorrência, isto é, surdez congênita ou adquirida.

Vários aspectos devem ser levados em consideração: a existência de surdez congênita, isto é, aqueles que nascem Surdos, e casos de pessoas que perderam a audição depois do desenvolvimento oral, ou seja, surdez adquirida; o contexto de desenvolvimento linguístico, levando a Surdos que não sinalizam, a Surdos que somente sinalizam, a Surdos que utilizam a língua oral e a sinalização, a Surdos que desconhecem as duas formas, a Surdos que sinalizam e escrevem em LP, entre outras possibilidades. Diante dessa pluralidade, as habilidades e capacidades linguísticas e educacionais desses sujeitos podem ser diversas, de acordo com sua experiência linguística.

Além disso, Quadros (2012) discute também que a sociedade em geral tende a negar a existência do bilinguismo dentro da Comunidade Surda. Nas percepções da autora, essa ausência de reconhecimento tem relação com a modalidade da língua que os Surdos utilizam. De acordo com a autora, “se não fosse a diferença na modalidade, todos teriam tranquilidade em reconhecer as pessoas surdas como bilíngues” (QUADROS, 2012, p. 29). Dialogando com

essa ideia de negação do *status* bilíngue do Surdo, Gesser (2006) justifica essa crença pela visão que as pessoas têm ainda do Surdo como deficiente e do não reconhecimento da Libras como língua, apesar da língua ser oficializada.

Uma outra característica que pode ser descrita como exclusiva do bilinguismo de Surdos é que eles serão bilíngues para o resto da vida, dada a necessidade constante do uso e da presença das duas línguas. Ademais, por não acessarem de modo natural à modalidade oral da língua, os Surdos dominarão, na maioria dos casos, a modalidade escrita da L2 (GROSJEAN, 1992).

A pesquisadora Quadros (2012), tratando da relação bilinguismo e surdez, tem destacado algumas características do bilinguismo de Surdos, especificamente na realidade brasileira. Segundo ela, assim como discutido anteriormente, é necessário nos atentarmos às modalidades linguísticas envolvidas no bilinguismo de Surdos. Como vimos, o bilinguismo dos Surdos é bimodal, envolvendo duas línguas de modalidades diferentes: a Libras de modalidade visual-espacial e a LP de modalidade oral-auditiva, além de uma ter o *status* de minoritária e majoritária, respectivamente.

Um outro ponto destacado pela autora se refere ao processo de aquisição linguística vivenciado por Surdos brasileiros. Nesse sentido, diferentemente de outros grupos sociais, como os de estrangeiros e habitantes de fronteiras, o bilinguismo vivenciado pelos Surdos não é proveniente necessariamente da dimensão territorial - tampouco é resultado de migração ou de uma política linguística familiar (SILVA, 2018a). Para a maioria deles, entre 90 e 95% deles (QUADROS, 1997b; FERNANDES, 2006), por nascer em família de ouvintes e, a princípio, não possuir uma língua de interlocução, haja vista que a família se comunica por uma língua de modalidade oral-auditiva e, na maioria das vezes, desconhece a língua de sinais e a criança Surda, em decorrência da surdez, não acessa de forma natural ou completa a modalidade oral da língua, passará por um processo de aquisição que se distancia do vivenciado por Surdos filhos de Surdos.

Ainda sobre esse processo de aquisição, os bilíngues Surdos filhos de Surdos ou ouvintes filhos de Surdos, terão a possibilidade de desenvolvimento da Libras em contexto familiar. Nesse caso, o processo de aquisição da linguagem será análogo ao de crianças ouvintes, ocorrendo as mesmas fases e os mesmos estágios de aquisição (QUADROS, 1997a; QUADROS; CRUZ, 2011). Já as crianças ouvintes filhas de pais Surdos, denominadas CODA (*Children Of Deaf Adults*), serão também bilíngues e bimodais, visto que, em contato com os pais Surdos, estes adquirirão de forma natural a Libras e em outros contextos, como a interação

com familiares ouvintes, na escola, absorverão a experiência linguística da língua oral de seu país (KELMAN; LAGE; ALMEIDA, 2015; GOMES; QUADROS; 2019).

No caso de crianças Surdas filhas de pais ouvintes, pela ausência de uma língua em comum em contexto familiar, muito se tem discutido qual seria a língua materna (LM) ou primeira língua (L1) dos Surdos. Em virtude das condições imbricadas pela surdez, a criança não acessará de forma natural a modalidade oral da língua falada pelos pais, e estes, muitas vezes, desconhecem a língua de sinais do país. Nesse contexto, é frequente que se desenvolva dessa interação um sistema gestual caseiro, de base visual-espacial. Esses sinais caseiros muitas vezes são de função emergencial e somente garantem as necessidades comunicativas básicas da criança Surda (NADER; NOVAES-PINTO, 2011). Esse tipo de comunicação só poderá ser estabelecida entre os membros familiares, uma vez que são sinais convencionados entre eles, tendo um número restrito de usuários.

Para este estudo, defendemos que, assim como as pesquisadoras Nader e Novaes-Pinto (2011), por mais que as crianças Surdas se insiram no mundo da linguagem por meio dos sinais caseiros, quando se trata do processo de ensino-aprendizagem, não há uma língua que possa ser compartilhada entre Surdos e membros escolares. Esse sistema não apresenta as mesmas características que uma língua natural, pois, em geral, é concebida apenas por um sistema restrito e emergencial de comunicação, não possuindo princípios de convenção, arbitrariedade, articulação e distintividade (NADER, 2011). Portanto, consideramos que a criança que se comunica por sinais caseiros precisa se apropriar de uma comunicação (de uma língua), no caso, uma língua de sinais utilizada pela Comunidade Surda do país.

Dentro dos estudos linguísticos, no caso dos Surdos, as atribuições dadas aos conceitos de LM e L1 podem ser bastante relativas, principalmente naqueles casos de Surdos que foram submetidos à oralização⁵ e a primeira forma de comunicação era a língua oral, e, após o contato com a língua de sinais, mesmo que tardio, se identificam mais com essa língua (QUADROS, 1997a). Neste segmento, Quadros (1997a) adverte que é grande o número de Surdos que reconhece o fracasso ocasionado por anos de tentativa de desenvolvimento da linguagem oral e buscam oportunidades de contato com a Libras. Para a autora, é comum que adolescentes e adultos Surdos busquem o contato e a interação com outros Surdos por meio da língua de sinais, de modo a desenvolverem aspectos identitários e culturais.

⁵ Este período da Educação de Surdos será descrito com maiores detalhes no tópico referente ao percurso histórico e educacional.

Além disso, somente em pouquíssimos casos a língua de sinais será adquirida na interação natural entre adultos e crianças Surdas em ambiente familiar e, diante disso, muitos optam por não utilizar o conceito de LM e usam o de L1 (SVARTHOLM, 2014), uma vez que essa aquisição ocorrerá em outros ambientes. Desse modo, Svartholm (2014) apresenta que o conceito de L1 não é entendido pela ordem cronológica de aquisição linguística, mas pelo papel que essa língua ocupa no desenvolvimento da criança, ao preencher funções cognitivas, sociais e emocionais.

Portanto, os critérios de língua adquirida no ambiente familiar e o de aquisição cronológica não são significativos nos casos de Surdos filhos de pais ouvintes. E, desse modo, adotamos neste estudo a classificação de L1 como sendo a língua de identificação da pessoa Surda. Desse modo, Souza (2018) apresenta que a identificação dos Surdos com as línguas de sinais é ocasionada pela sua característica visual-espacial, não sendo a modalidade linguística única e exclusiva característica, mas também questões afetivas-culturais, quando se concebe a surdez enquanto cultura e as experiências para além da língua. Também, Slomski (2010) descreve que a língua de sinais é a única que pode ser adquirida de forma natural pela criança Surda, não demandando adaptação, estratégias ou recursos específicos para que a aquisição aconteça.

Assim como descrito anteriormente, a realidade dos Surdos filhos de pais ouvintes é bastante complexa. A pesquisadora Alves (2018), ao abordar os sistemas de comunicação utilizados por uma criança Surda que estava em processo de aquisição tardia da Libras em contexto escolar inclusivo, pontua que, nesse caso, pela ausência de colegas Surdos ou professores Surdos, o Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais passa a ser percebido pela criança Surda como sua referência linguística e, pela interação em Libras, começa a se apropriar dessa língua. Ademais, dada a complexidade desse contexto de aquisição, a autora ressalta a necessidade de que todos os sistemas comunicacionais⁶, tais como desenhos, gestos, comunicação oral, sejam considerados nesse processo de transição.

Baseando-nos em diferentes autores, entre eles Quadros (2012) e Nader e Novaes-Pinto (2011), temos assumido que, mesmo que a Libras seja adquirida de forma tardia pelos Surdos, essa língua assume o *status* linguístico de L1, em virtude de que é a língua de conforto linguístico e fisiologicamente acessível. De acordo com Almeida Filho (2009, p. 08), a L1 tem

⁶ A autora apresenta que esses sistemas de comunicação não devem ser vistos como se concebia na Comunicação Total, ou seja, todos os meios comunicacionais usados de modo a facilitar a comunicação. Defende que sejam considerados de modo a legitimar as estratégias linguísticas adotadas por surdos em processo de aquisição tardia (ALVES, 2018).

a função de constituição da “identidade pessoal, regional, étnica e cultural de uma pessoa”. Também, no caso da Comunidade Surda, o desenvolvimento da identificação e da constituição da identidade Surda será possível com base na experiência visual e no uso das línguas de sinais (LANE, 2008), caracterizando-se como uma minoria linguística e cultural onde valores, normas e costumes são compartilhados.

Por sua vez, o termo segunda língua (L2) também merece ser descrito e refletido. De modo geral, autores como Ellis (1997) e Cunha (2007) descrevem que o termo L2 pode se referir a uma segunda língua e também a outras línguas aprendidas depois da L1. No caso de Surdos sinalizantes brasileiros, uma conceituação que está de acordo com a realidade dos Surdos usuários de Libras é a de Cunha (2007, p. 15), na qual a L2 “é a língua da sociedade circundante e a língua por meio da qual a comunicação com esse entorno se realiza”. Desse modo, a L2 refere-se aos casos, geralmente, em que a língua é ensinada e aprendida dentro da sociedade em que ela é empregada (SVARTHOLM, 2014).

Em virtude da LP ser a língua oficial do Estado, essa é a língua majoritária e de maior circulação em território nacional. Contudo, sabemos que a LP não é L1 de vários brasileiros, o que demanda que o Estado reconheça essa realidade e implemente ações de políticas linguísticas e educacionais, a fim de que esses cidadãos possam ter seus direitos preservados e respeitados como qualquer brasileiro.

Historicamente, devido às políticas linguísticas implementadas pelo Estado brasileiro, a LP é a língua adotada pelo sistema escolar. Há literatura em massa nela produzida e os meios de comunicação e documentos legais também são redigidos nela (MAHER, 1997). Ainda segundo Maher (1997), as demais línguas são desprestigiadas e tidas como subalternas e, diante dessa realidade, as comunidades linguísticas que possuem uma L1 que não a LP precisam de suporte legal e educacional, a fim de que esse bilinguismo não seja visto como um problema e sim como mais um aspecto da diversidade humana.

Ainda sobre o contexto de desenvolvimento linguístico, um outro aspecto que envolve a realidade linguística dos Surdos brasileiros é trazido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional instituída pela Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) e que foi posteriormente alterada pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017). Desse modo, a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, temos a inclusão da Língua Inglesa no currículo escolar. Para o Ensino Médio, a Lei traz também a obrigatoriedade do ensino dessa língua e possibilita, em caráter optativo, o ensino de outras línguas estrangeiras (LE), preferencialmente a Língua Espanhola. No tocante ao conceito de LE, ele se refere às línguas empregadas em outros países e que requerem uma

abordagem específica de ensino (SVARTHOLM, 2014). Nesse caso, para os aprendizes Surdos usuários de Libras, a LE moderna passa a ser vista como uma terceira língua (L3).

Acerca das línguas presentes no currículo escolar dos estudantes Surdos, uma reflexão interessante é proposta por Souza (2018). Segundo a autora, em virtude da existência de duas línguas no currículo, Libras e LP, muitos creem que a LE poderia ser dispensada. Contudo, se essa substituição ocorresse, os objetivos pedagógicos para o ensino da LE não seriam atingidos, uma vez que Libras e LP são línguas nacionais. Em vista disso, a autora defende que não seja analisado o número de línguas presentes no currículo, mas a função social, política e cognitiva que caracterizam essas línguas e também as diferenciam.

No caso da grande maioria dos Surdos brasileiros matriculados no sistema regular de ensino, a LE é a Língua Inglesa, mas há bilíngues Surdos que aprendem outras LEs escritas ou até mesmo outras línguas de sinais estrangeiras. Acerca do ensino de Língua Inglesa para Surdos, Souza (2018) observou que esse ensino pode ocasionar algumas implicações, pois o processo de ensino-aprendizagem dessa língua escrita poderá ser afetado e sofrer interferências não somente da língua de sinais, a sua L1, mas também pela LP, sua L2. Além disso, o aprendiz Surdo pode utilizar ambas as línguas como suporte para o aprendizado da LE.

A educação bilíngue de Surdos é também guiada por algumas conquistas legais. No caso dos Surdos brasileiros, um outro aspecto que merece ser destacado é o que Quadros (2012) denominou de “idealização institucional do status bilíngue” dos Surdos e que tem relação com as políticas linguísticas e educacionais implementadas pelo Estado. O direito à educação bilíngue para os Surdos é garantido por lei, por meio do Decreto nº 5626, de 2005. E, tanto a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), que reconhece a Libras como língua proveniente da Comunidade Surda, quanto o Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005), defendem a necessidade de que os Surdos aprendam a LP na sua modalidade escrita, como L2.

De acordo com Quadros (2012), o que se aparenta é que a Libras é admitida no contexto escolar, mas ainda há a sobreposição da LP. Todavia, ainda não está muito claro o *status* que ambas as línguas devam ocupar no processo educacional dos Surdos. Para a autora, as propostas educacionais se estruturam no sentido de garantir a hegemonia da LP como língua de acesso ao conhecimento. Nesse contexto, então, a Libras é assumida somente como um instrumento para que se possa dizer que isso é a inclusão.

Mediante isso, muitos Surdos veem essa política linguística de bilíngue como uma forma de engendramento para a permanência da LP como língua de instrução, e esta passa a ser tida como uma ameaça, em virtude das consequências observadas com a imposição da linguagem

oral como única forma de acesso ao conhecimento, no período que se denominou de Oralismo, e que será descrito no próximo capítulo. Assim, de acordo com Quadros (2012, p. 31):

Diante de uma política de subtração linguística aplicada aos surdos em que o português deveria ser a única língua a ser adquirida, os surdos negam essa língua por ter representado por muitos anos uma ameaça ao uso da língua de sinais. Essa realidade implica processos de delimitação de fronteiras e de poderes. Os surdos têm razão em assumir uma postura defensiva diante do português, uma vez que essa língua foi tida (ainda é tida) como a língua melhor, a língua oficial, a língua superior em oposição à língua de sinais brasileira representada como opção [...].

Como consequência dessa imposição, no que se refere à LP, dois caminhos podem ser traçados. Primeiro, há um grupo de Surdos que tem defendido que querem aprender por meio da Libras (QUADROS, 2012). Segundo, há um grupo que defende a ressignificação do papel ocupado por Libras e LP, defendendo que sejam tomadas por uma perspectiva aditiva de bilinguismo.

Em outras palavras, o primeiro grupo entende que a Libras não deve ser utilizada somente como meio de alcançar a LP ou conteúdos curriculares, mas sim que esta seja empregada como língua de significação e que perpassasse todas as esferas escolares. Corroborando com essa ideia, Kelman (2015) apresenta que alguns Surdos se recusam a fazer uso da LP, ainda que na sua forma escrita. A autora se questiona justamente se essa exclusão seria uma forma de represália ocasionada por anos de sofrimento ocasionados pela imposição dessa língua como única e exclusiva forma de comunicação e acesso à educação.

De modo complementar, em uma pesquisa realizada pela pesquisadora Silva (2018a) com 100 Surdos adultos, questionados sobre a importância da Libras e da LP em sua vida, 75% relataram que a Libras tem importância extrema e, no caso da LP, esse número foi bem menor, 50%. Silva (2018a) também constata que metade dos participantes atribuíram nenhuma importância à fala e à leitura labial para se comunicar em sociedade. Isso pode se justificar pelos anos de imposição da língua oral como único e legítimo meio de comunicação, no qual os Surdos deveriam se submeter a tratamentos fonoaudiológicos e de fala para se desenvolverem.

Há também um segundo grupo que defende uma revisão e ressignificação do *status* dado a essa língua, compreendendo que a educação bilíngue de Surdos seja em uma perspectiva de bilinguismo aditivo. Nessa segunda vertente, o que se tem constatado é que:

Entre algumas lideranças surdas, há movimentos de resistência buscando um bilinguismo aditivo considerando o português como um instrumento essencial de poder. Nesse sentido, no caso dos surdos, se é bilíngue, porque a língua portuguesa passa a ter uma representação social diferenciada para os próprios surdos e não porque as políticas públicas determinam que a educação de surdos deva ser bilíngue. (QUADROS, 2012, p. 31-32)

O que precisa ser revisto e ressignificado é o *status* assumido por cada língua dentro dos contextos educacionais e sociais dos Surdos. Em uma perspectiva aditiva, “saber mais línguas apresenta vantagens tanto no campo cognitivo quanto nos campos político, social e cultural” (QUADROS, 2012, p. 28). Em vista disso, a perspectiva de substituição de uma língua por outra não pode sequer ser cogitada, mas sim, que ambas línguas sejam consideradas como complementares às necessidades do bilíngue Surdo.

Finalmente, acerca das implicações do bilinguismo para o processo educacional de Surdos, alguns pontos de discussão precisam ser trazidos e colocados em cheque. Apesar do reconhecimento legal do direito à educação bilíngue pelos Surdos, o que temos observado nas realidades das escolas, *in loco*, é um pouco discrepante. Como principal ponto a ser superado, temos o processo de aquisição de linguagem e de língua por Surdos filhos de ouvintes. Conforme vimos, se a criança Surda chega à escola sem uma língua constituída, ela pode ter desvantagens no processo educacional no que se refere à interação social e aquisição de conteúdo curricular. Sobre isto, Barros, Nascimento e Borges (2017) salientam que nas séries iniciais, o sistema educacional é organizado para receber estudantes que já tenham uma língua consolidada. Nesse sentido, de forma urgente, cabe à escola assegurar formas que garantam o acesso e o desenvolvimento linguístico em Libras (QUADROS, 1997a).

Além do processo de aquisição de linguagem, muito se tem questionado sobre o papel que deveria ser ocupado pela Libras nesse processo. Por mais que o Decreto 5626 (BRASIL, 2002) destaque a necessidade de uma educação bilíngue, com a participação de professores e instrutores Surdos, além de professores ouvintes bilíngues, o que se observa é que a criança Surda tem na presença do TILS a garantia da “inclusão” e, em muitos casos, esse será o único interlocutor da criança surda durante todo o percurso escolar (NEVES, 2016; VALADÃO; JACINTO, 2017).

Ademais, em contexto inclusivo, o processo de ensino-aprendizagem da LP escrita, no que se refere à escrita e leitura, também tem preocupado professores e pesquisadores e mostra-se inadequado para os Surdos (PEREIRA, 2014; VALADÃO; JACINTO, 2017). A criança Surda, além de estar vivenciando o processo de aquisição tardio da Libras, necessitará também, de modo concomitante, aprender a LP na sua modalidade escrita e os demais conteúdos curriculares sem que haja, muitas vezes, uma reflexão por parte dos educadores dessa realidade.

O processo educacional dos Surdos deve ser pensado também para além de questões linguísticas. Conforme apresentado por Quadros (1997a), até mesmo quando as crianças Surdas chegam à escola com o desenvolvimento linguístico similar ao de crianças ouvintes, ainda se

observa inúmeros problemas, já que é grande o número de reprovação e de evasão escolar. As propostas pedagógicas precisam abordar além de questões linguísticas. Esse processo de educação bilíngue deve envolver também a formação de professores, pois a presença de professores Surdos em escolas inclusivas ainda é mínima, o ensino da LP deve ter como base aspectos metodológicos de L2 e isso precisa ser contemplado em cursos iniciais de formação. Ainda, no caso dos TILS, deve-se abordar questões pedagógicas e estratégias de interpretação para crianças com aquisição tardia precisam ser também consideradas.

Frente a essas discussões, é evidente que a educação de Surdos precisa ser concebida como bilíngue, entendendo que esse processo pode ser diverso e complexo, considerando as diferentes realidades dos alunos e das escolas. Frente a isso, concordamos quando Quadros (2012, p. 33) descreve que o bilinguismo de Surdos, dadas as características visuais da língua de sinais, “implica mudanças na arquitetura, nos espaços, nas formas de interação, nas formações de professores bilíngues, de professores surdos e de intérpretes de língua de sinais”. Ou seja, esse bilinguismo extrapola questões puramente linguísticas, demandando ações que visem o acesso e a permanência desses sujeitos, tais como a formação de professores, a consideração das demandas e especificidades dos Surdos, entre outras.

Finalmente, em virtude da diversidade de perfis e de experiências linguísticas dentro da Comunidade de Surdos, consideramos, com base nas conceitualizações e apontamentos sobre o bilinguismo propostas por Grosjean (1992; 2008) e Quadros (2012), o sujeito bilíngue Surdo aquele que, independente do processo de aquisição linguística e desenvolvimento escolar, tem a língua de sinais como meio de identificação e de expressão, reconhecendo-se enquanto pertencente a uma comunidade linguística minoritária, com língua, identidade e cultura própria.

Neste primeiro capítulo nos debruçamos a abordar o bilinguismo de Surdos focalizando questões linguísticas. Assim, no capítulo a seguir, trataremos reflexões acerca da Educação bilíngue de Surdos, voltando-nos para a análise do processo educacional. Para isso, abordamos um breve percurso histórico, analisamos as principais políticas educacionais e também nos voltamos para questões de cunho empírico, refletindo sobre aspectos relativos ao sistema educacional inclusivo e seu encadeamento.

2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE INCLUSIVA PARA SURDOS: ENCONTROS E DESENCONTROS NAS PROPOSTAS EDUCACIONAIS VIGENTES

A análise da história da Educação de Surdos tem denunciado as diferentes concepções educacionais e metodológicas as quais os Surdos foram submetidos, assim como também as reivindicações formuladas por eles acerca do direito de uso e expressão em língua de sinais e a presença dessa língua ao longo do processo educacional como meio de significação e experimentação do mundo. Com o passar dos anos, diferentes correntes teóricas educacionais foram empregadas, cada qual com objetivos e métodos próprios, que proporcionaram avanços e retrocessos ao longo do histórico educacional.

Lançando um olhar reflexivo e crítico sobre esse histórico, percebemos que, apesar das diferentes concepções e filosofias educacionais a que foi submetida, a Comunidade Surda tem resistido e se esforçado a fim de que a educação na qual acredita e defende se torne, de fato, realidade. Nesse sentido, o capítulo em questão objetiva descrever e contextualizar o percurso histórico da Educação de Surdos, analisando as políticas linguística e educacional que o atravessaram e que, de algum modo, contribuíram e influenciaram as práticas educacionais implementadas atualmente.

Para isso, o capítulo está organizado a partir de três eixos de discussão. No primeiro tópico, descrevemos o histórico da Educação de Surdos com base nas filosofias educacionais adotadas, evidenciando pontos positivos e negativos, assim como a caracterização de cada período. No segundo tópico, pelo fato de a Educação de Surdos ser perpassada pela legislação da Educação Especial, atualmente na perspectiva da Educação Inclusiva, trazemos os principais documentos legais que justificam os pressupostos da Educação Inclusiva em escolas regulares, além de refletirmos sobre as implicações dessa inclusão no processo formativo dos Surdos. Finalmente, no terceiro tópico, tendo em vista as discussões trazidas sobre o processo educacional de Surdos na Educação Básica, problematizamos questões atreladas ao processo de acesso e de permanência de Surdos na Educação Superior, tendo como ponto central de discussão a necessidade do desenvolvimento de práticas de letramento acadêmico condizentes com a realidade e com as especificidades dos sujeitos Surdos.

2.1 Perspectiva histórica do processo educacional das pessoas Surdas

Objetivamos, com este tópico, apresentar e retomar, ao longo da história da Educação dos Surdos, alguns marcos e filosofias educacionais empregadas, a fim de compreendermos os desdobramentos dessas práticas educacionais na atual proposta educacional das pessoas Surdas.

Sabemos que o histórico da Educação, e também da Educação de Surdos, abarca temas substanciais envolvendo diferentes períodos de discussões que não podem ser contemplados, em sua totalidade, neste texto, dada a sua complexidade e extensão.

Como nosso material de análise constitui-se de narrativas históricas, é oportuno enfatizar, assim como pontuado por Fernandes (2012), que a construção histórica e os relatos dos sujeitos são atravessados por relações de poder, levando a existência daqueles que podem falar e contar seu ponto de vista, os dominadores, e, por consequência, a existência de vozes e sujeitos silenciados. Nesse sentido, podemos considerar a existência de uma história de Surdos considerada a oficial, produzida, quase que exclusivamente, pela percepção dos ouvintes, que se dedicavam à descrição de procedimentos de reabilitação de “normalização”, nas quais só se tinha lugar para a surdez e seus desdobramentos, ou seja, “os sujeitos surdos eram aprisionados pela representação social com muitos estereótipos negativos” (STROBEL, 2007, p. 32). Em contrapartida, ainda segundo a autora, há de se considerar também a existência das narrativas de Surdos adultos, passadas de geração em geração, nas quais o foco de discussão e percepção é outro. Por essa perspectiva, os relatos denunciam vivências e práticas as quais eram submetidos, as invisibilizações e os silenciamentos.

Porém, ainda que exista a tentativa de silenciamento e de invisibilidade dos Surdos, a surdez e os Surdos sempre estiveram presentes desde os primórdios da humanidade (FERNANDES, 2012). O que ocorre é que diferentes sociedades, em diferentes períodos históricos, concebiam a surdez de maneira diversa, e essas concepções influenciavam na forma como os Surdos participavam - ou não - na sociedade e como eram inseridos - ou não - nas práticas educacionais formais.

Historicamente, os Surdos foram estigmatizados por não desenvolverem o que se considera a principal característica humana: a linguagem oral. Por vários anos, a surdez foi vinculada à falta de inteligência, pois acreditava-se que, como os Surdos não podiam articular os sons, não desenvolveriam linguagem, o que os impedia de pensar, corroborando com a exclusão e a marginalização desses sujeitos (LACERDA, 1998; FERNANDES, 2012). Por conta disso, na Antiguidade e na Idade Média, foram privados de qualquer tipo de instrução. Na Grécia, e mais tarde, em Roma, eram condenados à escravidão ou à morte, pois considerava-se a surdez e qualquer tipo de deficiência como um castigo divino (FURLAN, 2014).

A mudança de paradigma inicia-se somente no século XVI, por meio do surgimento dos primeiros educadores de Surdos e das primeiras iniciativas pedagógicas (GOLDFELD, 1997;

LACERDA, 1998). Nesse período, famílias nobres⁷ que possuíam casos de surdez na família, recorriam aos trabalhos de educadores a fim de que seus familiares pudessem desenvolver a fala e a escrita, de modo que seus direitos legais fossem preservados, haja vista que aqueles que não falavam tinham seus direitos extraídos (LACERDA, 1998).

Alguns dos nomes que marcaram a história educacional dos Surdos são: Pedro Ponce de León, Samuel Heinicke e Charles Michel L'Épée. No século XVI, o monge espanhol Pedro Ponce de León, que é reconhecido oficialmente como o primeiro professor de Surdos, logrou que seus alunos Surdos nobres lessem, escrevessem e contassem (FERNANDES, 2012). Em sua prática educacional incluíam-se a datilologia, a escrita e a oralização (GOLDFELD, 1997).

Com relação ao ensino da fala, o destaque foi para a metodologia do alemão Samuel Heinicke, que desconsiderava a comunicação sinalizada e prezava pela adoção da comunicação oral como único canal de realização. Vale destacar que, assim como no século XVI, essas iniciativas possuíam um caráter individualizado, e os educadores não disponibilizavam seus métodos (LACERDA, 1998; FERNANDES, 2012).

Contrariamente aos educadores anteriormente mencionados, na segunda metade do século XIX, o educador e religioso Charles Michel L'Épée lançou um olhar para a comunidade de Surdos parisiense e observou que a comunicação era estabelecida por meio do canal visual-gestual. Com base nesse meio gestual de comunicação, o abade desenvolveu um método de ensino apoiado na comunicação gestual dos Surdos, juntamente à estrutura linguística da Língua Francesa, o que denominou de “sinais metódicos”.

Diferentemente de seus contemporâneos, L'Épée não mantinha seu método em segredo e fundou, em 1775, a primeira escola para Surdos, conhecida hoje como Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris. As práticas do professor ganharam destaque em toda a França e Europa, chegando a contabilizar mais de 20 escolas para Surdos na região, em 1789. O curioso é observar que essa é a primeira iniciativa de ensino coletivo de Surdos, e, para mais que isso, vários professores Surdos começaram a colaborar nas práticas escolares, conferindo *status* aos professores Surdos (FERNANDES, 2012).

Com ideais para além da sua época, L'Épée acreditava que a escola deveria contemplar todos os níveis sociais, sendo pública e gratuita (GOLDFELD, 1997). Um comparativo entre os métodos oral e gestual nos mostra que:

⁷ Nesse período, apenas as famílias nobres buscavam escolarização aos seus familiares, visto que, sem a escolarização e, principalmente, sem a fala, eles não teriam direito à herança e títulos de família (LODI, 2005). Além disso, acredita-se que o grande número de Surdos em famílias nobres dava-se em virtude dos casamentos intrafamiliares, que provocava inúmeros casamentos consanguíneos (STROBEL, 2008).

É inegável a superioridade dos métodos utilizados por L'Epée em relação à conquista de direitos educacionais dos Surdos, se comparados aos resultados do oralismo de Heinicke. Enquanto o alemão e seus seguidores desenvolviam experiências individuais e pontuais, que envolviam descendentes Surdos da nobreza europeia, o método francês dominou a Europa e se estendeu ao continente americano, atingindo a grande massa de Surdos marginalizados. (FERNANDES, 2012, p. 31)

E foi justamente por meio da defesa da abertura de escolas e da difusão do ensino para todos os meios e classes sociais que tivemos o início da educação formal de Surdos no país. No ano de 1855, a pedido do imperador D. Pedro II, chegou ao Brasil o professor Surdo francês Ernest Huet, ex-aluno do Instituto Imperial de Jovens Surdos de Paris e adepto às práticas educacionais do abade L'Epée, dando início à construção de uma escola especializada para Surdos. Em 26 de setembro de 1857, foi fundado o instituto hoje denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que adota a língua de sinais como meio de comunicação e instrução.

Ainda no século XIX, era nítida a oposição existente entre os métodos do educador francês L'Epée, de base gestual, e do alemão Heinicke, que prezava pela oralidade. O primeiro considerava a comunicação gestual como a língua natural dos Surdos e o meio mais eficaz de comunicação e acesso ao aprendizado. Por sua vez, o segundo defendia que somente por meio da linguagem oral seria possível o pensamento. Conseqüentemente, diante das divergências metodológicas existentes, foi realizado, em 1878, o I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, em Paris. Nesse congresso, ficou nítida a divergência entre os estudiosos, pois se defendia o desenvolvimento da oralidade por Surdos, mas também se reconhecia a importância da comunicação em sinais pelas crianças Surdas (LACERDA, 1998).

A realização do II Congresso Internacional, conhecido como Congresso de Milão, foi o marco de estabilização e disseminação do método oralista. Realizado em 1880, na Itália⁸, esse congresso concretizou o Oralismo como o método a ser adotado na Educação de Surdos. Sua organização foi feita majoritariamente por defensores do Oralismo e as discussões realizadas foram acaloradas, apresentando-se Surdos que oralizavam muito bem, mas também Surdos sinalizantes. Importante destacar que apenas a delegação de cinco professores americanos, apoiada por um professor britânico, votou pela permanência do método gestual, enquanto os outros 150 presentes votaram em prol do método oral (FERNANDES, 2012).

⁸ Apesar do congresso ter sido realizado na Itália, convém destacar que a principal influência, na época, foi da Alemanha. Baseado nos ideais nacionalistas e no intento de concretização de uma identidade cultural alemã, defendia-se que todos deveriam utilizar apenas de uma única língua nacional, a língua alemã oral, o que impossibilitava qualquer outra forma de comunicação (CAPOVILLA, 2000).

A efetivação do método oral culminou com o banimento das línguas de sinais do contexto escolar e com a adoção da modalidade oral como meio exclusivo de desenvolvimento dos Surdos. Segundo Fernandes (2012, p. 33) os “alunos Surdos foram proibidos de usar sua língua potencial e obrigados a aprender a falar, independentemente de suas possibilidades para alcançar êxito nessa tarefa”. Como resultado, já “não havia mais espaço para os professores Surdos, pois, sob a nova ótica, o ouvinte seria o modelo ideal para os alunos”.

Os avanços tecnológicos e da medicina também passaram a ser empregados nas práticas oralistas. Nesse período, houve a combinação de equipamentos tecnológicos, como equipamentos de amplificação sonora, próteses e implantes auditivos, juntamente com tratamentos de reabilitação oral, através do acompanhamento fonoaudiológico e atividades de leitura e articulação labial, que passaram a ser utilizados, cada vez mais cedo, com o objetivo de que os Surdos desenvolvessem a fala (LACERDA, 1998; CAPOVILLA, 2000). À vista disso, as escolas passaram a agir como locais de tratamento e reabilitação da escuta e da fala (FERNANDES, 2012; KALATAI; STREIECHEN, 2016).

Com o passar dos anos, os resultados da aplicação do Oralismo, adotado durante décadas em todo o mundo, foram desfavoráveis e não mostraram avanços educacionais e linguísticos. Observou-se o rebaixamento no desempenho cognitivo dos Surdos e um baixo percentual de aquisição da língua oral (CAPOVILLA, 2000), visto que a maioria deles somente repetiam algumas palavras sem atribuir sentido ao que falavam. Assim, considerando-se que o objetivo era o desenvolvimento da língua oral de modo proficiente e satisfatório, este se tornou realidade para um número reduzido de Surdos (STREIECHEN, 2012).

O Oralismo prevaleceu como método educacional predominante durante o período de 1880 até por volta de 1960, fazendo com que o acesso ao conhecimento e toda a escolarização fossem dependentes do desenvolvimento da linguagem oral, o que excluiu a maioria dos Surdos dessas práticas (FERNANDES, 2012). Importa ressaltar que não há como estabelecer uma data de início e extinção do método, pois, apesar do reconhecimento da sua ineficiência, algumas de suas técnicas ainda se encontram presentes em alguns contextos.

Na década de 1960, os pesquisadores, especialmente os da área da Linguística, começaram a pesquisar e a descrever as línguas de sinais utilizadas por comunidades Surdas do mundo. O estudo pioneiro e de maior destaque foi realizado pelo pesquisador Willian Stokoe, em 1960, acerca da Língua Americana de Sinais (ASL). Por ser professor do Colégio Gallaudet e aprendiz da ASL, Stokoe observou que ela possui uma estrutura muito similar a das línguas orais, possuindo uma lógica e organização interna que possibilitava a construção dos sinais.

Para ele, a composição do sinal se daria pela junção de três parâmetros articulatórios: locação, configuração de mão e movimento.

No Brasil, como já apontado, os estudos acerca da Libras e do Bilinguismo de Surdos iniciaram anos mais tarde, com destaque às discussões promovidas na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), por meio do trabalho desenvolvido por Eulália Fernandes e por Lucinda Ferreira Brito, em atividades de ensino, pesquisa, extensão, publicação de livros, organização de eventos, discussões de grupos de estudos, entre outras (MONTEIRO, 2006; BRITO, 2016).

A combinação dos avanços alcançados com a descrição linguística das línguas de sinais e o descontentamento dos Surdos e dos educadores com os fracassos obtidos no Oralismo, um novo modelo educacional foi se concretizando: a Comunicação Total. Essa filosofia apoiava-se no uso de vários sistemas e recursos comunicacionais, que, juntamente com a linguagem oral, tinham o objetivo de abrir canais adicionais de comunicação. Seu objetivo não era o desenvolvimento oral em si, por mais que esse ainda se fizesse presente (LACERDA, 1998). Na Comunicação Total, ao contrário do Oralismo, não se defendia a soberania da comunicação oral, mas acreditava-se que ela somente não era suficiente (GOLDFELD, 1997).

Acerca dos resultados alcançados com a Comunicação Total, por meio de uma pesquisa realizada pelo Centro de Comunicação Total de Copenhague, pôde-se averiguar que os alunos não estavam tendo acesso a uma língua de sinais e tampouco à língua oral. O que se tinha era a tentativa de uso de uma língua sinalizada na estrutura da língua oral, ou seja, acessavam “a uma amostra linguística incompleta e inconsistente, em que nem os sinais e nem as palavras faladas podiam ser compreendidas por si só” (CAPOVILLA, 2000, p. 109). O fracasso dessa filosofia se deu pelo uso de uma comunicação ineficaz e inconsistente, além de artificial.

Apesar de não ter proporcionado grandes resultados aos Surdos, a Comunicação Total possibilitou uma maior aproximação entre Surdos e ouvintes e, além disso, favoreceu o retorno das línguas de sinais ao ambiente escolar (FERNANDES, 2012).

Graças aos avanços dos estudos das línguas de sinais e dos movimentos de Surdos, realizados na década de 1990, amparados por movimentos de Surdos em escala mundial, os Surdos brasileiros passaram a reivindicar o direito de comunicação e acesso ao conhecimento por meio da língua de sinais. Observou-se a organização política dos Surdos a favor do reconhecimento da língua de sinais e de seus direitos como minoria linguística e bilíngue (FERNANDES, 2012; BRITO, 2016), alcançando-se, anos mais tarde, a aprovação da Lei de

Libras (BRASIL, 2002) e do Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005), que possibilitaram grandes avanços à Comunidade Surda brasileira.

Nesse sentido, com o reconhecimento do bilinguismo, preza-se para que a pessoa Surda alcance o mesmo desenvolvimento linguístico e cognitivo verificado em ouvintes (LACERDA, 1998). Em termos gerais, o bilinguismo de Surdos caracteriza-se em, primeiramente, o desenvolvimento da Libras como L1, por meio do contato com Surdos adultos e ouvintes bilíngues, e, a partir e por meio dela, a apropriação da representação escrita da LP, por meio de metodologias de L2 (QUADROS, 1997b; BRASIL, 2005; LODI, 2006).

O modelo adotado no Bilinguismo se contrapõe ao defendido pelo Oralismo e pela Comunicação Total. Primeiro, diferentemente do método oralista, a língua de sinais passa a ser concebida como meio natural de aquisição de linguagem da criança Surda, e não mais a língua oral. Além disso, tem-se muito claro, pelo menos no papel, o *status* que Libras e LP ocuparão no processo educacional dos Surdos, portanto, diferente da Comunicação Total, que prezava pelo uso de vários sistemas comunicacionais (LACERDA, 1997).

A conquista e o reconhecimento do movimento a favor da implementação do Bilinguismo vislumbrou grandes avanços para a Educação de Surdos. Todavia, apesar desse reconhecimento, podemos observar que os contextos de Surdos que adquirem a Libras como L1 ou que possuem interlocutores proficientes em língua de sinais na primeira infância ainda são escassos. Essa situação se torna ainda mais agravante quando se considera que os Surdos hoje adultos, em sua grande maioria, durante sua escolarização, não foram expostos a metodologias que dialogassem com o bilinguismo, mas sim submetidos a práticas clínicas-terapêuticas, nas quais a comunicação se realizava por meio de canais artificiais e insignificativos de comunicação, impossibilitando-os de refletir sobre seu desenvolvimento escolar e adquirir conhecimentos formais e linguísticos (LODI; MOURA, 2006).

Frente a essas considerações, o próximo tópico abordará o processo educacional vivenciado por Surdos, usuários de língua de sinais, que frequentam sistemas inclusivos de ensino, de modo a se considerar as possibilidades ofertadas e problematizar os desdobramentos desse tipo de sistema de ensino no processo formativo de estudantes Surdos.

2.2 Desdobramentos da Política Educacional de Inclusão na Educação de Surdos

A história da Educação de Surdos em muito se assemelha ao percurso histórico vivenciado por pessoas com deficiência. Desse modo, verificamos a exclusão total, práticas de

segregação, intento de integração no sistema regular de ensino e, finalmente, reflexões atuais no sentido de propiciar um sistema educacional inclusivo.

A princípio, a educação de pessoas com deficiência era incumbida às instituições especializadas, oferecendo um ensino substitutivo ao da escola comum, e, na grande maioria dos casos, oferta de atendimento clínico-terapêutico. Assim, ainda no período Imperial, tivemos a criação, em 1857, do INES, atualmente em funcionamento e referência na educação de Surdos do país.

Ainda com foco no tratamento especializado, por iniciativa dos familiares e das próprias pessoas com deficiência, a partir da década de 1950, foi possível a criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e das instituições Pestalozzi. Essas instituições trouxeram grande visibilidade às necessidades e direitos que as pessoas com deficiência demandavam, reivindicando a participação social e o direito destes à escolarização.

Discussões referentes à inclusão de pessoas com deficiência em políticas educacionais brasileiras iniciam-se no final da década de 1950 e início da década de 1960 (MAZZOTTA, 2017). Em 1961, por meio da publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961), aponta-se o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema regular de ensino. Apesar dessa primeira tentativa de inclusão desses alunos em escolas regulares, o que se observou foi a sua não concretização, dando sequência à matrícula desses sujeitos em instituições especializadas.

Em 1988, a Constituição Federal define a educação como um direito de todos, em seu artigo 206, inciso I, apresentando que a todos deve ser dada a oportunidade de “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, art. 208).

No ano de 1990, outros dois avanços foram significativos: a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei 8.069 (BRASIL, 1990a), e a promulgação da Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990b), que contribuíram para que as pessoas com deficiência tivessem o direito à matrícula em escolas regulares.

Também, anos mais tarde, em 1994, a Declaração de Salamanca trouxe os princípios da Educação Inclusiva, recomendando que todos os alunos tenham direito à educação, frequentando escolas regulares. Para isso, as escolas necessitam organizar-se para considerar a diversidade dos alunos, respeitando suas características e necessidades, visando a eliminação de qualquer forma de exclusão escolar (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). Contemplando a diversidade humana e a individualidade de cada sujeito, a Declaração de Salamanca, no que se refere à educação de Surdos, considera que:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

Como podemos observar, por mais que a Declaração de Salamanca ressaltasse a necessidade de todos frequentarem o mesmo sistema escolar, ela reconhece que, em virtude da diferença linguística, essa educação pode ocorrer em diferentes espaços que não a sala de aula regular. Nesse sentido, ao trazer essas considerações, reconhece o papel das línguas de sinais na constituição da singularidade linguística e cultural dos Surdos, atribuindo *status* linguístico a elas, e considerando-as como línguas a serem utilizadas no processo educacional de Surdos (LODI, 2013). Mediante isso, a diferença linguística entre Surdos e ouvintes pode ser considerada como um fator que inviabilizaria a inclusão escolar; assim, apresenta-se como sendo mais adequado a educação desse público em escolas ou classes especiais e em unidades escolares regulares, de modo que a especificidade linguística seja considerada como fator promotor de inclusão.

Essa mesma legislação influenciou a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, que conceituou a Educação Especial, assegurou a oferta de serviço de atendimento especializado e efetivou a matrícula dos alunos com deficiência nas escolas regulares.

Ainda nesse período, observamos a criação de um movimento de pessoas com deficiência em defesa de seus direitos, assim como também o movimento da Comunidade Surda. Especificamente sobre os movimentos de Surdos, a década de 2000 oportunizou grandes conquistas e avanços. Em 2002, a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) reconhece a Libras como meio de expressão e comunicação da Comunidade Surda brasileira e inclui a oferta da Libras como componente curricular nos cursos de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério.

Anos mais tarde, em 2005, o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), voltado para discussões referentes à inclusão e à implementação da educação bilíngue para Surdos, assim como já visto, regulamenta a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), reconhecendo a Libras e inserindo-a como componente curricular em cursos de formação docente, além de contemplar a formação de TILS, professores ouvintes bilíngues e professores Surdos, de modo que a educação bilíngue seja assegurada.

Encontramos no Decreto 5.626 a descrição do que vem a ser educação bilíngue, bem como a atribuição dos espaços de seu desenvolvimento:

São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2005)

Constatamos a descrição da necessidade de desenvolvimento de espaços específicos para a implementação de uma educação bilíngue, em escolas ou classes bilíngues. No entanto, o referido documento não inviabiliza a matrícula de Surdos em escolas regulares, mas adverte para a necessidade de profissionais capacitados - tais como professores bilíngues para os anos iniciais - e cientes das singularidades linguísticas dos Surdos, além da presença dos profissionais TILS nos anos finais. Nesse sentido, o documento traz dois capítulos, III e V, dedicados à formação de profissionais responsáveis pela implementação de um sistema bilíngue de ensino, tais como TILS, professores Surdos, instrutores de Libras, professores de LP como L2, bem como descreve as devidas formações exigidas para a atuação em cada nível de ensino.

Identificamos que, nesse documento, a Libras é considerada como principal forma de acesso e participação educacional e social dos Surdos. E a LP, dada a organização curricular e a sua presença em práticas de letramento diárias, deve ser aprendida com metodologias de L2, na modalidade escrita, e com base nas experiências do aluno na L1 (QUADROS, 1997b; BRASIL, 2005).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁹, de 2008, apresenta aspectos filosóficos, metodológicos e teóricos que dizem respeito ao público alvo da Educação Especial¹⁰, orientando o sistema de ensino no que se refere ao acesso no ensino regular, a transversalidade da Educação Especial em todas as modalidades e níveis de ensino, oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ações voltadas à formação de professores especializados para atuação no AEE e de professores das salas regulares, participação comunitária e familiar, acessibilidade arquitetônica, na comunicação e informação, nos transportes e nos mobiliários.

Assim, para a Política Nacional da Inclusão, a educação de Surdos compreende que:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue- Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita

⁹ Em 2020, por meio do Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020), instituiu-se a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Essa nova proposta ainda se encontra em discussão.

¹⁰ Define-se como público-alvo da Educação Especial os educandos com deficiência- entre eles os Surdos e deficientes auditivos-, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

para alunos surdos, os serviços do tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. (BRASIL, 2008)

Analisando a implementação dessa política, Lodi (2013) descreve que houve o descolamento do *status* que a Libras deveria assumir como L1 no processo educacional, e se observou que, dada a não explicitação do papel de ambas as línguas nesse contexto, tende-se à sobreposição da LP como língua hegemônica de instrução. Conseqüentemente, o bilinguismo, nessa perspectiva, reduz-se à presença das duas línguas no processo educacional, sem que envolva, necessariamente, discussões referentes ao papel desempenhado por cada língua. Ainda, não há menção no que se refere ao perfil de formação e atuação dos profissionais que serão imbricados nesse processo.

Anos mais tarde, em 2014, a Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e estabelece outras providências, em sua Meta 4, retoma o direito das crianças com deficiência de acesso à educação básica, ao AEE e à garantia de um sistema educacional inclusivo. Além disso, na Estratégia 4.7, apresenta a necessidade de garantia de uma educação bilíngue para Surdos, em Libras como L1 e na modalidade da LP como L2, em escolas ou classes bilíngues e em escolas inclusivas (BRASIL, 2014).

Em 2015, a Lei nº 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) -, acerca do direito à educação, destaca a oferta de uma educação gratuita, de qualidade e inclusiva. Com foco nos alunos Surdos, no inciso IV, retoma a “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015).

Já no ano de 2019, tivemos a implementação da Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação, sendo uma pasta do Ministério da Educação composta por três frentes e atuação: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio às Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Mobilidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras. Cabe à Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos: implementar políticas de educação bilíngue para Surdos; fomentar a abertura de escolas bilíngues; promover formação inicial e continuada de professores; entre outras medidas (BRASIL, 2019). Contudo, nas percepções de Nascimento, Fernandes e De Jesus (2020, p. 16), apesar da criação dessa diretoria, um ano depois da criação, o que ainda se constata é que “a diretriz de fomentar a criação de escolas bilíngues para surdos em território nacional continua letra morta na Lei”.

Com base nas legislações acima descritas, a inclusão de alunos Surdos em escolas regulares é a realidade mais notável. No entanto, esse processo de inclusão não necessariamente envolveu um trabalho profundo de discussão e formação de profissionais capacitados para atuarem nesse novo contexto, tampouco questões que considerassem as especificidades dos Surdos. Em vista disso, pesquisas como as de Lebebedeff (2006), Lacerda (2006), Sá (2011), Capovilla (2011), Melo, Araújo e Sousa (2012), Neves (2016) e Valadão e Jacinto (2017), têm debatido os problemas decorrentes da inclusão de Surdos em escolas regulares, uma vez que Libras e LP passam a compartilhar o mesmo espaço educacional sem uma real reflexão crítica do papel que cada língua deve ocupar no processo educacional.

Para mais, temos observado que, ao ingressarem em escolas inclusivas, os Surdos ficam em situação de desigualdade linguística e sem acesso aos conhecimentos formais, já que, muitas vezes, será no contexto escolar que a aquisição da Libras acontecerá (LACERDA, 2006; QUADROS, 2012; PEREIRA, 2014).

Sobre o ensino da LP, Pereira (2012), Neves (2016) e Valadão e Jacinto (2017) acrescentam que, nesse espaço, não há a diferenciação metodológica para estudantes Surdos e ouvintes, e, diante da desigualdade linguística, o Surdo tem na presença do TILS, a garantia de uma “pseudo inclusão”, ou seja, a mediação realizada por esse profissional é tida como fator de inclusão. Em muitos casos, para além do desenvolvimento acadêmico, o Surdo é o único aluno com essa condição na escola, acarretando que sua interação se resume ao contato com o TILS e a ausência de pessoas proficientes na língua.

A inserção de Surdos nas escolas inclusivas, em suma, tem trazido algumas implicações: falta de um ambiente linguístico para a aquisição da L1, ausência de profissionais e pares que dominem a língua de sinais; aporte metodológico equivocado para o ensino da LP e a não aquisição de conhecimentos curriculares, dada a ausência de uma língua de instrução e de interação com os outros sujeitos do contexto escolar. Em vista disso, um dos grandes desafios tem sido o desenvolvimento da linguagem e dos demais conhecimentos curriculares em condições de igualdade quando comparados aos ouvintes.

É mediante essas observações que os movimentos e as lideranças Surdas têm reivindicado a abertura de escolas ou classes bilíngues para Surdos. Em carta aberta direcionada ao então Ministro da Educação, Aloízio Mercadante, no ano de 2012, os sete primeiros doutores Surdos apresentam argumentações em prol da implementação de escolas bilíngues, descrevendo-as não como segregacionistas e segregadoras, mas como único meio de acesso e construção de conhecimento possível aos Surdos (CAMPELLO *et al*, 2012).

Corroborando com essa ideia, Sá (2011) defende que, quando houver a possibilidade de escolha, a inclusão em escola regular não seja considerada a melhor opção para Surdos. A autora descreve as classes bilíngues como o único ambiente linguístico favorável que possibilita o desenvolvimento da consciência metalinguística, o aprendizado significativo da LP, que garante a aquisição de conhecimentos formais e, principalmente, que oferece a possibilidade de construção linguística, identitária e cultural.

Todavia, por mais que tenhamos a existência de algumas escolas bilíngues, estas estão, geralmente, localizadas em grandes centros urbanos. E, dado o número reduzido de Surdos em cidades de pequeno e médio porte, a abertura de escolas ou classes bilíngues é inviabilizada. E as escolas inclusivas, como descrito, frequentemente não atendem às especificidades dos aprendizes Surdos.

Diante desses entraves e lacunas, algumas iniciativas têm sido descritas no sentido de se oportunizar uma educação bilíngue inclusiva em escolas regulares, com a presença de Surdos e ouvintes, entrelaçando a realidade da maioria das escolas - sistema escolar inclusivo - e as necessidades e demandas da Comunidade Surda - o respeito linguístico e a diferenciação metodológica. A título de exemplo, Lacerda e Lodi (2006), Turetta (2006), Lacerda, Albres e Drago (2013) e Turetta e Lacerda (2018) nos oferecem relatos de experiências acerca da implementação de políticas e de projetos bilíngues para Surdos em escolas inclusivas. Nesses espaços, apesar das dificuldades e barreiras evidenciadas e que ainda precisam ser superadas, para além das práticas e interação em Libras, a equipe conta com professores Surdos capacitados, professores ouvintes bilíngues, currículo diferenciado, participação e capacitação dos membros familiares, dentre outras medidas.

Independentemente de a matrícula de Surdos ocorrer em escolas inclusivas ou em classes ou escolas bilíngues, prezamos pelo reconhecimento do *status* linguístico da Libras e dos fundamentos propostos pelo Bilinguismo de Surdos. Essa educação envolve muito mais que o uso de uma ou de outra língua no processo de instrução. É necessária reflexão, reestruturação, considerações acerca da formação de professores, organização de espaços, e, mais que tudo, consideração dos apontamentos dos Surdos acerca do papel que as línguas desempenham no seu desenvolvimento.

Dessa forma, constatamos a existência de um espaço de negociação, de ressignificação de políticas públicas e educacionais, de se lançar um olhar reflexivo-crítico para o processo educacional bilíngue e inclusivo dos Surdos, assim como demandado há séculos. Os Surdos querem a Libras como língua de instrução, de significação, de produção cultural e representação

identitária; anseiam pela LP para acessar documentos diversos, literatura e conhecimento científico produzido nessa língua; querem exercer seus direitos como cidadãos, serem ativos na sociedade (QUADROS; PATERNO, 2006).

Diante de tantas incertezas, o processo educacional de Surdos tem se mostrado ineficaz, ocasionando barreiras quanto ao acesso, à permanência e à formação de qualidade em âmbitos de Educação Básica e Superior. Entrelaçando Educação Básica e Educação Superior, e entendendo o processo de formação escolar como *continuum*, no próximo tópico nos propomos a refletir sobre as lacunas formativas com as quais os Surdos estão chegando ao Ensino Superior, possíveis barreiras que podem enfrentar em decorrência dessas lacunas, e abordamos como núcleo central de análise as discussões atreladas às práticas de multiletramentos, especificamente o letramento acadêmico.

2.3 Reflexões acerca dos gêneros e dos (multi)letramentos no âmbito da Educação Superior de Surdos

O ingresso no Ensino Superior pressupõe que o candidato que cogite uma vaga tenha passado anteriormente por diferentes etapas de escolarização, e tenha se apropriado de diferentes conteúdos acadêmicos, conhecimentos e habilidades. Para os acadêmicos Surdos, as problemáticas provenientes da Educação Básica poderão ocasionar prejuízos para essa nova etapa, posto que, dadas as barreiras enfrentadas, o processo educacional mostra-se ineficiente e não tem assegurado, necessariamente, uma formação de qualidade. Nesse sentido, é grande o número de Surdos que, mesmo após anos de escolarização, não é capaz de ler e escrever de maneira autônoma, e tampouco demonstra dominar os conteúdos curriculares condizentes com o nível de escolarização concluído (PEREIRA, 2012; ALMEIDA; SANTOS; LACERDA, 2015; VALADÃO *et al.*, 2017).

Como consequência, os Surdos que ingressam na Educação Superior podem chegar a esse novo ambiente educacional em desigualdade linguística e com conhecimento formal inferior ao dos estudantes ouvintes, ficando em desvantagem nos processos de ensino-aprendizagem (PIRES, 2011; MESQUITA, 2018; VALADÃO *et al.*, 2019).

Além disso, os contextos de bilinguismo na Educação Superior, tais como os de indígenas e de Surdos, não têm recebido a devida atenção. O que temos constatado, na prática, é a sobreposição da LP em relação às outras línguas. Frente à tradição logocêntrica do espaço acadêmico, é possível verificar que, ao longo dos anos, as práticas orais e de escrita em LP foram se perpetuando e validando-se como os meios mais privilegiados e legitimados de

aquisição e promoção de conhecimento (PEREIRA; MUNIZ, 2015a). Mediante essa realidade, após o ingresso de acadêmicos Surdos, esse tipo de situação fica evidente, exigindo que esse contexto seja problematizado e que reconfigurações sejam propostas.

Tendo essa discussão como pano de fundo, é requisitado cada vez mais das universidades mudanças institucionais, de modo a se alcançar uma educação bilíngue, que oportunize o acesso e a produção de conhecimento em Libras (FERNANDES; MEDEIROS, 2017). No entanto, temos que considerar também que, por mais que atualmente se reconheça a Libras como língua de instrução e significação dos Surdos, em contexto acadêmico, ela ainda não ocupa papel de destaque, e, dessa forma, as produções orais e escritas em LP mantêm-se como meio privilegiado de comunicação (PEREIRA; MUNIZ, 2015a; 2017). Consequentemente, a situação dos Surdos no ambiente universitário tem evidenciado que o bilinguismo vivenciado por eles subalterniza a Libras, haja vista a hegemonia ocupada pela LP nas práticas de interação, nos diferentes gêneros acadêmicos que circulam nesse espaço, e o uso dessa língua como principal forma de acesso ao conhecimento formal e aos meios de avaliação (FERNANDES; MEDEIROS, 2017).

Nesses casos, é demandado dos aprendizes, sejam Surdos ou ouvintes, a inserção em práticas de letramento nas quais os gêneros acadêmicos sejam mobilizados, e, ao pontuarmos esse processo de letramento, um conceito central é o de gêneros discursivos. Considerando que a comunicação humana se organiza em determinados gêneros e em diferentes esferas de atividade humana (BAKHTIN, 2016 [1952-1953]), sabemos que o estudante que chega a uma universidade já passou por diferentes práticas de letramento em diferentes gêneros, uma vez que todos “os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 11) e, para que ocorra a comunicação, valemo-nos de determinados gêneros provenientes desses diferentes campos. Dessa forma, a interação humana só é possível por meio dos gêneros, visto que eles “permeiam nossa vida diária e organizam nossa comunicação” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 17).

Bakhtin (2016 [1952-1943], p. 12) nos apresenta que todos os campos de atividade humana se caracterizam como esferas de comunicação verbal, e cada um deles elabora “seus tipos relativamente estáveis de enunciados”, sendo essa organização denominada de “gêneros discursivos”. Isto é, em nossas práticas comunicacionais, lançamos mão de enunciados orais, escritos, impressos e digitais, relativamente estáveis, concretos e únicos (BAKHTIN, 2016 [1952-1953]; ROJO; BARBOSA, 2015). Ainda segundo Bakhtin (2016 [1952-1953], p. 11), esses enunciados constituídos “refletem as condições específicas e as finalidades de cada

referido campo”, valendo-se de três elementos indissociáveis: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

O conteúdo temático aborda mais que os sentidos, o tópico principal, tendo relação com os aspectos discursivos que estão presentes nele: “é o conteúdo inferido com base na apreciação de valor, na avaliação, no acento valorativo que o locutor (falante ou autor) lhe dá” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 87). O estilo relaciona-se com a seleção dos recursos linguísticos para se gerar o sentido desejado, envolvendo a seleção do léxico, da estrutura frasal e do registro linguístico. Além disso, o estilo pode ser dividido em estilo individual do autor e estilo linguístico do gênero. Na construção composicional, envolve-se a estrutura padronizada do texto e sua relação com outros exemplares do mesmo gênero, ou seja, refere-se à “organização do todo do enunciado, do texto como um todo” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 94).

Rojó e Barbosa (2015), baseando-se em Bakhtin (2016 [1952-1953]) apresentam que utilizamos os gêneros para nos comunicar e interagir, e que em todas as nossas atividades diárias, utilizamos gêneros orais, escritos, impressos ou digitais. De modo a exemplificar isso, as autoras descrevem que, em uma simples atividade como a realização da compra mensal, recorremos a gêneros, como: elaboramos uma lista de compra; no caminho ao mercado, visualizamos e lemos placas de instrução; no mercado, lemos rótulos, consultamos etiquetas de preços; para pagar, recolhemos a planilha de cálculo para saber o valor da compra, digitamos a senha do cartão, recebemos a nota fiscal, e tudo isso só é executável por intermédio dos gêneros.

Assim, os gêneros discursivos, para Bakhtin (2016 [1952-1953]), podem ser caracterizados como primários e secundários. Os gêneros primários são aqueles que ocorrem em nossas atividades mais simples, privadas e cotidianas, tais como a formulação de ordens, pedidos, escrita de bilhetes e conversas cotidianas. Por outro lado, há também os gêneros secundários, que são considerados mais complexos e, geralmente, na modalidade escrita, tais como artigos científicos, notícias, telenovelas. Cabe destacar também que, em sua maioria, o campo acadêmico vale-se de gêneros secundários, orais e escritos, tais como artigos científicos, capítulos de livros, resenhas, seminários, entre outros.

Por outro lado, diferentemente de Bakhtin (2016 [1952-1953]), mas fundamentando-se em suas discussões, Marcuschi (2008, p. 155) adota a terminologia de gênero textual, referindo-se aos “textos materializados em situações comunicativas recorrentes”, ou seja, são os textos que adotamos em nossas interações diárias e que “apresentam padrões socio-comunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos”. Além disso, ainda segundo o autor, “os gêneros textuais são formas textuais escritas ou orais bastante

estáveis, histórica e socialmente situadas”. De acordo com Marcuschi (2008), os enunciados linguísticos se concretizam na interação, por meio de formatos tipificados de textos, com funções específicas e variadas. Esses textos tipificados se tornam recorrentes nas atividades sociais daqueles que fazem parte dessa sociedade onde esses textos circulam.

Com base nessa perspectiva textual, Antunes (2010) descreve que, em nossas atividades de comunicação, sempre nos valemos de textos orais ou escritos. Consequentemente, todo texto representa também uma atividade social, pois além dos sentidos linguísticos, também tem relevância socio-comunicativa, pois está sempre inserido em uma atividade de realização humana. Segundo a autora, nas atividades concretas de linguagem, fazemos usos de diferentes gêneros textuais e todos os gêneros correspondem a modelos convencionais de comunicação, que são estabelecidos socialmente e que regulam nossas atividades em momentos de uso da linguagem. Em vista disso, esses diferentes contextos sociais - chamados de domínio discursivo ou esfera/campo de atividade - têm algumas rotinas comunicativas, empregando-se recorrentemente os mesmos gêneros.

É de fundamental importância ponderar que, quando se fala em texto, não se objetiva analisar as características formais e composicionais do mesmo, mas analisá-lo enquanto prática de interação social inserida em alguma esfera ou campo de atividade humana (BAKHTIN, 2016 [1952-1953]). Assim, Bakhtin (2016 [1952-1953], p. 39) apresenta que a diversidade desses gêneros é proveniente “pelo fato de que diferem entre si dependendo da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação”.

Os textos serão materializados em gêneros concebidos de acordo com as necessidades e as práticas de interação desse campo de domínio específico, possuindo características composicionais, linguísticas, bem como função socialmente determinada. Desse modo, Rojo (2010) argumenta no sentido de reconhecimento e consideração do entrelaçamento entre esfera de comunicação e de gênero do discurso, pois considera-se que, em nossa vida cotidiana, circulamos por diferentes contextos e esferas de comunicação, onde estão presentes diferentes gêneros, e cada uma dessas esferas de comunicação é uma esfera de circulação de gênero do discurso, onde há gêneros que são admitidos e outros não.

Nas discussões propostas por Bakhtin (2016 [1952-1953]), observamos o emprego do termo “gêneros discursivos”, assim como em publicações de seus seguidores. Por outro lado, Marcuschi (2008) adota a terminologia de gênero textual. Diante disso, a exemplo de Marcuschi (2008), neste texto, não adotaremos a distinção entre ambos, referindo-nos aos gêneros como gênero discursivo/textual, ou seja, ambivalentes.

Diante dessas considerações, evidenciamos que, seja em contexto familiar, escolar ou outros, várias serão as experiências e as práticas relacionadas ao consumo e à produção de gêneros diversos. De modo análogo, no caso dos Surdos, para que eles participem de práticas nas quais a leitura e a escrita se façam presentes, é fundamental o uso de estratégias e recursos visuais, tendo a língua de sinais como principal eixo de abordagem (FERNANDES, 2006).

Consideramos, com base em Fernandes (2006), que a língua é para o aluno aquilo que ele consegue visualizar e, portanto, o processo de letramento dos Surdos envolverá reflexões sobre as duas línguas que estarão envolvidas nesse processo, Libras e LP. Assim, para que ocorra o processo de leitura e escrita em LP, a Libras será o aporte de significação do aluno, fornecendo-lhe o conhecimento de mundo e as informações linguísticas necessárias (FERNANDES, 2006; PEREIRA, 2012). Além disso, esse processo de leitura só poderá ser realizado com base nas experiências e vivências que esse aprendiz possui com a sua L1 (QUADROS, 1997b).

Cronologicamente, podemos verificar que as primeiras práticas de linguagem e também de iniciação à leitura e à escrita têm como ponto de partida a esfera familiar. Desse modo, a família dará início a esse tipo de atividade com as crianças, possibilitando-lhes as primeiras experiências com a leitura e a escrita. No caso das crianças Surdas, pela ausência de uma língua de interlocução que possa ser compartilhada com os membros familiares, essas práticas podem ser inexistentes. Com base nisso, ao analisar as práticas de leitura e escrita em contexto familiar de Surdos, Schemberg, Guarinello e Santana (2009) constataram que, por mais que haja a presença de materiais de leitura em casa, somente 67% dos pais afirmaram que leem com frequência para seus filhos, e 33% confessam nunca terem realizado esse tipo de dinâmica. Dos 67% que responderam afirmativamente, as autoras observaram que houve a hesitação no momento da resposta e, diante disso, presumiram que a atividade de leitura não é valorizada em contexto familiar.

No caso da criança Surda, as práticas de letramento estarão atreladas ao desenvolvimento linguístico em Libras, isto é, as práticas de letramento só serão possíveis quando houver uma língua de significação e interação (FERNANDES, 2006). Em vista disso, destacamos a necessidade de que as crianças Surdas sejam expostas o quanto antes ao funcionamento linguístico da Libras (PEREIRA; NAKASATO, 2002). Complementarmente, evidenciamos também a importância das produções, adaptações e criações de materiais literários sinalizados, sendo materiais que contribuam com/para o desenvolvimento do letramento da criança Surda (ALVES; KARNOPP, 2002; LODI, 2004).

Como consequência da ausência de uma língua de interlocução em contexto familiar, diante da carência de práticas de leitura e de sinalização, diferentemente da maioria das crianças ouvintes que já chegam ao contexto escolar com experiência linguística, as crianças Surdas, na maioria dos casos, não possuirão uma bagagem que lhes possibilitem atribuir sentido à representação escrita, o que lhes ocasionará defasagem na formulação de hipóteses sobre os significados da modalidade escrita (SCHEMBERG; GUARINELLO; SANTANA, 2009).

Ainda com fundamento em Fernandes (2006), constatamos que o processo de ensino-aprendizagem da LP para Surdos dependerá de fatores cognitivos do aprendiz e do uso de estratégias metodológicas condizentes com o ensino de L2 pelo professor. No entanto, quando se analisa as práticas metodológicas adotadas, a autora descreve que, tradicionalmente, os professores alfabetizadores supervalorizam as propriedades fonéticas da língua, concebendo-a como pré-requisito para que se alcance a escrita e, como visto ao longo deste estudo, é grande o número de Surdos que não acessam naturalmente a modalidade oral da LP.

É a partir desta realidade que Fernandes (2006) e outros pesquisadores advogam que não se apliquem os princípios tradicionais da alfabetização¹¹ com crianças Surdas, uma vez que esses princípios partem do estabelecimento da relação entre fonemas e grafemas, não contemplando as necessidades do Surdo. Para a autora, o processo de leitura e escrita fundamenta-se em práticas de letramento, seguindo alguns princípios metodológicos, a saber: 1) leitura e escrita precisam ser vistas como complementares e dependentes; 2) leitura e escrita devem ser inseridas em práticas sociais reais e significativas; 3) dependendo das necessidades do leitor, haverá diferentes tipos e níveis de letramento.

Portanto, é evidente que o processo de letramento estará atrelado aos diferentes contextos de leitura propiciados aos alunos Surdos, e, sem a existência de práticas de leitura, não haverá escrita significativa, já que ambas são complementares, e, conseqüentemente, não haverá letramento (FERNANDES, 2006). Com base nessas considerações, o ensino da leitura e da escrita deve pautar-se no desenvolvimento de práticas de letramento, oferecendo ao aluno um conjunto de habilidades que relacionem a leitura e a escrita com seu contexto de produção e circulação.

¹¹ Segundo Soares (2004), as múltiplas facetas da alfabetização envolvem: desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica; estabelecimento da relação fonema-grafema; habilidades de codificação e decodificação na língua escrita; conhecer e reconhecer o que envolve o processo de tradução da forma sonora da fala e gráfica da escrita.

Tendo em vista esse reconhecimento¹², identificamos que o conceito de letramento vem sendo amplamente discutido em áreas como Linguística e Educação, assim como também tem ganhado destaque nos estudos que contemplam o processo de ensino-aprendizagem de Surdos. Nesse sentido, uma das autoras de renome, no Brasil, a abordar o letramento é Soares (1998, p. 72), que explica que letramento: “não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Nesse mesmo período, considerando as diferentes necessidades de uso da leitura e da escrita pelos sujeitos, assim como as demandas de seus meios e dos contextos sociais e culturais relacionados, a autora já discutia a necessidade de se considerar a existência de múltiplos letramentos, estando diretamente imbricados com as necessidades e os contextos dos usuários.

Em vista dessa diversidade de contextos e práticas de leitura e escrita, presentes em nosso dia a dia, o que se observamos é que os Surdos também estão inseridos e participam delas, vivenciando, diariamente, o letramento em LP nos mais diversos contextos e âmbitos sociais, o que faz deles letrados. Diante das necessidades de uma sociedade letrada, os Surdos leem placas, anúncios, informações de jornais e, principalmente, interagem com outras pessoas na modalidade escrita em meios como as redes sociais, e todas essas atividades sociais estão inseridas em práticas de letramento.

Com base nisso, visando descrever os gêneros utilizados nas comunidades de Surdos e no contexto escolar, Menezes (2007) identificou a presença de gêneros formais e informais, em LP, nas diversas interações diárias. Segundo a autora, no contexto educacional, na educação infantil, constata-se a presença de gêneros presentes nos livros infantis, além do uso de bilhetes e agendas destinadas aos pais, bem como as listas de nomes e os calendários que ornamentam a sala de aula. No ensino fundamental e médio, observa-se a existência de uma diversidade de gêneros escritos, tais como textos jornalísticos, de literatura infantil, verbetes, textos digitais, cartas pessoais, entre outros. Em âmbito acadêmico, ela descreve o consumo de gêneros como livros, artigos, gêneros digitais, seminários, resenhas, anotações e outros.

Do mesmo modo, Guarinello *et al.* (2009), tendo como foco de análise o desempenho em atividades de leitura e de escrita de Surdos acadêmicos, observaram que, a princípio, embora tivesse entregado o questionário a 70 Surdos, somente 20 deles responderam. As análises

¹² No campo do ensino-aprendizagem da LP como L2 para Surdos, a oralidade não é tida como pré-requisito para se alcançar a escrita, mas é baseada em estratégias visuais e metodológicas (FERNANDES, 2006), partindo-se da necessidade de que o aluno tenha acesso a gêneros e tipologias textuais variadas, para que reconheça as diversas formas da língua escrita.

iniciais apontaram que esses Surdos que não responderam, não o fizeram por considerarem o questionário extenso, difícil e/ou também por não se sentirem aptos a respondê-los. Com base nisso, podemos pontuar que, apesar da prática de leitura de um questionário ser considerada simples, uma parcela muito pequena dos colaboradores Surdos se sentiu confortável para fazê-lo, o que nos indica que as práticas de leitura e de escrita de gêneros mais complexos se mostram ainda mais preocupantes.

No tocante à leitura, os dados das autoras ainda indicaram que 60% afirmou ler diariamente, sendo que os gêneros mais recorrentes são aqueles presentes em suportes como revistas, jornais e livros. Com relação à escrita, 95% respondeu ter o hábito de escrever, sendo que 80% apontou escrever, diariamente, gêneros como cartas, resumos, relatórios. Ademais, as pesquisadoras concluíram que a principal dificuldade dos Surdos universitários está na produção de gêneros secundários, evidenciando a necessidade de que práticas de letramento com gêneros variados sejam possibilitadas desde a educação fundamental.

Especificamente sobre as práticas de leitura e de escrita no Ensino Superior, tendo em conta o letramento acadêmico de alunos Surdos e ouvintes, muitos professores consideram que, pelo fato de o aluno não estar ambientado com os gêneros que circulam nesse contexto, esse aluno é iletrado ou estaria em um “nível” de letramento inferior ao esperado para esse contexto. Isso é, há um conflito entre os letramentos que os alunos possuem e os que a universidade exige deles, seja pela ausência de conhecimentos sobre a escrita científica ou pelas convenções sociais que regulam os gêneros acadêmicos (FIAD, 2011).

Todavia, assim como argumentado por Fiad (2011), consideramos que nas esferas anteriores de escolarização e nas práticas de letramento vivenciadas, os alunos não estavam inseridos em práticas onde esses gêneros fossem mobilizados. Corroborando com essa ideia, Marinho (2010) apresenta que a leitura e escrita de gêneros acadêmicos é realizada, comumente, no contexto universitário, porque é esse contexto que exige a produção desses gêneros e esses se fazem necessários. Em vista disso, as práticas de letramento desejadas nesse novo contexto ainda não foram vivenciadas, o que demandará dos profissionais imbricados no processo de formação educacional, a oferta de um letramento acadêmico para esses estudantes, Surdos e ouvintes.

Logo, nesse novo contexto de inserção - a universidade - o aluno estará propício a dar prosseguimento aos letramentos anteriormente vivenciados, ou seja, quando integra esse novo ambiente, vivenciará novas práticas de letramento, e deverá, por meio do processo interativo e comunicacional, ambientar-se com as novas práticas de linguagem e se apropriar delas.

Quando se fala em uma perspectiva social de letramento, é impossível propor qualquer discussão sem considerar as reflexões propostas pelos Novos Estudos do Letramento (NEL), em especial as proposições feitas por Street (2014). Dentro dessa perspectiva de compreensão do letramento, Street (2014) pontuou que os estudos do letramento poderiam ser analisados sob duas óticas distintas: uma denominada de modelo autônomo e outra de modelo ideológico de letramento.

O primeiro modelo, criticado firmemente por Street (2014), considera o letramento apenas como uma técnica ou habilidade a ser dominada pelo aprendiz e, conseqüentemente, assume uma visão única de letramento e que está desvinculado de seu contexto social e de circulação. Em vista disso, por limitar a compreensão e a complexidade do fenômeno do letramento, o autor propõe a necessidade de que se adote um modelo de letramento ideológico, no qual se considera o letramento como uma prática social atrelada à leitura e à escrita em diversificados contextos, em termos de práticas concretas e sociais, atreladas às comunidades e às culturas distintas, onde se fazem presentes questões ideológicas, identitárias, culturais e relações de poder (STREET, 2014).

De acordo com Street (2014, p. 18), uma maneira de rechaçar o letramento autônomo é conceber a natureza social do letramento, além de reconhecer a multiplicidade de práticas de letramento. Assim, o autor se mostra contrário ao letramento com L maiúsculo e no singular, que vê o letramento como único e neutro, e adota o conceito de práticas de letramento¹³, referindo-se “ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita”. Para o autor, a abordagem de práticas de letramento adota a noção de língua como “real”, ou seja, envolve entender que “a leitura e a escrita são inseridas [...] em práticas sociais e linguísticas reais que lhes conferem significado” (STREET, 2014, p. 19). É mediante essa caracterização que se destaca o caráter social e múltiplo dos letramentos (STREET, 2014).

Fundamentando-se em Street (2014) e adotando as terminologias propostas por ele, as autoras Pereira e Muniz (2017) descrevem que o letramento de Surdos apresenta uma aparente dicotomia entre o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento. Segundo as autoras, é comum encontrar em salas de aulas de/para Surdos a insistência dos professores neste tipo de

¹³ Para conceitualizar “práticas de letramento”, Street (2014) vale-se do conceito de “evento de letramento” proposto por Heath (1982). Para Heath (1982), “eventos de letramento” são todas as oportunidades de interação comunicativa nas quais a escrita é essencial para a interação dos participantes e para o processo de interpretação. Segundo Street (2014, p. 18) as “práticas de letramento incorporam não só os ‘eventos de letramento’, como as ocasiões às quais o letramento é essencial, mas modelos populares desse evento e as percepções ideológicas que os sustentam”.

letramento autônomo, considerando-o como único e neutro, e adotando-o como estratégia de fornecer habilidades de leitura e escrita ao aprendiz, sem, contudo, considerar a relação existente entre o letramento e a situação cultural e social na qual o estudante Surdo está inserido. Ou seja, nesse tipo de situação a escrita não é tomada como uma prática social, mas passa a ser caracterizada por meio de atividades descontextualizadas, focando-se apenas no conteúdo e na forma, sem que haja uma conexão com os contextos de produção.

Ainda conforme as autoras, é indispensável a inserção das concepções do modelo ideológico na educação de Surdos, pois, diante da diversidade de contextos sociais, culturais e linguísticos, esse modelo pressupõe a existência de múltiplos letramentos, afastando-se da normatividade e concebendo a diversidades de práticas de letramento em diferentes comunidades. Além disso, a visão de linguagem adotada é a sociointeracionista, na qual o texto deve estar inserido em situações reais de comunicação, propiciando experiências significativas, baseado nas vivências e experiências do aprendiz.

Dialogando com essas considerações, a descrição de letramento elaborada por Rojo (2010) concebe que o letramento envolve os usos e práticas sociais de linguagem que têm relação com a escrita, podendo ser usos valorizados socialmente ou não, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrando contextos sociais variados, grupos e comunidades culturais diversificadas. Assim, como são vários os contextos, as culturas, as comunidades, também serão vários os letramentos que nelas circulam, sendo caracterizados como múltiplos. Desse modo, os letramentos múltiplos afastam-se da normatividade e concebem a diversidade de práticas de letramento em diferentes comunidades, possuindo um caráter sociocultural e situado.

Com base nesses apontamentos, considerando as especificidades que estão atreladas à Comunidade Surda, compactuamos com Ramos (2016) quando ela enfatiza a necessidade de identificarmos e reconhecermos as especificidades que estão relacionadas ao letramento acadêmico de Surdos, diferenciando-o de um modelo de letramento considerado dominante, reconhecendo as especificidades da escrita dos Surdos, não em termos de inferioridade, mas em relação à diferença cultural e social que se torna uma marca presente e recorrente.

Nesse mesmo sentido, Ferreira (2013) adverte que, com a expansão das universidades, grupos que antes eram tidos como minoritários no ambiente acadêmico, passam a acessar esse novo contexto e a receberem uma maior visibilidade. Esses grupos vivenciaram práticas de letramento variadas e escrevem de modo diferente da escrita considerada dominante e padrão,

passando a exigir outras estratégias de compreensão. Ademais, ainda segundo a autora, essa mudança do perfil dos acadêmicos impõem a necessidade de novas metodologias de ensino.

Todavia, no contexto universitário, ainda se constata a predominância da “escrita normativa como forma legítima de letramento, a ampliação do olhar sobre a forma dos letramentos surdos é um instrumento de resistência para o universitário surdo” (PEREIRA; MUNIZ, 2017, p. 5-6). Em vista disso, para além da necessidade de reflexões sobre as produções acadêmicas sinalizadas, as práticas de letramento para Surdos em L2 precisam também ser consideradas, abordando as diferenças que estão implicadas no processo de leitura e escrita por Surdos, que se difere do letramento considerado dominante.

Portanto, também estamos considerando a relevância das produções acadêmicas sinalizadas, pois, nessa esfera, bem como destacam Fernandes e Medeiros (2017, p. 105), “a Libras também se constitui como fonte de enunciação de gêneros textuais diverso nas atividades de interpretação e tradução, garantindo níveis mais elaborados de reflexão/ação/comunicação pelo estudante/pesquisador”, ou seja, é imprescindível que o aluno se torne leitor na sua L1 (QUADROS; SCHIMIEDT, 2006).

No que se refere à escrita em LP como L2 de Surdos, de modo geral, tendo em conta as especificidades que envolvem o processo de letramento de Surdos, evidenciamos como características a restrição vocabular, o uso de frases estereotipadas, a ausência de termos como artigos e conectivos, a mudança de estrutura sintática, a ausência de flexão, entre outras marcas (GUARINELLO *et al.* 2009; PEREIRA; MUNIZ, 2015a; JACINTO; VALADÃO; SILVA, 2019). Desse modo, diferentemente da escrita padrão e hegemônica que é valorizada no contexto universitário, a escrita dos Surdos é atravessada por questões linguísticas da sua L1, e também influenciada pela sua trajetória de vida e linguística, questões essas que precisam ser colocadas em debate quando o assunto é letramento de Surdos, acadêmico ou não.

De acordo com Pereira e Muniz (2015a), uma alternativa possível de legitimação desses outros tipos de letramento é o reconhecimento da existência de multiletramentos e de multimodalismo, admitindo que a escrita é apenas uma das formas de representação e de comunicação, e concebendo a importância de outros modos de produção discursiva, por meio de outros recursos semióticos que possuem, assim como a escrita, a capacidade de tecer reflexões profundas, ainda que de modos distintos.

O Grupo de Nova Londres (GNL), responsável por cunhar o termo multiletramentos, em 1966, observando os novos letramentos emergentes e preocupado com o futuro da pedagogia do letramento na escola, destacou a necessidade de implementação e

desenvolvimento de uma Pedagogia dos Multiletramentos, prezando pelo respeito à diversidade cultural e também pela recepção e análise crítica dos textos compostos por múltiplas linguagens utilizados pelos diferentes grupos culturais para se comunicar, interagir e informar (ROJO, 2012).

Dessa forma, entendemos que, enquanto o conceito de letramentos múltiplos refere-se à uma diversidade de práticas de letramento possíveis, os multiletramentos voltam-se apenas a dois tipos específicos dessa multiplicidade que existe em nossas sociedades: a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica presente nos textos (ROJO, 2012).

Uma das preocupações centrais do GNL é justamente o entendimento e a análise de como os novos letramentos emergentes perpassariam a influenciar nossas atividades diárias - entre elas a leitura e a escrita - devido, principalmente, às novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICS). No caso da produção e recepção textual, já era perceptível que, em virtude do desenvolvimento tecnológico e da internet, o modo como os produtores e leitores textos mobilizavam a escrita leitura e a escrita e produziam significados foi alterado (RIBEIRO, 2012).

Frente à diversidade de linguagens e considerando o domínio digital, essas novas produções textuais requerem o uso de ferramentas que extrapolem à escrita manual e impressa e passem a demandar práticas relacionadas à captura e tratamento de áudio, vídeo, imagem, assim como ao domínio de habilidades de edição e de diagramação. Isto é, são práticas de multiletramentos que requerem dos aprendizes outros tipos de habilidades e recursos voltados para a produção textual e também para análise crítica do receptor (ROJO, 2012).

Ainda com base na combinação dessas múltiplas linguagens na superfície textual, esses textos demandam dos leitores uma capacidade de ver, ouvir e sentir os textos por meio de uma interação leitor-texto que precisa ser mais aguçada (ROZA; MENEZES, 2019). Nesses textos, diferentes linguagens ou semioses – a exemplo de imagens, palavras, sons, cores, animação, sons, entre outras – estão sendo agrupadas e combinadas de modo a produzir sentido e comunicar, o que denominamos de textos multimodais. Nesse sentido, entendemos que a multimodalidade está atrelada ao uso e arranjo de “diversas modalidades semióticas no *design* de um produto ou evento semiótico” (KRESS; VAN LEEUWEEN, 2006, p. 20). Logo, esses textos exigem novas habilidades tanto na sua compreensão quanto na sua produção (ROJO, 2012).

Tendo em vista a possibilidade de agrupamento dessas múltiplas linguagens, Rojo (2009, p. 10) ressalta que o sentido de letramentos tem contemplado e envolvido “um conjunto

muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos”. Desse modo, passa-se a contemplar a diversidade de sistemas de signos que, adotados para significar e produzir sentido, extrapolam a escrita como única fonte de produção de significado. Ao mesmo tempo, esses multiletramentos exigem o manuseio reflexivo das novas tecnologias, demandando que leitor e produtor saibam lidar de forma crítica com esses textos multimodais e as diferentes possibilidades de agrupamento e combinação de modo a produzir sentido (ROJO, 2012).

Dentre a multiplicidade de letramentos concebíveis, destacamos, para o contexto universitário, a presença e relevância do letramento acadêmico. Especificamente sobre esse letramento, existe uma preocupação relacionada às práticas letradas vivenciadas no âmbito universitário, uma vez que, historicamente, considerou-se a escrita e a leitura em termos de *déficit* (LEA; STREET, 2006). Intentando superar essa visão, ainda dentro dos estudos do NEL, Lea e Street (1998; 2006) apresentam que a escrita acadêmica seja compreendida por meio da contemplação e sobreposição de três modelos denominados de: modelo das habilidades de estudo, modelo de socialização acadêmica e modelo dos letramentos acadêmicos.

O primeiro modelo compreende o letramento como uma junção de habilidades individuais e cognitivas que os acadêmicos precisam se apropriar, podendo, após essa aquisição, transferi-las para outros contextos e campos do saber. Para o modelo da socialização, uma figura central é o professor, sendo ele o responsável por levar o aluno a fazer a assimilação entre os comportamentos esperados no contexto acadêmico, comportamentos tais como o jeito de falar e compreender as práticas de leitura que são valorizadas em uma disciplina ou área de estudo. Nesse modelo, o objetivo é desenvolver um acultramento com relação aos gêneros acadêmicos, pois assim que os estudantes se apropriam e reconhecem a composição e especificidades deles, estariam capacitados para vivenciarem as práticas de uso desses gêneros nessa esfera.

Finalmente, o modelo do letramento acadêmico se assemelha ao anteriormente descrito, mas também se diferencia dele, por considerar que leitura e escrita são práticas sociais e permeiam as várias esferas do contexto acadêmico. Assim, para o modelo do letramento acadêmico, o foco está na percepção dos sujeitos que estão imbricados nesses contextos, tais como alunos e professores. Para isso, considera-se questões como o papel e a valorização ou não da escrita pelos sujeitos, a existência de relação de poder, as identidades sociais, as histórias de vida dos sujeitos, além das consequências do processo de aculturação dos alunos que passam a utilizar esse novo discurso.

Esses três modelos não se excluem, mas precisam ser considerados como complementares, visto que, para que o aluno se aproprie das práticas de leitura e escrita, ele precisa conhecê-las para estar apto a participar delas, sem, no entanto, deixar de lado e desconsiderar sua identidade e as experiências de letramento anteriormente vivenciadas. Desse modo, esses modelos têm oferecido subsídios teóricos para a compreensão das práticas de leitura e de escrita em âmbito acadêmico, bem como têm influenciado diferentes estudos no país (LÊDO, 2013).

Sobre o lugar ocupado pelos gêneros acadêmicos, Lea e Street (2006) argumentam sobre a necessidade de se enfatizar o ensino explícito deles, de modo que o aluno observe a mudança de gêneros em suas atividades acadêmicas. Ou seja, ao inserir-se nessas práticas de letramento presentes nesse o contexto, para mais que se familiarizar com as formas de leitura e escrita, o estudante se ambientará com as formas de “pensar, agir e compreender dessa comunidade”, sendo os gêneros de importância ímpar “na regulamentação e legitimação das práticas acadêmicas” (LÊDO, 2013, p. 58).

Com base nisso, acreditamos que a inserção do estudante “nas práticas discursivas do domínio acadêmico científico é crucial para sua formação e sua atuação profissional [...]” (ASSIS; MATA, 2007, p. 181), em razão de que a construção e a apropriação do conhecimento estarão relacionadas à produção e leitura dos gêneros acadêmicos, a exemplo de artigos científicos, capítulo de livros, resumos, entre outros.

Os gêneros acadêmicos se constituem na forma mais eficaz de acesso e produção de conhecimento no ambiente universitário, sendo adotados também como um meio para se avaliar o processo de ensino-aprendizagem de Surdos e ouvintes (FERNANDES; MEDEIROS, 2017). Dessa forma, oportunizar aos alunos Surdos o acesso aos gêneros que circulam na esfera acadêmica deve partir de ações reflexivas e com propósitos bem definidos, visto que a língua adotada nessas produções, para eles, é uma L2 na modalidade escrita, necessitando também uma avaliação condizente com essa realidade.

Ademais, como o acesso às universidades pelos Surdos, de maneira massiva, ainda é recente, podemos perceber que os gêneros acadêmicos que são mobilizados nesse contexto ainda não possuem seu correspondente em Libras com a mesma estabilidade e credibilidade que se observa nas produções em LP, tratando-se de gêneros emergentes. Em vista disso, pressupomos que somente após a produção acentuada de textos e de materiais sinalizados é que essa estabilidade acontecerá, e tudo isso só se tornará realidade quando houver a possibilidade de que os Surdos produzam e divulguem seus textos originais em Libras.

Mediantes as reflexões abordadas ao longo deste tópico e considerando, principalmente, a complexidade atrelada aos diferentes letramentos possíveis, chamamos a atenção para que, no presente estudo, estamos considerando que as práticas de letramento acadêmico se voltam para os diferentes usos e múltiplas significações que as pessoas fazem a partir das várias funções da leitura e da escrita, especificamente na esfera acadêmico, assim como apontado por Fischer (2008). Dessa forma, baseando-se em Klemp (2008, p. 180), a autora concebe o letramento acadêmico como “um processo de desenvolvimento contínuo de conhecimentos sobre como interagir com as diferentes formas de textos nesse meio”. Portanto, compreendemos que para ser academicamente letrado é exigido desses acadêmicos operar diferentes estratégias na compreensão e no uso das múltiplas formas de linguagem adotadas no âmbito universitário (FISCHER, 2008).

Para além das considerações teóricas trazidas, advogamos também que o processo de letramento acadêmico, especialmente no caso dos Surdos, extrapole a percepção do letramento como somente relacionado e restrito ao texto escrito, e este como a única forma possível de letramento. Argumentamos, conforme reivindica Silva (2019), que a educação linguística de Surdos deva envolver, de forma reflexiva, o uso articulado de diferentes modos de significação e de comunicação, não se restringindo ao texto escrito.

Finalmente, para além da necessidade desse reconhecimento, no caso dos universitários Surdos, assumimos que apenas após a constatação da pluralidade de práticas de letramentos vivenciadas por eles é que essas outras variedades de letramentos serão legitimadas e não mais marginalizadas em contexto acadêmico e escolar (PEREIRA; MUNIZ, 2015a).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, descreveremos o desenvolvimento da pesquisa, caracterizando o percurso metodológico empregado. O presente estudo foi desenvolvido em duas etapas distintas, contudo complementares: primeiramente, antes da entrada em campo, optamos pela realização de um levantamento bibliográfico acerca da temática “letramento acadêmico de Surdos”; no segundo momento, visando a coleta de dados no contexto investigado, adotamos diferentes métodos e técnicas, de modo a se considerar a realidade investigada e as implicações observadas no que se refere às práticas de letramento. Apesar de tratar-se de momentos distintos da pesquisa, esses foram realizados concomitantemente.

Para tanto, o capítulo contempla a abordagem metodológica, o tipo de pesquisa, os métodos e as técnicas adotados na coleta de dados, o campo empírico de desenvolvimento do estudo, os sujeitos colaboradores, os procedimentos analíticos e, por fim, discute os aspectos éticos que regem a pesquisa científica.

3.1 Tipo de Pesquisa

O presente estudo tem por base métodos de abordagem qualitativa (MINAYO, 1994; GIBBS, 2009; LÜDKE; ANDRÉ, 2017). Tal escolha se deu por acreditarmos que ela oportuniza ao pesquisador uma visão mais ampla do cotidiano investigado, além de produzir conhecimentos e contribuir para a transformação da realidade estudada, por meio de um trabalho profundo de análise reflexiva.

Nesse sentido, Minayo (1994, p. 22) apresenta que esse tipo de pesquisa se preocupa em abordar “o mundo dos significados das ações e relações humanas”. Além disso, supõe o contato do pesquisador com o ambiente e a situação que estão sendo investigados, através do trabalho intensivo de campo, oportunizando o exame de “interações e comunicações que estejam se desenvolvendo”, por meio da “observação e [do] registro de práticas de interação e comunicação, bem como da análise desse material” (GIBBS, 2009, p. 8). Lüdke e André (2017) explicam que o diferencial da abordagem qualitativa é que ela se vale do ambiente natural investigado como sua fonte principal de dados e tem no pesquisador seu principal instrumento para esse desenvolvimento. Complementarmente, uma das vantagens da pesquisa qualitativa é a possibilidade de se obter uma descrição rica e fundamentada da realidade investigada (VIEIRA; ZOUAIN, 2005).

A pertinência da pesquisa qualitativa é também reforçada pela visão de Flick (2007), ao apontar que ela objetiva a compreensão, a descrição e, em muitos casos, a explicação de certos fenômenos sociais, valendo-se, para isso, da compreensão do fenômeno no seu próprio interior de realização. Desse modo, nos estudos desenvolvidos no campo da Linguística Aplicada, por esses buscarem compreender uma realidade específica, os pesquisadores empregam e desenvolvem, em sua grande maioria, estudos de abordagem qualitativa (PAIVA, 2019), obtendo dados descritos provenientes do contato direto do pesquisador com o fenômeno investigado em seu contexto natural, buscando o entendimento do processo muito mais do que o produto e preocupando-se em descrever e retratar as percepções e vivências dos diferentes sujeitos (BOGDAN; BIKLEN, 1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2017).

Esta pesquisa configura-se também como um estudo de caso que, segundo Yin (1989, p. 23), consiste em “uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas”. Esse tipo de método de pesquisa é caracterizado como um tipo de investigação que aborda um caso particular dentro de um contexto específico e real (PAIVA, 2019).

Yin (2015) considera que os tipos de estudo de caso, a depender do objetivo analítico, são: descritivo, exploratório e explanatório. Na presente pesquisa, trata-se de um estudo de caso descritivo-explanatório, uma vez que ele contempla a realidade de diferentes sujeitos e o contexto no qual participam e interagem, visando não somente a descrição de um fenômeno, mas se dedicando a explicar como e por que, tratando de entender as causas e efeitos de tal fenômeno. Em investigações educacionais, segundo Cohen, Manion e Morrison (2000), os pesquisadores utilizam-se da natureza descritiva para fazer inferência, interpretar e compreender o processo investigado. Para isso, as autoras descrevem que o pesquisador não somente oferece os detalhes dos acontecimentos, mas estrutura o que aconteceu, visando comparar, contratar, classificar, analisar e interpretar as interações e acontecimentos observados.

As análises e os resultados desta pesquisa foram gerados a partir das monitorias implementadas ao longo dos dois semestres do ano de 2019, o que qualifica nossa pesquisa como um estudo de caso longitudinal. Além das descrições elencadas, problematizamos as observações feitas, analisamos criticamente todo o material didático elaborado e adotado e, principalmente, trazemos as vozes e as percepções dos diferentes sujeitos colaboradores que estão imbricados no processo de investigação e corroboraram na concretização deste estudo.

3.2 Métodos e técnicas de coleta de dados

Antes da entrada em campo, efetuamos, na primeira fase da pesquisa, um levantamento bibliográfico, de modo a melhor fundamentar as bases teóricas que sustentaram esta pesquisa. Nesse período, fizemos um aprofundamento em vários aspectos relativos às questões oriundas do campo da surdez, do bilinguismo, da aquisição tardia de L1, dos sinais caseiros, da aquisição de L2, da Educação Superior de Surdos, das políticas linguísticas e educacionais, do letramento acadêmico, e buscamos estudos relacionados à formação de professores bilíngues de Surdos, além de uma sólida fundamentação que permitisse projetar as seguintes fases do projeto. Para Lima e Miotto (2007, p. 38) o levantamento bibliográfico “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. Assim, para promover o embasamento teórico do trabalho, buscamos informações em pesquisas científicas e publicações relacionadas aos temas relacionados a nosso objeto de pesquisa.

De modo a identificar e avaliar as contribuições dos estudos científicos já desenvolvidos em território nacional sobre o letramento acadêmico na educação de Surdos, optamos também pela realização de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), em virtude da possibilidade da compilação, análise crítica e sistematização de resultados de múltiplos estudos acerca de uma temática específica, em um determinado campo de investigação, evidenciando o que se tem produzido e quais as lacunas identificadas (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014). Diferentemente da revisão de literatura, parte integrante de qualquer pesquisa científica, a revisão sistemática pode ser compreendida como método de pesquisa, uma vez que demanda o estabelecimento de um problema de pesquisa, de estratégias de busca, de critérios de inclusão e de exclusão, além da análise criteriosa dos dados (HOHENDORFF, 2014).

Entre as vantagens da aplicação de uma revisão sistemática, destaca-se a possibilidade de maximização do potencial de uma busca e a minimização do enviesamento da busca (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014). Ademais, esse levantamento não se constitui na simples apresentação cronológica das publicações identificadas, demandando do pesquisador um trabalho analítico, crítico e reflexivo sobre o material catalogado (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014). Para isso, apresenta-se as bases de dados, os descritores e abrangência seguida no levantamento, além de, no processo de sistematização, os trabalhos selecionados e a descrição do processo de desenvolvimento seguido nos estudos, possibilitando, assim, a identificação das contradições, das relações e das lacunas existentes entre esses diferentes estudos (HOHENDORFF, 2014).

No desenvolvimento de nossa revisão sistemática, consideramos como fonte de dados três plataformas eletrônicas, a saber: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que desde 1987 reúne dissertações e teses produzidas em programas de pós-graduação de universidades públicas em todo o território nacional; a plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO), que compila artigos científicos de periódicos brasileiros, além de outras produções acadêmicas; e a plataforma Google Acadêmico, que possui uma coletânea de artigos de revistas brasileiras e produções acadêmicas diversas. A escolha por essas fontes de consulta se deu em virtude da necessidade de contemplarmos produções acadêmicas de qualidade produzidas e distribuídas em todo o território nacional.

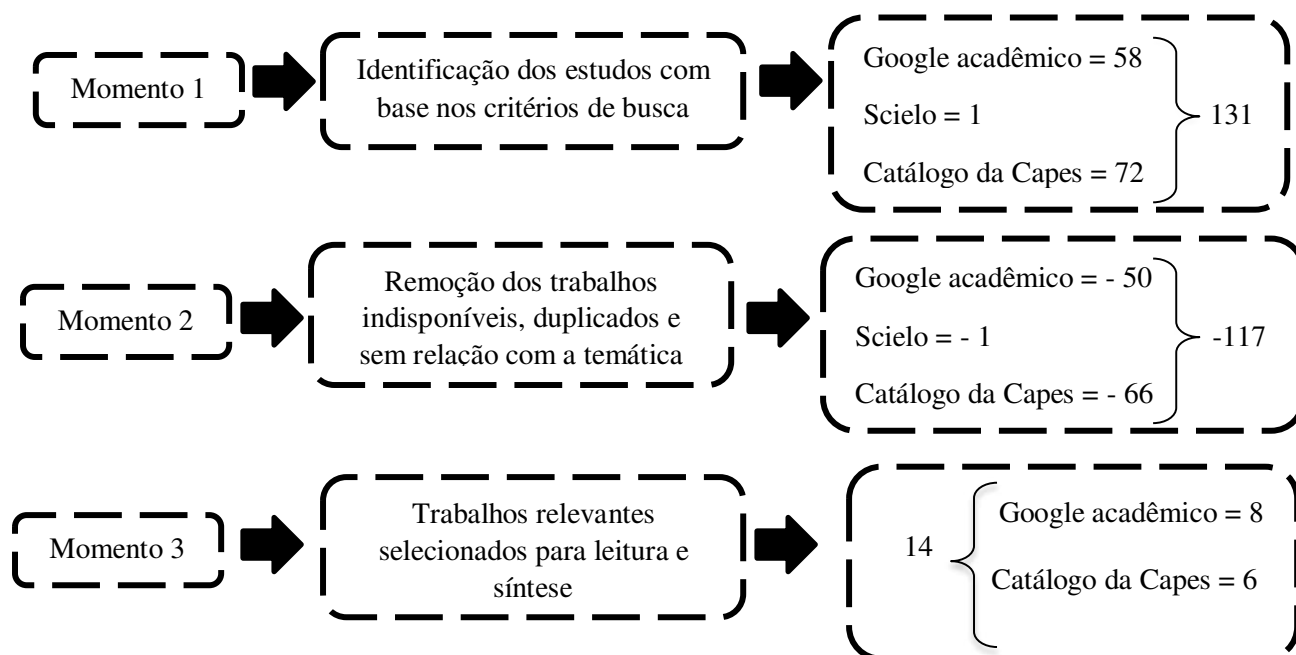
A delimitação temporal seguida abrangeu publicações realizadas entre os anos de 2005 e 2019. Destaca-se que a data inicial foi elegida por ser o ano de publicação do Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005), que contempla a Educação Bilíngue de Surdos, e por ser também a data da primeira edição do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir)¹⁴, que teve como objetivo fomentar projetos voltados para a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior. Desse modo, acreditamos que essas duas conquistas corroboraram para o aumento do número de matrícula de Surdos no contexto universitário e, conseqüentemente, possibilitou o desenvolvimento de pesquisas que abrangessem esse público e esse contexto.

No momento de realização do levantamento, elencamos os seguintes critérios de busca e inclusão: 1) combinamos os descritores: “Letramento Acadêmico”, “Surdo” e “Educação Superior”; 2) que os trabalhos fossem escritos em LP; 3) e que fossem publicados entre os anos de 2005 e 2019. Adotamos como critério de exclusão: trabalhos que não fossem publicados em LP, que não estivessem dentro do marco temporal delimitado e que não apresentassem um dos descritores selecionados.

Acerca da realização da revisão, algumas ponderações metodológicas precisam ser tecidas. Primeiramente, as fases que compuseram o levantamento bibliográfico nas três plataformas encontram-se sistematizadas na Figura a seguir:

¹⁴ O programa Incluir foi lançado pelo Ministério da Educação, no ano de 2005, sob responsabilidade da Secretaria de Educação Especial. O programa tem por objetivo o investimento em projetos de voltados ao acesso à Educação Superior, sendo que, a partir de 2007, permitiu que as IES apresentassem propostas de criação, reestruturação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade (BRASIL, 2005).

Figura 1: Metodologia adotada durante o levantamento bibliográfico



Fonte: Elaborada pelos autores

A princípio, por meio dos descritores selecionados e da delimitação dos critérios de busca, a plataforma *Google Acadêmico* retornou 58 estudos. Contudo, ao iniciarmos a leitura dos trabalhos, alguns foram desconsiderados por não estarem disponíveis para consulta, outros por se tratarem de publicação sobre programação de evento, comunicação oral, caderno de resumos, Projetos Políticos Pedagógicos, além de estudos duplicados.

Realizada a primeira leitura exploratória dos títulos e dos resumos, verificamos que alguns estudos possuíam relação com a temática de letramento, mas não se dedicavam ao contexto acadêmico, e alguns que eram voltados para o letramento acadêmico, não tinham como colaboradores sujeitos Surdos. Parte desses primeiros artigos científicos descartados descreviam práticas de letramento na Educação Básica, abordando a relação entre letramento e educação inclusiva, mas eram voltadas para alunos Surdos, alunos com baixa visão, cegos, entre outras deficiências. Ainda, alguns eram específicos para o ensino de línguas para Surdos, apresentando como *lócus* de investigação a sala de aula e a sala de recursos do Atendimento Educacional Especializado. Outros estudos voltavam-se para a Educação Superior, abordando práticas de leitura e escrita por sujeitos com distúrbio de aprendizagem, deficiência intelectual, deficiência visual, entre outras deficiências. Além dos estudos anteriores, outros tematizavam o letramento acadêmico, contudo tinham como público-alvo acadêmicos indígenas.

Após essa remoção inicial, da plataforma *Google Acadêmico*, oito artigos foram selecionados para leitura completa e analítica, além da elaboração da posterior síntese, uma vez que essas pesquisas se relacionavam com as discussões referentes ao letramento acadêmico de Surdos.

Especificamente na segunda plataforma, a *Scielo*, somente um artigo foi identificado. O único estudo disponibilizado refere-se ao trabalho *Políticas de educação bilíngue para estudantes Surdos: contribuições ao letramento acadêmico no Ensino Superior*, de autoria de Sueli Fernandes e Laura Ceretta Moreira, publicado em 2017, e que já havia sido catalogado na busca realizada na plataforma *Google acadêmico*. Desse modo, a plataforma *Scielo* não retornou nenhum estudo inédito com base nos descritores adotados.

Em uma busca complementar, diferente da realizada anteriormente, utilizamos como descritor de busca apenas o termo “Letramento Acadêmico” a fim de identificar se outras produções seriam encontradas. Com esse novo termo de busca, a plataforma retornou 33 artigos que, em sua grande maioria, discutiam o desenvolvimento de habilidades de escrita acadêmica na graduação e pós-graduação, abordando questões referentes ao uso e apropriação dos diferentes gêneros acadêmicos, como resumo, projeto de pesquisa e artigo científico, bem como práticas de letramento acadêmico em línguas estrangeiras, como inglês e francês. Observou-se ainda o espaço para discussão de letramento acadêmico de grupos minoritários, como indígenas e quilombolas.

O que nos pareceu intrigante é que, por mais que a plataforma *Scielo* reunisse produções publicadas em diferentes revistas científicas do país, no que se refere à educação e ao letramento acadêmico de Surdos, somente uma produção foi encontrada, o que, conseqüentemente, evidencia a incipiência de estudos e discussões na referida área.

Finalmente, no mapeamento realizado no *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes*, obtivemos, de início, um resultado de 72 estudos, entre teses e dissertações. Todavia, após a leitura exploratória dos títulos e dos resumos, assim como realizado nos levantamentos anteriores, alguns trabalhos foram desconsiderados por se relacionarem com os descritores e critérios de inclusão apontados.

Diante dessas considerações, após a exclusão de trabalhos sem relação com a temática letramento acadêmico de Surdos, aqueles duplicados e já identificados nos levantamentos anteriores e arquivos indisponíveis para consulta, o número de trabalhos encontrados no *Catálogo da Capes* foi de seis estudos.

Após essa análise inicial e a exclusão de alguns estudos, 14 publicações foram selecionadas para a realização da leitura completa, entre artigos científicos, teses e dissertações. Para iniciar as análises, os 14 resumos das produções foram examinados através do *software* livre *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ). Esse é um *software* gratuito de análise textual que possibilita a descrição de diferentes dados textuais, envolvendo análises multivariadas (CAMARGO; JUSTO, 2013). Com base nos tipos de análises possibilitadas pelo programa, optamos pela nuvem de palavras, por ela possibilitar o agrupamento e a organização gráfica em função da frequência dos termos presentes no *corpus* textual. Destaca-se que, apesar de simples, essa análise graficamente possibilita a rápida identificação dos termos mais recorrentes (CAMARGO; JUSTO, 2013). Selecionamos para a composição da nuvem somente os termos com frequência igual ou superior a quatro. Além disso, termos semanticamente irrelevantes como “e”, “a”, “que” e “para” foram desconsiderados na análise. Posteriormente, com base nos dados identificados na nuvem de palavras, elaboramos um quadro no qual apresentamos a frequência com que cada termo apareceu no *corpus* textual.

Após essa análise inicial, os estudos foram lidos analiticamente de modo a se identificar a perspectiva de letramento acadêmico abordada e possíveis contribuições para a área de pesquisa. Em seguida, realizou-se a categorização dos trabalhos, apresentando-se as semelhanças, as diferenças e as lacunas identificadas.

Finalizada a parte teórica da presente pesquisa, diferentes métodos foram utilizados na coleta dos dados empíricos, uma vez que, em um estudo de caso, distintas podem ser as fontes adotadas para a coleta de dados (YIN, 2015). Mediante isso, após a entrada em campo, utilizamos: observação participante, diário de campo, análise documental de relatórios e atividades, aplicação de questionário e entrevista semiestruturada. De acordo com Yin (2015), a combinação de diferentes fontes de coleta de dados, no estudo de caso, possibilita ao pesquisador abordar questões históricas, comportamentais e atitudinais dos colaboradores e do contexto investigado. Nesse sentido, como buscávamos diferentes olhares para as práticas de letramentos da estudante Surda, variados também foram os instrumentos adotados na coleta dessas informações.

A observação participante foi empregada no intuito de oportunizar o contato direto do pesquisador com o fenômeno estudado e com os colaboradores, oportunizando a obtenção de informações do processo investigado em seu contexto natural. Desse modo, a observação participante ocorreu ao longo das monitorias de 2019 e também no acompanhamento da

estudante Surda em suas dinâmicas acadêmicas, tais como aulas presenciais, atividades externas, entre outras. Para Bogdan e Biklen (1982), essas observações devem ser utilizadas para se obter conteúdos descritivos e também reflexivos. A parte descritiva compreende um registro mais detalhado, com a descrição dos sujeitos, das atividades, do comportamento, além da reconstrução dos diálogos (palavras, gestos, depoimentos etc.). A parte reflexiva das anotações contém também as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de coleta.

Ao adotarmos a observação participante ao longo das monitorias, utilizamos o diário de campo, de modo a registrar as anotações desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação, a fim de se construir detalhes que, no seu somatório, iriam congregiar os diferentes momentos da pesquisa. Assim, o diário contemplou as anotações iniciais de planejamento, as informações observadas nas reuniões coletivas com a equipe do projeto, as observações das aulas da estudante Surda e, principalmente, as percepções e anseios no momento de aplicação das monitorias. Para além de questões descritivas, como conversas, estratégias utilizadas na interação e atividades, as reflexões e percepções do monitor-pesquisador também foram contempladas, incluindo sentimentos, anseios, e dúvidas sobre/da investigação (RICHARDSON, 2000). Gibbs (2009, p. 45) destaca que o diário de pesquisa inclui “comentário cotidiano sobre os rumos da coleta de dados e percepções, ideias e inspirações sobre a análise”. Nesse sentido, acreditamos que as notas diárias auxiliaram na construção do material coletado e na sua posterior análise, nos ajudando a refletir e a compreender de maneira mais significativa as temáticas presentes no *corpus* da pesquisa.

A fim de analisar o processo de letramento acadêmico, a produção e o consumo de gêneros acadêmicos, fizemos uma caracterização, por meio da coleta e da análise documental, das atividades diárias e avaliativas desenvolvidas pela acadêmica Surda durante a coleta de dados, assim como dos materiais produzidos nas monitorias e aqueles disponibilizados como orientação pelos docentes do curso. Essa análise possibilitou entendermos quais gêneros circulam nesse contexto, as línguas empregadas e as possíveis adversidades encontradas pela aluna na realização das produções, bem como reflexões sobre a formação de Surdos e ensino de LP como L2.

Além disso, como a pesquisa se baseou em um projeto de letramento longitudinal, em que diferentes sujeitos participaram dele, por meio da análise documental dos relatórios de monitores e de coordenadores e do plano de registro do Projeto, foi possível traçar a linha cronológica e abordar outras reflexões ao longo da caracterização deste Projeto de Letramento

de Surdos. Desse modo, segundo Moreira (2002), a análise documental é uma técnica que permite a localização, identificação, organização e avaliação das informações contidas em diferentes documentos, de maneira que tais informações possam ser contextualizadas segundo determinados fatos e momentos. E, além disso, é uma fonte também de evidências que coadunam com as afirmações e proposições feitas pelo pesquisador.

Tendo em vista o diálogo constante e frequente entre os membros do projeto de letramento e os docentes do curso, consideramos também como dados as informações e os relatos coletados por meio dos diálogos estabelecidos ao longo do período de coleta. Desse modo, duas docentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo contribuíram significativamente com os dados aqui analisados. A escolha por considerar somente essas duas docentes foi pautada na atuação delas como docentes responsáveis pelas disciplinas de estágio nas quais a estudante Surda estava matriculada ao longo de 2019 e onde os nossos dados foram coletados, além de também fazerem parte da equipe do Projeto de Letramento e possuírem experiência de atuação na educação de Surdos.

Como objetivávamos também retomar a trajetória linguística e escolar da discente Surda anterior ao seu ingresso na Educação Superior, além de compreender e evidenciar suas necessidades educacionais na aprendizagem dos conteúdos abordados em sua formação e seu percurso de letramentos, também realizamos uma entrevista com a estudante. Ressalta-se que a entrevista foi realizada em Libras, de modo *on-line* e registrada em vídeo.

Além dessa primeira entrevista, de como a caracterizar as primeiras ações e estabelecer a reconstituição histórica do Projeto por meio do relato de primeiros integrantes, realizamos também outras duas entrevistas. A primeira entrevista foi aplicada com a coordenadora inicial do Projeto, buscando retomar o surgimento do mesmo e as primeiras ações. Também entrevistamos uma das TILS que atuou com a acadêmica Surda inicialmente na UPI, anteriormente ao surgimento do Projeto, e que com a criação dele passou a atuar também como membro. Nesse sentido, destacamos que as diferentes informações coletadas com essas duas entrevistas focam correlacionadas, uma vez que essas informações se referem à mesma etapa do Projeto, a partir de diferentes perspectivas.

A realização de entrevista, para Yin (2015), é uma das mais fundamentais fontes de informação. Nesse sentido, nas concepções de Manzini (2003, p. 12) “a entrevista é, essencialmente, uma forma de interação social” que visa, por meio da interação face a face, a busca de informações orientadas a um objetivo previamente formulado pelo pesquisador e, no caso da entrevista semiestruturada, prevê-se a formulação de um roteiro prévio de perguntas

que orientará as discussões para o objetivo visado. A entrevista com a discente Surda conteve, no planejamento, 13 questões e pontos a serem discutidos (APÊNDICE A). No entanto, em sua aplicação, novos pontos e questões foram sendo levantados, uma vez que esse método possibilita “correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção de informações desejadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 40).

De modo a contemplar todas as facetas do Projeto de Letramento, no que se refere à atuação dos monitores, desenvolvemos e aplicamos um questionário *on-line* desenvolvido por meio do *Google Forms*, objetivando caracterizar a linha de atuação do Projeto e possíveis dificuldades evidenciadas ao longo das monitorias. O questionário, nas concepções de Gil (1999), pode ser entendido como uma técnica de coleta de dados com base em questões apresentadas de forma escrita às pessoas, tendo como objetivo a identificação de crenças, atitudes, valores, opiniões, sentimentos, situações vivenciadas, etc. Para uso deste estudo, interessou-nos identificar vivências, percepções e avaliação do processo de aplicação e desenvolvimento das monitorias por cada monitor, servindo-nos para coletar informações da realidade investigada.

Objetivando identificar os sujeitos que atuaram no Projeto como monitores, primeiramente realizamos uma consulta à plataforma de registro de projetos de extensão da universidade. Ao iniciarmos a coleta, verificamos que alguns dos monitores que tínhamos conhecimento de que já haviam atuado no Projeto não constavam no registro na plataforma, o que, em virtude disso, demandou-nos a identificação desses colaboradores por meio do Mapeamento por Redes de Contato (BARNES, 1987), para que houvesse, de fato, a compilação de informações de todos os monitores atuantes. Nesse sentido, além dos nomes disponibilizados no registro do Projeto, foi necessário que contactássemos a primeira coordenadora do Projeto, a fim de que tivéssemos a identificação e listagem dos monitores.

Finalizada a identificação dos informantes, partimos para a elaboração do instrumento que seria empregado para coletar as informações. Tendo em vista a amplitude de instrumentos de coletas de dados, optamos pela aplicação de um questionário *on-line* desenvolvido por meio do *Google Forms*. Para a elaboração do instrumento de coleta de dados, nos valem de um questionário de 12 questões, entre abertas e fechadas (APÊNDICE B). Com relação à elaboração das questões, Gil (1999) descreve que estas devem ser claras, concretas e diretas, possibilitando apenas uma interpretação e não sugerir possíveis respostas.

Após esse processo de elaboração, buscamos o primeiro contato com os possíveis colaboradores, por meio de redes sociais como *WhatsApp*, *Facebook* e *e-mail*. Nesse momento,

informamos os objetivos e a metodologia da pesquisa e disponibilizamos o termo de consentimento. Todo esse processo ocorreu de forma *on-line*.

Identificamos, ao todo, oito monitores que atuaram no Projeto. Todavia, após o nosso contato, sete nos retornaram e demonstraram interesse em colaborar com o estudo. Finalizada a aplicação dos questionários, iniciamos a análise e a interpretação das informações fornecidas, com base em aspectos descritivos, explicativos e de reflexão sobre o contexto investigado. Neste momento, não nos interessava verdades absolutas sobre a realização das monitorias. Visamos conhecer, mesmo que minimamente, versões e percepções desses sujeitos acerca da realidade experienciada (ROCHA; SANTOS, 2017).

Para finalizar, após a coleta dos dados qualitativos, estes foram processados por meio de procedimentos analíticos, até que pudessem se transformar em uma análise clara e criteriosa, conforme defendido por Gabbs (2009). Os dados coletados foram categorizados e analisados com base nos achados da literatura científica da área, a fim de se encontrar semelhanças, diferenças e suas correlações. Nessa análise, procuramos padrões e regularidades e buscamos explicações que sustentem ou questionem as hipóteses levantadas no decorrer do trabalho.

3.3 Campo empírico

Ao considerarmos nosso campo de atuação, elegemos como campo empírico uma IES localizada na Zona da Mata Mineira, a Universidade Federal de Viçosa. Mais especificamente, temos como *lócus* de atuação e investigação um curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pela instituição. Tal campo empírico foi escolhido pois, dada a matrícula da estudante Surda no curso, a instituição teve que tomar medidas institucionais a fim de assegurar a permanência da estudante no curso, o que culminou na criação do Projeto de Letramento, foco de análise deste estudo.

Especificamente sobre a instituição, com uma trajetória renomada de 96 anos, a UFV é reconhecida nacional e internacionalmente pelos diferentes cursos de graduação e pós-graduação, em múltiplas áreas do conhecimento, distribuídos em três *campi*. Além disso, tem se destacado também na educação de pessoas com deficiência, por meio da atuação da UPI, que oferece atendimento educacional especializado a esse público, orientação e suporte aos docentes e discentes, produção e adaptação de material didático, entre outros meios, de modo a se eliminar as barreiras e garantir a participação plena de todos os acadêmicos (UPI, 2020).

Quantitativamente, ao realizarmos um levantamento interno em consulta à Pró Reitoria de Ensino e à UPI, após a implementação da Lei de Cotas (BRASIL, 2016), os dados referentes

ao número de matrículas de alunos com deficiência nos três *campi* são: em 2018, de 47 estudantes distribuídos nos três *campi*; em 2019, de 51 novos acadêmicos; em 2020, de 50 matrículas. Esses dados apresentam que, por meio de uma política de acesso ao Ensino Superior e de medidas que assegurem a permanência desses estudantes, é possível minimizar as barreiras da sociedade em geral e propiciar uma formação de qualidade a todos, objetivos esses presentes na instituição.

Especificamente sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo, habilitação em Ciências da Natureza, diante do compromisso social da Universidade e do diálogo constante com as organizações e os movimentos do campo, no ano de 2013, tem-se a criação do curso, assegurando seu compromisso com a educação e com a formação de professores, especificamente formação em nível superior de profissionais capacitados para atuarem no contexto da Educação do Campo (UFV, 2018).

Ainda em 2013, foi realizada a primeira seleção para composição da primeira turma de discentes do curso. Para tanto, o público-alvo do curso foi composto, em sua grande maioria, por sujeitos oriundos do campo, com perfis diversos, tais “como professores de escolas do campo, filhos de trabalhadores do campo, educadores populares, assessores de organizações do campo, monitores de EFAs [Escolas Famílias Agrícolas], quilombolas, atingidos por barragem”, dentre outras possibilidades (UFV, 2018, p. 9).

O curso foi organizado no sentido de contemplar uma abordagem multidisciplinar, que promovesse o diálogo entre as práticas sociais escolares e as não escolares, além de articular os saberes e experiências de diferentes sujeitos do campo e o conhecimento acadêmico proveniente de diferentes áreas (UFV, 2018).

De modo a atender e contemplar as demandas do público-alvo, e também com base nas orientações pedagógicas adotadas pelo curso, este fundamenta-se na abordagem da Pedagogia da Alternância, visando contemplar a interdisciplinaridade e a adoção de diferentes espaços formativos. Assim, a Pedagogia da Alternância é compreendida como muito mais que a mera sucessão de tempos teóricos e práticos no plano didático, ela visa ofertar uma formação baseada na articulação entre os múltiplos espaços e tempos de formação, possibilitando ao estudante agir e refletir através desses diferentes conhecimentos e experiências (UFV, 2018).

Segundo Silva (2010, p. 189), em uma alternância integrativa, vista como a verdadeira alternância, a base é “a articulação entre os meios envolvidos na formação numa perspectiva de mão dupla, relacionando seus conteúdos, complementando-os e enriquecendo-os reciprocamente”. No curso em questão, através da adoção de diferentes Instrumentos e Produtos

Pedagógicos possibilita-se a articulação e relação entre “os conteúdos, saberes e experiências de dois tempos e espaços de formação acadêmica” (UFV, 2018, p. 26), constituindo-se em uma prática integrada que favorece uma formação significativa para discentes e docentes, além de prezar pelo desenvolvimento da realidade do campo (UFV, 2018).

Por meio dessa organização, o curso prevê tempos e espaços distintos de formação: o Tempo Escola ou Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC). O primeiro tempo de formação tem como espaço o ambiente universitário, por meio de aulas presenciais sobre os diferentes componentes curriculares que compõem a matriz curricular do curso, atividades complementares, orientações pedagógicas, participação em diferentes projetos, grupos de pesquisa e estudo, entre outros possíveis. No segundo momento, o TC, que tem como espaço de realização a comunidade onde os acadêmicos residem, onde os estudantes realizam as atividades propostas no TU, realizam intervenções pedagógicas com toda a comunidade, além de elaborarem produtos pedagógicos de base didático-metodológica e científica-tecnológica (UFV, 2018).

Por meio de uma organização curricular distribuída em oito semestres, o curso objetiva formar professores habilitados a ministrarem disciplinas de Ciências da Natureza nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, orientados por uma visão interdisciplinar e integradora de experiências e conhecimentos populares e acadêmicos, contemplando também a gestão de processos educativos escolares e comunitários (UFV, 2018).

Diante dessas considerações, ressalta-se que o campo e o referido curso de Educação do Campo têm sido fonte de produção de conhecimento, prezando pela valorização das vivências e trajetória dos discentes, da discussão de seus conhecimentos populares e o entrelaçamento deste com o conhecimento considerado acadêmico.

3.4 Colaboradores da pesquisa

Os colaboradores que estão envolvidos com a realização desta pesquisa e que contribuíram na produção dos dados são especificamente: uma acadêmica Surda diagnosticada com surdez profunda bilateral, com 34 anos e que está matriculada no referido curso; a primeira coordenadora do Projeto de Letramento; uma TILS que atuou como membro do Projeto; duas docentes com formação em Ciências da Natureza, que lecionavam no referido curso de licenciatura, integram a equipe do Projeto de Letramento e possuem experiência no ensino de Surdos; e sete monitores que atuaram no Projeto. Cabe destacar que, no momento da

caracterização do Projeto de Letramento - capítulo 5 - disponibilizamos as informações detalhadas acerca desses sujeitos.

3.5 Tratamento e análise dos dados

Após a coleta dos dados, foi dedicado um momento exclusivo para a realização da releitura e da digitalização do diário de campo, dos documentos coletados e também para a transcrição das entrevistas. Também, nessa fase da pesquisa, realizamos o recorte dos dados que foram considerados nas análises da pesquisa.

Finalizado esse processo de transcrição e primeira análise, o nosso material analítico foi examinado com base nas categorias elencadas pelos pesquisadores e tendo como suporte o referencial teórico disponível no campo da LA, dos Letramentos, das Políticas Educacionais e Inclusivas e dos Estudos Surdos, especialmente aqueles que abordam o ensino de línguas. Para essa categorização, abordamos informações referentes ao uso de gêneros bilíngues no processo de letramento da discente Surda, barreiras enfrentadas no âmbito superior e práticas inclusivas que possibilitaram o rompimento dessas barreiras, todos contemplando práticas de leitura e escrita.

De modo a exemplificar e refletir sobre a realização das monitorias e os aspectos anteriormente citados, selecionamos para análise diferentes situações relacionadas ao consumo de gêneros acadêmicos e também à produção, concebendo as demandas de leitura e escrita do próprio curso e da discente Surda. Além disso, as percepções da estudante Surda, das professoras, da coordenadora, da TILS, dos diferentes monitores e do monitor-pesquisador, serão inseridas ao longo do trabalho, problematizando e dialogando com o tema aqui investigado.

3.6 Aspectos Éticos

Partindo dos princípios éticos da pesquisa, por estar atrelada aos interesses humanos, lidando com “pessoas e coisas que as afetam” (GRAY, 2012, p. 6), este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFV, em agosto de 2019, e aprovado por meio do parecer nº 3.705.613 (APÊNDICE C), de modo a evitar quaisquer tipos de danos aos participantes, assegurando-lhes seu bem-estar físico, psicológico e emocional. A ética é tida como “os princípios morais que orientam a pesquisa” (GRAY, 2012, p. 60), sendo essencial desde as etapas de planejamento, implementação da pesquisa e seu relatório final.

Com base nesses apontamentos, todos os participantes foram orientados e receberam claramente as informações quanto aos objetivos e metodologias que envolvem a pesquisa. Foi apresentado o termo de consentimento livre e esclarecido, sendo convidados a participarem do estudo como voluntários e estando livres para deixarem de colaborar quando quisessem (APÊNDICE D). No termo de consentimento, constavam as informações sobre as etapas e procedimentos da pesquisa, podendo o colaborador recusar ou aceitar a proposta. Dada a participação consentida, foi transferido ao pesquisador o direito ao uso das imagens e dados coletados para fins científicos. Além disso, ao participante voluntário lhe foi dado o direito à privacidade, não podendo ser identificado em nenhum momento da pesquisa. Desse modo, ao longo deste estudo, todos os nomes dos colaboradores foram substituídos por nomes fictícios, de modo a se evitar qualquer identificação. Além disso, foi informado também que os dados coletados poderão ser utilizados para outros fins acadêmicos, como comunicações em congressos e possíveis publicações.

4 LETRAMENTO ACADÊMICO DE SURDOS E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO: O QUE AS PESQUISAS TÊM A NOS DIZER?

Inicialmente, objetivando mapear e contemplar as diferentes pesquisas anteriormente realizadas que dialogavam com a temática aqui estudada e com os objetivos deste estudo, realizamos uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), a fim de considerar e correlacionar esses achados com os nossos dados e análises. Desse modo, passaremos a explorar, a seguir, os trabalhos que abordavam o letramento acadêmico de Surdos e que trouxeram reflexões complementares para este estudo. De modo a dinamizar a identificação e síntese dos estudos, estes foram organizados em um Quadro com algumas informações iniciais, tais como título, autor, ano de publicação, tipo de trabalho, além da plataforma na qual o trabalho foi encontrado.

Quadro 1: Relação de trabalhos encontrados nas três plataformas de busca

Título do trabalho	Autor(es)	Ano	Tipo de trabalho	Plataforma de consulta
A inclusão do Surdo no Ensino Superior	Ana Paula Santana	2016	Artigo científico	Google acadêmico
Políticas de educação bilíngue para estudantes Surdos: contribuições ao letramento acadêmico no Ensino Superior	Sueli Fernandes e Laura Ceretta Moreira	2017	Artigo científico	Google acadêmico e SciELO ¹⁵
Letramento acadêmico para Surdos: reflexões contemporâneas	Maria Clara Maciel de Araujo Ribeiro	2016	Artigo científico	Google acadêmico
Surdos na universidade: questões de letramentos, cultura e identidade	Danielle Cristina Mendes Pereira e Valéria Campos Muniz	2015	Artigo científico	Google acadêmico
O processo de construção do letramento acadêmico em Língua Portuguesa por Surdos universitários	Vanessa de Oliveira Dagostim Pires	2014	Tese	Google acadêmico e Catálogo da Capes
Aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua por alunos Surdos: o	Valéria Simplicio da Silva, Miguel Angel	2019	Artigo científico	Google acadêmico

¹⁵ Trabalhos encontrados em mais de uma plataforma foram considerados apenas no primeiro levantamento.

atendimento educacional especializado no Ensino Superior	Garcia Bordas e Raquel Pereira Lima			
Surdos em uma comunidade de práticas: questões sobre identidade e letramentos no Ensino Superior	Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos	2016	Artigo científico	Google acadêmico
Somos Surdos!! Porque nos avaliam como ouvintes??	Paulo Berwanger Ruschel	2018	Dissertação	Google acadêmico
Vivências de leitura e escrita em Língua Portuguesa por Surdos graduados	Miriam Maia de Araújo Pereira	2018	Tese	Catálogo da Capes
Libras e Português no letramento de Surdos e ouvintes: a experiência do Sarau Bilíngue	Daniele Barboza Moura	2014	Dissertação	Catálogo da Capes
Leitura e escrita do português como segunda língua: a experiência de um professor Surdo com um aluno Surdo no contexto acadêmico	Jose Carlos de Oliveira	2014	Dissertação	Catálogo da Capes
A língua brasileira de sinais em contexto acadêmico: diálogos a partir do Círculo de Bakhtin	Philippe Domingos	2016	Dissertação	Catálogo da Capes
Libras prá que te quero? A apropriação dos multiletramentos por alunos Surdos do Letras/Libras	Ana Maria Zulema Pinto Cabral da Nóbrega	2015	Dissertação	Catálogo da Capes
A inclusão de alunos Surdos no Ensino Superior: dificuldades e possibilidades da comunicação em Libras e na LP	Vivian Caroline de Freitas Magalhães	2019	Dissertação	Catálogo da Capes

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados das plataformas *Google Acadêmico*, *Scielo* e *Catálogo da Capes*

Inicialmente, os 14 resumos das produções selecionadas foram examinados por meio do *software IRAMUTEQ*, de modo a se compilar no *corpus* textual, os termos e as palavras mais recorrentes. Na composição da nuvem de palavras, somente termos com frequência igual ou

superior a quatro foram considerados. Ademais, palavras como “as”, “como”, “os”, “em”, “e”, foram desconsideradas na análise. Dito isso, segue a representação da nuvem de palavras.

Figura 2: Nuvem de palavras obtida com base na análise do corpus textual



Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados do IRAMUTEQ

Como descrito anteriormente, com base nos termos mais recorrentes na nuvem de palavras, produzimos um Quadro com a representação da palavra e sua respectiva frequência nos resumos, em ordem decrescente, disponível no quadro abaixo.

Quadro 2: Frequência dos termos presentes nos resumos

Palavra	Frequência de ocorrência
Universitários Surdos	42
Língua Brasileira de Sinais	33
Surdo	29
Língua Portuguesa	27
Pesquisa	20
Educação Superior	19
Letramento	15
Universidade	14
Aluno	13
Educação	13
Professor	12

Língua	10
Conhecimento	8
Inclusão	8
Leitura e escrita	8
Texto	8
Gêneros	8
Possibilidade	7
Letramento acadêmico	7
Bilíngue	7
Acesso	7
Aquisição	6
L1	6
Aluno Surdo	6
Comunicativo	5
Surdez	5
Permanência	5
Estratégias	5
Multiletramentos	5
EAD	4
Contexto acadêmico	4
AEE	4
Produção escrita	4

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados do IRAMUTEQ

Baseando-nos nos termos presentes na nuvem de palavras e na frequência com que eles apareceram, evidencia-se que o destaque está na relação entre os termos “Universitário Surdo”, “Língua Brasileira de Sinais” e “Língua Portuguesa”, sendo esses os eixos norteadores de todas as discussões das pesquisas. Apesar de os termos “Letramento”, “Letramento acadêmico” e “Multiletramentos” aparecerem, quantitativamente, com uma frequência menor, ao realizarmos a leitura na íntegra de todas as publicações, o tema central dos estudos é o letramento de Surdos, refletindo questões atreladas ao contexto acadêmico. Desse modo, todos os trabalhos investigavam a situação linguística dos acadêmicos Surdos em diferentes universidades, adotando distintas perspectivas analíticas.

Tais temas se relacionam com o nosso objeto de estudo e, assim, comprovamos a relevância da consideração desses estudos na composição da nossa pesquisa. Mediante isso,

após a descrição e a análise dos estudos identificados, estes serão, a *posteriori*, relacionados e com os dados e informações coletadas em nossa pesquisa, contribuindo com nossas análises e reflexões.

Finalizada a identificação e a separação do material de análise, realizamos a leitura completa das 14 produções, com o intuito de identificar os objetivos da pesquisa e a linha teórica seguida no que se refere ao letramento, além de outras reflexões que poderiam contribuir com a nossa investigação. Desse modo, todos os estudos selecionados foram categorizados e correlacionados, a fim de se apresentar as semelhanças, as divergências e as possíveis lacunas identificadas.

De modo geral, consideramos que todos os trabalhos analisados se voltam para a Educação Superior e problematizam questões referentes ao letramento acadêmico de Surdos. Contudo, abordam o letramento acadêmico de diferentes ângulos. Identificamos que uma discussão recorrente em todas as pesquisas está relacionada à difícil relação que os Surdos estabelecem com a leitura e a escrita no contexto acadêmico, sendo que algumas dessas publicações apontam essas dificuldades como possível consequência da desconsideração de aspectos da educação bilíngue ao longo do percurso de ensino, tanto na Básico como na Superior. Além disso, problematizam que a aquisição tardia da Libras tem impossibilitado uma formação básica similar à ofertada aos estudantes ouvintes, o que, conseqüentemente, acarretará problemas de acesso e permanência no contexto universitário.

Com relação às publicações selecionadas, após a leitura e análise crítica, foram agrupadas em quatro eixos temáticos, a depender do foco de discussão e da reflexão trazida acerca do letramento acadêmico. Os quatro eixos elencados foram: 1) Contribuições da atuação do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais ao letramento acadêmico; 2) Necessidade de cursos de letramento acadêmico voltados para Surdos; 3) Reflexão sobre a pertinência e a valorização dos letramentos múltiplos e dos multiletramentos; 4) Discussão do processo de ensino-aprendizagem da LP para Surdos. Apesar de alguns estudos dialogarem com mais de um eixo, optamos pela classificação a partir do foco principal da pesquisa.

O primeiro eixo engloba as publicações que discutem a atuação do TILS e sua contribuição para o desenvolvimento do letramento acadêmico de Surdos. No âmbito da educação de Surdos, muitas das práticas comunicacionais e interacionais são mediadas por esse profissional, especialmente no contexto escolar, onde sua atuação se mostra primordial e indispensável. Desse modo, o artigo *Políticas de educação bilíngue para estudantes Surdos: contribuições ao letramento acadêmico no Ensino Superior*, 2017, de Sueli Fernandes e Laura

Ceretta Moreira, analisa as políticas linguísticas e educacionais para Surdos, problematiza a não oferta do AEE e a atuação do TILS como única forma de atender às necessidades dos Surdos na Educação Superior e apresenta ações desenvolvidas na Universidade Federal do Paraná (UFPR) no que se refere ao letramento acadêmico de graduandos e pós-graduandos Surdos. Para isso, destaca a importância da atuação do TILS na produção de materiais bilíngues, descrevendo editais e provas de seleção traduzidos para vídeo-libras. As autoras apontam que o letramento acadêmico pode ser beneficiado pelo desenvolvimento de metodologia específica para elaboração de materiais bilíngues em diferentes gêneros acadêmicos, além de ampliar as discussões sobre a atuação do TILS em contexto inclusivo.

Ainda com foco na atuação do TILS no contexto acadêmico, o estudo *A Língua Brasileira de Sinais no contexto acadêmico: diálogos a partir do Círculo de Bakhtin*, produzido por Philippe Domingos, em 2016, pela Universidade Federal de Espírito Santo (UFES), aborda a problemática da não estabilização dos gêneros acadêmicos em Libras e sua implicação na atividade de interpretação. Para isso, vale-se dos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, e conclui que a Libras pode ser incluída nesse contexto caso haja o entendimento das concepções de sujeito, ensino e língua que dialoguem com os pressupostos do Círculo. Para tanto, o autor advoga para a urgência de práticas interacionais mediadas pela Libras no contexto acadêmico, possibilitando que os Surdos passem de receptores de informações e cheguem, por meio de uma interação dialógica, a construir significados por meio da Libras.

Fica evidente, nesse eixo, a importância da atuação desse profissional e sua contribuição para o letramento acadêmico de Surdos, seja nas interpretações simultâneas realizadas em sala de aula ou nas traduções de diferentes gêneros e materiais acadêmicos. Os autores problematizam e destacam ainda a necessidade de que sejam propostas reflexões sobre os gêneros acadêmicos emergentes em Libras, pois, muitas vezes, os próprios Surdos e os TILS desconhecem como esses gêneros são mobilizados e constituídos em Libras. Isto nos mostra a necessidade de um trabalho reflexivo-crítico e colaborativo, uma atuação que envolva docentes, TILS e, principalmente, a participação ativa dos discentes Surdos.

O segundo eixo discute a necessidade da oferta de cursos de letramento acadêmico para discentes Surdos, de modo similar à quando os alunos ouvintes ingressam nas universidades e cursam uma disciplina específica voltada para leitura e produção de gêneros acadêmicos. Em *Letramento acadêmico de Surdos: reflexões contemporâneas*, publicado em 2016, Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro discute a necessidade de se propor cursos de LP para que se alcance o letramento acadêmico de usuários da língua como L2, mais especificamente, Surdos.

Fundamenta-se nos pressupostos de letramento acadêmico de Street (1984) e Lea e Street (1988). A proposta de curso de letramento acadêmico para Surdos da autora vale-se de quatro eixos de ensino norteadores: o eixo das facetas acadêmicas e ativistas; o gerenciamento de vozes; o normativo-metodológico; e o eixo da estrutura da LP, sendo esses os pilares para o ensino da língua voltado à formação de pesquisadores Surdos. Ademais dos eixos norteadores, ressalta a necessidade de que esse curso seja ofertado por um professor bilíngue.

Nesse mesmo sentido, a pesquisa de doutorado de Vanessa de Oliveira Dagostim Pires, realizada em 2014, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), de nome *O processo de construção do letramento acadêmico em língua portuguesa por surdos universitários*, dedica-se a analisar a leitura e escrita de diferentes Surdos acadêmicos matriculados em um curso de extensão a distância de letramento acadêmico, ofertado pela professora-pesquisadora. A pesquisa baseou-se em três pilares: socio-interacionismo (VIGOTSKI, 2010), educação bilíngue de Surdos (LODI, 2004; QUADROS, 2000; entre outros) e estudo do letramento como práticas sociais (SOARES, 2002; STREET, 2006; ZAVALA, 2010). As análises focaram a produção do gênero acadêmico “resumo” e indicam uma variação do letramento dos participantes em decorrência da trajetória escolar e linguísticas dos participantes. A autora ressalta ser fundamental o investimento em cursos e pesquisas voltados ao letramento acadêmico de Surdos, de modo a que se propicie a acessibilidade linguística.

No trabalho *Leitura e escrita do português como segunda língua: a experiência de um professor surdo com um aluno surdo no contexto acadêmico*, produzido como dissertação de mestrado de José Carlos de Oliveira, em 2015, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), objetiva descrever o uso de estratégias e metodologias de L2 empregadas com um graduando Surdo acadêmico do curso de Letras/Libras da UFSC. Nesse sentido, a pesquisa visa entender e descrever como a interação desse professor-pesquisador Surdo e de um aluno Surdo propiciou o desenvolvimento de habilidades na leitura e escrita em LP. Valeu-se de reflexões teóricas da abordagem comunicativa e interativa para o ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 2010). Finalmente, concluiu que o projeto foi benéfico para ambos os envolvidos, sendo que o aluno Surdo utilizou recursos variados na realização da leitura e da escrita, e explorou a Libras ao longo desse tempo.

Em suma, apesar de tratarem-se de iniciativas distintas, os trabalhos descritos e analisados nesses eixos contemplam práticas e iniciativas voltadas para o ensino da LP para Surdos, destacando a necessidade de oportunidades de ensino-aprendizagem da língua escrita

específicas para acadêmicos Surdos. Com base nas dificuldades de leitura e de escrita por Surdos, as pesquisas aqui apresentadas abordam a proposição de cursos específicos de ensino-aprendizagem da LP para Surdos, de modo a corroborar com o letramento de Surdos e possibilitar o desenvolvimento desses acadêmicos no contexto universitário, uma vez que a língua de maior prestígio ainda é a LP escrita.

No eixo três, os trabalhos catalogados refletem e destacam a necessidade de se considerar a existência e a valorização de outras práticas de letramentos, práticas essas distintas do letramento acadêmico considerado dominante. Dessa forma, as pesquisadoras Danielle Cristina Mendes Pereira e Valéria Campos Muniz, no artigo *Surdos na universidade: questões de letramentos, cultura e identidade*, de 2015, abordam, a partir da visão de múltiplos letramentos, eventos e práticas de letramento vivenciados por Surdos universitários. Utilizam-se de arcabouços teóricos dos Novos Estudos de Letramentos (STREET, 2014), mais especificamente as reflexões acerca do modelo ideológico de letramento. Nesse sentido, as autoras concluem pela necessidade de se reconhecer outras formas de registro e divulgação do conhecimento, que não somente a escrita padrão, e que isso envolve o entendimento da existência de múltiplos letramentos, de multimodalidades. Defendem o afastamento do modelo autônomo de letramento, a consideração de que os Surdos são usuários de Libras e que suas práticas de leitura e escrita serão distintas daquelas observadas no letramento considerado como padrão e dominante.

Um ano mais tarde, em 2016, a pesquisadora Danielle Cristina Mendes Pereira publica seu artigo *Surdos em uma comunidade de práticas: questões sobre identidade e letramentos no Ensino Superior*, que visou entender a conexão existente entre identidade Surda e letramento de acadêmicos. Para isso, utilizou-se de arcabouços teóricos como o conceito de comunidade de prática (ECKERT; MC CONEL-GINET, 1992), dos pressupostos dos Novos Estudos de Letramentos (STREET, 2014; GEE, 2000), além da semiótica social e da multimodalidade, com base em Kress (2003). Ao pontuar a Comunidade Surda como uma comunidade de prática, a autora diferencia o letramento de Surdos daquele considerado dominante, e evidencia a existência de uma tensão no contexto acadêmico. Além disso, entrevistando alunos Surdos, observa que eles veem o aprendizado da LP como uma habilidade técnica, relacionada ao modelo autônomo de letramento. Finalmente, conclui que a entrada de Surdos na universidade pode colocar em cheque e abrir espaço para o discurso acadêmico de formas plurais de letramento.

Ainda com foco em múltiplos letramentos, Daniele Barboza Moura, autora da pesquisa *Libras e Português no letramento de surdos e ouvintes: a experiência do Sarau Bilíngue*, produzida em 2014, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), investigou os posicionamentos e a agência de participantes Surdos e ouvintes de um Sarau Bilíngue, desenvolvido no Curso Bilíngue de Pedagogia do INES. Para as discussões que envolviam o letramento, as fez com base em Gee (1990) e Kleiman (2005). De acordo com a autora, o sarau visou a integração entre os alunos e o envolvimento em práticas de letramento por meio da dramatização, da tradução e da adaptação de textos em LP para a Libras. Assim, conclui que esse tipo de evento revela a existência de práticas de letramento para além do contexto de sala de aula, viabilizando o estudo de questões socioculturais, linguísticas e educacionais.

Ainda, na pesquisa de mestrado de Ana Maria Zulema Pinto Cabral da Nóbrega, realizada em 2015, pela Universidade Católica de Pernambuco (UCP), intitulada *Libras prá que te quero?: A apropriação dos multiletramentos por alunos surdos do Letras/Libras*, a autora reflete acerca de como a aquisição do conhecimento linguístico em Libras no curso de Letras/Libras da UFPB, realizado a distância, tem ajudado no desenvolvimento do multiletramento exigido pelas novas tecnologias. Para isso, a pesquisa adotou como referencial teórico os estudos enunciativos de Bakhtin (2006), socioculturais e de letramento de Rojo (2009), Street (2003) e Lemke (2010), além de abordar temas como aquisição tardia da Libras e bilinguismo de Surdos. Os dados mostraram que os sujeitos investigados passaram pela aquisição tardia da Libras, chegando à universidade com pouco conhecimento linguístico, sendo que, no curso, tiveram a oportunidade de estudar aspectos linguísticos da Libras, e que essa aquisição de conhecimento da língua lhes possibilitou diferentes práticas de multiletramentos, propiciando acesso a informações variadas, produções acadêmicas e literárias na língua.

O que fica evidente, a partir dessa análise, é a necessidade de que as práticas constituídas em língua de sinais também sejam valorizadas, uma vez que se trata da L1 dos Surdos e lhes possibilita a construção e a produção de conhecimento. Desse modo, as autoras apresentadas enfatizam a necessidade de se reconhecer a existência de outros letramentos e de outras formas de divulgação científica que não apenas a modalidade escrita. Um ponto em comum entre as autoras é o destaque dado para a realidade bilíngue dos Surdos, apresentando que diferentes práticas de letramento em ambas as línguas fazem parte do dia a dia dos acadêmicos Surdos.

No eixo quatro, os trabalhos versam sobre o processo de ensino da LP para Surdos, envolvendo a problematização atrelada a esse ensino, questões relacionadas à produção e

análise textual e também refletem sobre métodos e estratégias de avaliação para esse público. Além disso, duas das publicações buscam compreender os desafios e barreiras vivenciadas pelos acadêmicos Surdos por meio das percepções da equipe docente e dos próprios discentes Surdos.

O primeiro a ser analisado tem por título *A inclusão do aluno Surdo no Ensino Superior*, produzido por Ana Paula Santana, em 2016. Este analisou as condições de permanência nas universidades do ponto de vista dos docentes e dos discentes Surdos, abordou as políticas educacionais vigentes e problematizou a situação do letramento dos universitários Surdos, destacando o pouco hábito de leitura e de escrita. Como resultado, destaca que as dificuldades apontadas pelos alunos se referem à didática dos professores, falta de intérpretes e a problemas com a produção de gêneros acadêmicos, ou seja, não estariam aptos às demandas do letramento acadêmico cobrado pela Universidade. Do ponto de vista dos professores, esses avaliam não estarem preparados para receberem alunos Surdos, assim como retomam as dificuldades que os Surdos apresentam com a leitura e a escrita. Conclui ressaltando a necessidade de formação de professores, com ações que minimizem as dificuldades vivenciadas pelos Surdos.

Ainda com foco no ensino da LP para Surdos, um *locus* de sua realização tem sido o espaço dedicado ao AEE, mais especificamente os núcleos de inclusão e de acessibilidade das IES. Com vista nisso, a pesquisa *Aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua por alunos Surdos: o Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior*, elaborada pelos autores Valéria Simplício da Silva, Miguel Angel Garcia Bordas e Raquel Pereira Lima, de 2019, vem discutir a necessidade da oferta do ensino de LP escrita no espaço do AEE para Surdos dentro das universidades. De acordo com os autores, as reflexões acerca desse atendimento ainda são escassas e a oferta do AEE poderia ajudar os Surdos na apreensão dos conteúdos acadêmicos. As conclusões dos autores apontam que a oferta desse atendimento aos Surdos possibilitará o desenvolvimento do letramento acadêmico, assim como contribuirá para a permanência dos discentes Surdos.

No ano de 2018, na pesquisa de mestrado *Somos surdos!! Porque nos avaliam como ouvintes??*, realizada na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), o pesquisador Paulo Berwange Ruschel discute a necessidade das IES adotarem critérios avaliativos que sejam pertinentes com as especificidades do aprendiz Surdo. O autor sustentou-se em uma visão sócio antropológica da surdez, articulando a identidade e cultura surda e a trajetória escolar, além de conceituar a avaliação da aprendizagem. Abordando a relação entre LP e critérios avaliativos adotados no curso, com base nas narrativas dos discentes Surdos, o autor conclui que esses

sujeitos apresentam dificuldades com a LP, pois não possuem seu domínio técnico, além de apresentarem o letramento acadêmico deficitário, uma vez que a Libras não esteve presente ao longo da formação básica. Além disso, abordando a adaptação de instrumentos avaliativos, dada a experiência com a L1, que é viso-espacial, e considerando os benefícios estabelecidos com a visualidade na educação de Surdos, o autor destaca que esses instrumentos avaliativos precisam contemplar essa realidade dos acadêmicos Surdos.

Em *Vivências de leitura e escrita em Língua Portuguesa por Surdos graduados*, de autoria de Miriam Maia de Araújo Pereira, tese de doutorado produzida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 2018, a autora analisa a apropriação da escrita em LP por dois Surdos concluintes de um curso de graduação. Para isso, analisa as produções textuais dos sujeitos. Para a fundamentação teórica, vale-se de políticas de inclusão, bilinguismo (QUADROS, 2012; BOTELHO, 2013; entre outros), em uma perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2010) e sócio histórica (VIGOTSKY, 2000). A autora conclui, por meio da análise das produções, que mesmo após anos de escolarização, os Surdos não conseguem expressar-se de forma eficiente na modalidade escrita da LP. Diante disso, destaca que essa ocorrência é consequência da desconsideração da Libras e dos pressupostos do bilinguismo ao longo de todo o processo educacional dos acadêmicos Surdos.

Por fim, o trabalho *A inclusão de alunos Surdos no Ensino Superior: dificuldades e possibilidades da comunicação em Libras na Língua Portuguesa*, de autoria de Vivian Caroline de Freitas Magalhães, de 2019, trata-se de uma pesquisa de mestrado realizada na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que objetivou compreender estratégias metodológicas voltadas ao ingresso e permanência de Surdos no contexto acadêmico, tendo como foco de análise o papel docente. A autora conclui que as dificuldades dos Surdos se relacionam com o enfrentamento de barreiras linguísticas e com a não relação estabelecida com os docentes e colegas de curso. Essas barreiras se dão pelo desconhecimento das singularidades linguísticas e comunicacionais dos Surdos por parte desses outros sujeitos, e que isso dificulta o processo de comunicação e ensino. Diante disso, descreve ser fundamental a responsabilidade docente na formação dos Surdos, de modo a compreender as reais necessidades de adaptação metodológica, respeitando a L1 dos Surdos e estimulando a produção escrita em LP.

A partir da análise dos trabalhos desse eixo, como resultado, as pesquisas trazem que a LP escrita tem se mostrado como uma barreira que, em muitos casos, dificulta a permanência e a conclusão do curso. Destacam também a necessidade de investimento em formação

continuada para os docentes, pois, muitas vezes, esses não estão preparados e não compreendem as reais necessidades e especificidades dos discentes Surdos.

Em relação ao eixo em questão, apesar de apresentarem pontos de discussão distintos, todas as pesquisas evidenciam em seus resultados as dificuldades vivenciadas pelos Surdos no que se refere à habilidade de leitura e de produção textual em LP. Os estudos ressaltam que os aspectos do bilinguismo precisam ser contemplados e valorizados em todas as instâncias e que todos os sujeitos imbricados no processo formativo dos Surdos estejam atentos às especificidades linguísticas, educacionais e culturais. Desse modo, apresentam como possíveis soluções para o rompimento dessas barreiras a formação continuada, para que os docentes estejam atentos a essas questões, refletindo a realidade bilíngue dos Surdos e entendendo que a LP para esse público é uma L2, diferentemente dos acadêmicos ouvintes. Além disso, considerando também os diferentes espaços formativos na universidade e a relação dos Surdos com a LP, o AEE para Surdos tem se mostrado um espaço para o ensino-aprendizagem da LP no ambiente acadêmico, uma vez que, em termos de formação, a equipe que atua nesse setor estaria apta para esse tipo de orientação e ensino.

O que fica nítido a partir da realização desse levantamento é que, apesar das diferentes ópticas com que o letramento acadêmico foi analisado nas diferentes pesquisas, os estudos, no geral, voltam-se para a compreensão da situação educacional dos discentes Surdos na Educação Superior, destacando, muitas vezes, o letramento acadêmico em LP como uma problemática a ser superada. Além disso, algumas pesquisas retomam as vozes de discentes Surdos, de professores e de profissionais da educação, de modo a identificar essas principais barreiras encontradas e possíveis formas de superá-las. Os estudos trazem ainda a importância da Libras como língua de significação, de aquisição e de produção de conhecimentos pelos acadêmicos Surdos. Contudo, sem menosprezar a necessidade de que esses sujeitos também sejam inseridos em práticas de letramento acadêmico em LP e possam fazer uso e apropriar-se dos diferentes artefatos científicos, históricos e culturais disponíveis na modalidade escrita dessa língua.

Finalizada a análise das pesquisas selecionadas, é possível destacar que, apesar dos quase 15 anos da promulgação do Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005) e da publicação do primeiro edital do Projeto Incluir, as discussões relativas ao letramento acadêmico de Surdos e suas implicações ao longo do processo formativo ainda são recentes e incipientes nos meios digitais de divulgação científica. Desse modo, constatamos que, apesar dessas conquistas, a temática ainda é pouco discutida no âmbito dos estudos Linguísticos e da Educação, sendo a primeira publicação referente ao ano de 2014, ou seja, nove anos após esses marcos.

Portanto, como as pesquisas acerca do letramento acadêmico de Surdos ainda são relativamente recentes e escassas, estudos que visam discutir, refletir e problematizar as práticas de leitura e de escrita em LP por Surdos no contexto acadêmico, além daquelas voltadas para as produções acadêmicas sinalizadas, têm se mostrado pertinentes e de grande significância para o processo de inclusão de Surdos. Dessa forma, a pesquisa aqui descrita visa contribuir com a temática em questão, descrevendo situações vivenciadas por uma aprendiz Surda e pela equipe de um projeto de letramento, na tentativa de propiciar práticas de letramento que contribuíssem com o aprendizado e com a conclusão do curso pela estudante Surda.

5 CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO “ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA UNIDADE INTERDISCIPLINAR DE POLÍTICAS INCLUSIVAS” (ALUIPI)

Devemos considerar que a concretização do projeto aqui descrito ocorreu diante das lacunas e defasagens observadas com o ingresso da primeira acadêmica Surda na instituição em questão. Em vista disso, este capítulo inicia-se contemplando a narrativa de vida da estudante no que se refere ao seu percurso linguístico, escolar e de letramento. Após essas considerações, passamos a abordar e a caracterizar o Projeto de Letramento em si, descrevendo o contexto de surgimento, os objetivos, a metodologia e a equipe de docentes e de monitores. Além disso, como os sujeitos atuantes no Projeto são docentes orientadores e discentes que atuam como monitores, interessou-nos trazer as percepções desses últimos, uma vez que eles atuam diretamente com a estudante Surda e são os responsáveis pela aplicação e desenvolvimento das monitorias.

5.1 Trajetória linguística e educacional da acadêmica Irene: demandas e necessidades

Visamos, com este tópico, apresentar a descrição do perfil da discente Surda colaboradora do estudo, por meio do relato de sua narrativa de vida e da trajetória linguística, coletado mediante a aplicação de uma entrevista semiestruturada realizada em Libras, além da compilação de informações fornecidas pela estudante ao longo das monitorias e de outras consultadas nos primeiros relatórios produzidos pela coordenação do Projeto. Acreditamos que somente com base nas experiências de vida descritas pela estudante é que poderemos entender as reais necessidades de criação do Projeto de Letramento que levou à produção deste estudo, bem como a pertinência das ações e das atividades implementadas pela equipe de professores e monitores que atuaram no Projeto.

A estudante Irene¹⁶, atualmente com 34 anos, descreveu ter sido diagnosticada com surdez profunda bilateral ainda criança, e que hoje se comunica exclusivamente por meio da Libras e identifica-se como Surda. Contudo, por meio dos relatos fornecidos, essa nem sempre foi a sua realidade.

Como já descrito em capítulos anteriores, a realidade da maioria dos Surdos brasileiros possui algumas características que podem ser descritas como recorrentes. Primeiramente, a maioria deles, cerca de 95% (QUADROS, 1997b; FERNANDES, 2006), é oriunda de famílias

¹⁶ Essa escolha decorreu da narrativa de vida da estudante porque, de acordo com ela, essa personagem ocupou um papel de muita importância em sua vida, ensinando-lhe coisas básicas do dia a dia e também a incentivando em seu processo educacional e em suas práticas de letramentos.

ouvintes que se comunicam, majoritariamente, por meio da modalidade oral da LP. Essa também é a realidade de Irene, nascida em uma família de agricultores ouvintes e que desconhecia a Libras. Apesar de possuir um irmão mais novo que também é Surdo, Irene descreveu que os dois, em grande parte de sua infância e adolescência, se comunicavam somente por sinais caseiros.

Por residir em uma zona rural de uma cidade interiorana de Minas Gerais, com dois anos de idade, após o estranhamento dos familiares pelo fato de Irene não estar desenvolvendo-se na língua oral e por também não atender quando lhe dirigiam a palavra, a família se direcionou para uma consulta médica em São Paulo, onde a surdez foi confirmada. Dialogando com essa ideia, Nader e Novaes-Pinto (2011) apresentam que a busca por um diagnóstico acontece, geralmente, somente quando os pais percebem que a criança está atrasada no desenvolvimento da fala, sendo a mesma situação descrita pela estudante.

Ainda de acordo com Nader e Novaes-Pinto (2011), após o diagnóstico, é comum a resistência dos familiares com a surdez e, em sua maioria, buscam meios de “consertá-la”. No caso de Irene, após o diagnóstico, ela relatou que passou a frequentar uma unidade da APAE, localizada em uma cidade vizinha, para que recebesse acompanhamento fonoaudiológico. Nesse sentido, Nader e Novaes-Pinto (2011) argumentam que, após longas sessões de fonoaudiologia e uso de aparelhos, alguns Surdos apresentam resultados positivos. Contudo, para grande parte, principalmente nos casos de surdez profunda, falar é uma tarefa muito árdua, e esse aspecto é trazido por Irene ao descrever as sessões de fonoaudiologia como cansativas e repetitivas.

De acordo com a estudante, os tipos de atividades desenvolvidas na instituição eram voltados ao desenvolvimento da fala e de outras atividades lúdicas, como desenhos e pinturas. Segundo Irene, nesse espaço, inexistiam intervenções pedagógicas relacionadas ao ensino da Libras ou da LP escrita, somente se trabalhando com o ensino da modalidade oral da LP. Cabe destacar que, assim como apontado no início deste trabalho, as orientações da Educação Bilíngue de Surdos e a consideração da Libras nesse processo, são posteriores ao ano de 2002, ano de reconhecimento legal da Libras (BRASIL, 2002). Nesse sentido, essa atuação já era esperada, uma vez que esse tipo de dinâmica se baseava na abordagem educacional vigente.

No âmbito escolar, a descrição feita pela estudante se relacionou com a não consideração da necessidade de uma educação bilíngue, ausência de TILS e de atividades voltadas para o ensino da LP como L2, ou seja, professores despreparados para atuarem com discentes Surdos. Conforme relato da estudante, as atividades escolares resumiam-se à

realização de cópias de atividades disponibilizadas no quadro negro e também dos cadernos dos colegas de classe. Desse modo, ao refletirem sobre a realização de cópia escolar por Surdos, Fernandes (2006), Góes e Tartuci (2012) e Pereira (2014) ressaltam que muitos Surdos realizam esse tipo de atividade sem necessariamente apreender o que estão copiando. Para Góes e Tartuci (2012, p. 295), esse comportamento é resultado da necessidade que os alunos sentem em participar das atividades propostas, uma vez que essa estratégia quebra o “imobilismo” e os mantém “vivos no ambiente” escolar. Segundo Fernandes (2006), quando os professores se dão conta dessa estratégia de sobrevivência adotada pelos estudantes, é tarde demais para se resgatar os anos de conteúdos escolares perdidos e defasados.

Ademais, dada a ausência de metodologias próprias para o ensino-aprendizagem de Surdos, metodologias adequadas com o ensino da LP escrita como L2, ausência de TILS e de recursos pedagógicos visuais, a reprovação escolar também marcou a trajetória escolar de Irene, assim como observado por Lebedeff (2005) e Ribeiro e Silva (2016) ao narrarem a trajetória escolar de outros sujeitos Surdos.

Mediante essas considerações, Irene descreveu que até seus 16 anos, comunicava-se, exclusivamente, por meio de gestos caseiros, não possuindo nenhum contato com a Libras ou com Surdos usuários dessa língua. Sobre o processo de aquisição de linguagem das crianças Surdas, sabe-se que a língua de sinais é a língua natural destas. Contudo, “não basta ser surdo para adquiri-la, ou seja, sua apropriação não é inerente à condição de surdez” (ALMEIDA; SANTOS; LACERDA, 2015, p. 34). Nessa perspectiva, a criança Surda deve ser exposta, desde o nascimento, a um ambiente em que receba estímulos linguísticos, *inputs*, no caso *inputs* visuais. Para Irene, dada a ausência de interlocutores usuários de Libras em seu contexto familiar e social, essa aquisição na tenra idade não foi possível.

No caso de crianças Surdas filhas de ouvintes e sem acesso à língua de sinais, essas crianças passarão por uma possível aquisição tardia e pobreza de estímulos na língua de sinais. Conseqüentemente, essa aquisição tardia poderá ocasionar atrasos relacionados ao seu processamento neural (SANTA CATARINA, 2011). Com relação aos problemas ocasionados pela aquisição tardia, Santana (2007), com base em diferentes autores, descreve que Surdos filhos de pais ouvintes cometem mais erros fonológicos, morfológicos e sintáticos, além de apresentarem dificuldade na compreensão e interpretação de sinais e de serem mais suscetíveis a erros de concordância verbal. E, em nossas vivências diárias com a estudante Irene, essas características também puderam ser constatadas ao longo das monitorias.

Das informações fornecidas por Irene, evidenciamos a insistência de que ela aprendesse a LP. Nesse sentido, ela mencionou ter frequentado um curso de LP em uma escola da cidade vizinha. Todavia, apesar do curso ser voltado para ela e seu irmão, ambos Surdos, os professores não utilizavam a Libras e também desconheciam métodos específicos de ensino de L2, o que, de acordo com a colaboradora, pouco contribuiu com seu aprendizado.

Questionada sobre práticas de leitura e de escrita, a acadêmica retoma questões como o incentivo por parte de sua avó na leitura de revistas e livros de histórias infantis. Além disso, no seu dia a dia e desde a infância, apresentou ter o costume de acompanhar programas televisivos que, para ela, só são acessados por meio da leitura de legendas. Outra característica destacada por ela é sua participação e interação nas redes sociais por meio da leitura e da escrita em LP. Nesse sentido, por mais que a estudante destacasse sua dificuldade na compreensão da língua, desde sua infância e ao longo de sua juventude, Irene participou e estava inserida em práticas letradas nas quais leitura e escrita se fizeram recorrentes.

Após a conclusão do Ensino Médio, a estudante começou a realizar um curso de Libras, juntamente com seu irmão. Segundo ela, por mais que o curso fosse ministrado por um professor Surdo, era um curso específico para o ensino de Libras como L2, destinado a ouvintes, e ela e seu irmão eram os únicos alunos Surdos inscritos. Assim, o curso teve uma duração de cerca de cinco meses e apresentava conteúdos básicos da língua, como vocabulário de frutas, saudações e verbos.

Em meados de 2011, a convite de uma professora de Libras da referida IES, passou a frequentar um projeto da Universidade destinado ao aprimoramento de conhecimentos da Educação Básica por estudantes Surdos. De acordo com Irene, essa foi a sua primeira experiência educacional de turma composta exclusivamente por Surdos, o que, para ela, corroborou no aumento de seu contato com a Libras e sua inserção na Comunidade Surda local, possibilitando, assim, sua aquisição linguística.

Ainda nesse curso, no ano de 2013, foi informada por uma das professoras sobre a realização de um processo seletivo destinado à composição da primeira turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Assim, se inscreveu para o processo seletivo e, no final do mesmo ano, recebeu a confirmação de sua aprovação. A realização do processo seletivo foi feita por meio de uma prova objetiva de diferentes componentes curriculares e, para essa realização, a estudante contou com o suporte de TILS fornecidos pela instituição.

Após a matrícula no curso, no ano de 2014, o primeiro ano da Irene como discente da IES foi caracterizado por ela como muito difícil e desafiador. No período de início do curso, a

estudante destaca, por ser a única Surda do grupo, a ausência de interação com os colegas e docentes do curso, resultando, mais uma vez, em realização de cópias dos conteúdos apresentados no quadro pelos docentes e de atividades dos colegas de curso. Nesse sentido, pesquisas como a de Santana (2016) e Magalhães (2019) têm denunciado que uma das principais dificuldades dos acadêmicos Surdos no processo de permanência nas universidades é relativo ao processo de interação, seja com docentes ou discentes, justamente por causa da ausência de uma língua de interlocução.

Outro ponto enfatizado pela estudante se refere às atividades de leitura e escrita do curso, pois, conforme descrito, suas habilidades de leitura e de escrita em LP eram insuficientes e a não-aquisição plena da Libras lhe impossibilitava refletir sobre o que lia e a propor discussões mais profundas sobre o que era tematizado no texto. Dialogando com essa realidade, Fernandes e Moreira (2017), ao analisarem o letramento de Surdos no contexto acadêmico, destacam diferentes fatores e desafios para esse público no que se refere ao uso e apropriação da escrita em LP nesse contexto. Dentre as problemáticas elencadas, as autoras mencionam o estranhamento causado na aproximação e uso de gêneros acadêmicos, seja pelos usos da linguagem formal, pelo conhecimento técnico-científico abordado ou pela ausência de conhecimentos ou repertório lexical em Libras para estabelecer essa correspondência entre Libras e LP.

Devemos considerar também que era o ano inaugural do curso, havendo o desafio de formar uma estudante Surda, sendo que, nesse período, os docentes e a universidade não estavam preparados para essas necessidades. Prova disso é que, durante os primeiros meses do primeiro semestre, a universidade valeu-se de estudantes bolsistas de projetos de ensino e de extensão para atuarem como TILS, pois, durante esse período, a instituição ainda se encontrava em fase de convocação desses profissionais selecionados em concurso público (JACINTO *et al*, 2020).

Finalizada a contratação, os TILS passaram a atuar com a estudante Surda na UPI, desenvolvendo diferentes atividades rotineiras. Porém, em 2015, a coordenação do curso de Educação do Campo e a Pró-Reitoria de Ensino (PRE) demonstraram preocupação com o processo de ensino-aprendizagem da estudante, visto que se constatou que ela concluiu a Educação Básica em um nível de aquisição de conhecimento e desenvolvimento em Libras e em LP inferiores ao esperado, apresentando dificuldade no acompanhamento das atividades do curso. Diante desse contexto e das necessidades pedagógicas observadas, articulou-se uma

equipe multidisciplinar a pedido da PRE da instituição, a fim de acompanhar e orientar, pedagogicamente, o processo acadêmico da estudante Irene.

Com base nesses relatos fornecidos pela estudante, as principais necessidades e objetivos a serem propostos pela equipe do Projeto deveriam ter relação com medidas voltadas à aquisição linguística da Libras, ao aprendizado significativo e ao prosseguimento em práticas de leitura e escrita e, primordialmente, à ampliação do conhecimento enciclopédico da acadêmica. Desse modo, essas ações possibilitariam que a estudante Irene possuísse ferramentas e habilidades que lhe assegurassem a aquisição e construção do conhecimento, seja nas dinâmicas do curso ou em suas atividades diárias, e assegurasse o seu desenvolvimento no curso.

Nesse sentido, as intervenções do Projeto de Letramento, que serão descritas a seguir, foram propostas de modo a retomar a aquisição de conhecimentos e de saberes negligenciados na Educação Básica, propiciar oportunidades de aquisição e aprimoramento das habilidades linguísticas e comunicacionais em Libras, e possibilitar práticas de leitura e de escrita em LP, oportunizando o aprendizado e a aquisição de conhecimento por meio também dessa língua, além do cumprimento das atividades acadêmicas obrigatórias. Reiteramos que essas ações e intervenções só puderam se concretizar em virtude das observações e do diagnóstico anteriormente realizados pela equipe do Projeto.

5.2 O surgimento do Projeto ALUIPI e suas primeiras ações

A fim de caracterizar o histórico do Projeto de Letramento e as primeiras intervenções implementadas, realizamos uma entrevista semiestruturada com a primeira coordenadora do Projeto e também com uma das TILS que atuou como membro no mesmo. Além dessas narrativas, nossa reconstituição histórica contou também com algumas informações que se encontravam sistematizadas nos relatórios semestrais do Projeto. Com base nesses dados que envolveram diferentes perspectivas, foi possível fazermos a reconstituição histórica que se encontra descrita a seguir.

No ano de 2015, a PRE convidou alguns professores da instituição para discutir as lacunas observadas no processo de formação da estudante Irene. Preocupado com esse processo pedagógico, o pró-reitor demandou a formação de uma equipe que pudesse atuar e acompanhar o desenvolvimento formativo da acadêmica. A partir dessa discussão, alguns professores

decidiram elaborar e desenvolver um projeto para essa aluna, atualmente denominado de “Alfabetização e Letramento na Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas”¹⁷, o ALUIPI.

Inicialmente, nessa primeira reunião, foi destacada a preocupação dos coordenadores, especialmente com o processo de alfabetização da estudante Surda, uma vez que compreendiam que por ela não ler com proficiência e não participar ativamente nas atividades de leitura do curso, o problema estaria no processo de alfabetização. Com base nesse entendimento inicial da necessidade de alfabetização, uma docente da instituição especialista na alfabetização de jovens e adultos se propôs a atuar nesse processo, sendo que, para tanto, contaria também com a colaboração de uma monitora-bolsista II. Desse modo, o Projeto foi registrado na plataforma de projetos de extensão da instituição e contava inicialmente com a atuação dessa docente do Departamento de Educação, uma professora do Departamento de Educação Física, que coordenava a UPI nessa época, uma monitora bolsista, formada em Pedagogia e aluna de mestrado em Educação e os TILS da UPI.

Com base na compreensão de que a estudante deveria ser alfabetizada em LP, a monitora e a coordenadora passaram a atuar e a acompanhar diariamente as atividades da acadêmica, inicialmente desenvolvendo atividades de alfabetização, envolvendo o reconhecimento e a divisão silábica, por exemplo. Com base nessa informação, recorreremos a Fernandes (2003; 2006) para pontuar que muitos dos professores acreditam erroneamente que o aprendizado da língua escrita pelos Surdos segue os mesmos princípios que os da alfabetização de ouvintes. Contudo, conforme já apresentado, grande parte dos Surdos não acessam de modo natural a modalidade oral da LP, o que demanda a diferenciação desse processo entre Surdos e ouvintes.

Após constatar que as práticas de ensino adotadas se mostravam ineficientes e também com a entrada de novos integrantes com formação e atuação na área da Educação de Surdos no Projeto, discutiu-se que os encaminhamentos para o processo de leitura e escrita da estudante deveriam se basear em práticas de letramento, conforme argumenta Fernandes (2006). Desse modo, nos meses seguintes, o Projeto foi envolvendo outros professores e monitores, e a equipe foi sendo ampliada, passando a contar com o suporte de docentes da área de Letras e com atuação na Educação de Surdos, além de uma profissional externa com experiência na área. Logo após essa inserção, problematizou-se que os princípios tradicionais de alfabetização que estavam sendo aplicados, destacou-se a necessidade de práticas de leitura e escrita e, primordialmente, ressaltou-se que essas práticas deveriam ser mediadas pela Libras.

¹⁷ Destaca-se que ao longo dos seus anos de existência o projeto recebeu diferentes nomes a depender do objetivo visado em cada período. Em sua fase final de conclusão, o Projeto recebeu o nome acima descrito.

No ano de 2016, observada a necessidade de um trabalho específico de letramento em LP, uma vez que todo o desenvolvimento acadêmico da aluna era prejudicado por sua dificuldade de leitura, escrita e interpretação de textos, contratou-se uma outra monitora, mestranda em Letras, para atuar com o ensino da LP. Desse modo, Irene passou a ser acompanhada e orientada por duas monitoras: a primeira que atuava nas orientações relativas às demandas e atividades do curso e a nova monitora que atuaria com o ensino da LP escrita.

Ainda em 2016, dada a sobrecarga de disciplinas e de monitorias, a estudante Irene foi orientada a trancar algumas disciplinas, ficando matriculada apenas em uma durante um semestre. Após o trancamento, foi possível um trabalho específico para a aquisição da Libras e para a aprendizagem da LP. Nesse mesmo período, constatou-se também a necessidade de um trabalho mais específico com a Libras uma vez que a comunicação com a estudante Surda era ineficiente, visto que ela empregava uma mescla entre gestos caseiros e alguns sinais em Libras.

Diante disso, um aluno Surdo da instituição foi convidado para atuar como monitor especificamente de Libras, desenvolvendo ao longo da semana atividades interacionais e comunicacionais com a discente. Especificamente sobre as monitorias dedicadas à aquisição da Libras, o monitor Surdo se reunia com a discente três vezes por semana, desenvolvendo atividades de conversação em Libras, envolvendo temas de seu cotidiano e aspectos gerais do curso, de modo a desenvolver o aprimoramento comunicacional em Libras.

Ao início do ano de 2017, a monitora que se dedicava ao acompanhamento das atividades do curso, dado o término do seu mestrado, deixou a equipe e, em reunião, decidiu-se que, para essa substituição, deveria ser contratada uma estudante da Educação do Campo, uma vez que, por estar matriculada também no curso, poderia ajudar de maneira mais significativa e entender com maior acurácia as demandas da discente Surda. Além disso, alguns docentes da Educação do Campo também foram convidados a integrar o Projeto, de modo a se estabelecer um diálogo e propor uma ação articulada entre os docentes do curso e a equipe do Projeto.

Com base nesses relatos, podemos pontuar que inicialmente as dinâmicas do Projeto estavam organizadas no entendimento e compreensão de que a estudante deveria ser alfabetizada, seguindo os mesmos princípios da alfabetização de ouvintes. Após, percebeu-se que a estudante deveria ser inserida em práticas de leitura e de escrita, e que seria por meio desse contato que a estudante se apropriaria das regras e usos da língua em questão. Desse modo, constatou-se que a estudante era alfabetizada, mas não possuía habilidades e conhecimentos na LP para realizar uma leitura ativa. Além disso, para que isso e qualquer intervenção pedagógica fosse possível,

foi primordial que a estudante passasse pelo processo de aquisição da Libras, uma vez que esta é a língua de significação e interação para a estudante Surda.

Tendo em vista ainda essas dinâmicas iniciais, os objetivos propostos pela equipe do Projeto relacionavam-se com: contribuir com o letramento em Libras e também em LP; oferecer orientações bilíngues que possibilitassem e contribuíssem para a realização das atividades acadêmicas e demandas do curso; e, em equipe, avaliar de modo crítico e reflexivo, continuamente, todo o processo educacional e pedagógico colocado em prática. Com vista a isso, por meio das orientações pedagógicas e das realizações das monitorias, buscou-se a superação das defasagens linguísticas e educacionais anteriormente evidenciadas.

Um aspecto primordial a ser pontuado é que o Projeto foi se constituindo na prática, ou seja, não existia uma estrutura e objetivos previamente organizados. O Projeto em análise foi se construindo ao longo das necessidades observadas e, a partir de novas demandas, novos membros eram incorporados a essa equipe. Desse modo, verificamos a participação de diferentes monitores e docentes que atuaram no Projeto. A seguir, apresentamos as discussões referentes à equipe de atuação, considerando docentes orientadores e monitores.

5.3 Equipe docente atual

Como mencionado, ao longo dos seis anos de existência do projeto ALUIPI, diferentes docentes, com formações e experiências diversificadas, compuseram a equipe orientadora. Desse modo, inicialmente o Projeto foi coordenado por uma docente do Departamento de Educação e também contava com a atuação de uma professora do Departamento de Educação Física, na época, coordenadora da UPI. Após a criação do Projeto, a equipe de TILS¹⁸ da instituição também passou a atuar como integrante em diferentes momentos, participando de reuniões com toda a equipe, contribuindo nos planejamentos e mediando a comunicação em Libras nas monitorias. Observada a necessidade de profissionais da área da Educação de Surdos, uma Pedagoga externa foi incorporada à equipe. Ainda nesse mesmo sentido, foi convidada uma professora de Libras e com experiência no ensino de LP para Surdos. Após, uma outra profissional especialista no ensino de LP para estrangeiros também foi convidada para contribuir com o Projeto.

¹⁸ Vale pontuar que a atuação dos TILS no Projeto, ao longo de sua existência, foi bem diversificada. Inicialmente, antes de sua criação, esses profissionais atuavam com a acadêmica na UPI. Após a criação do Projeto, todos os TILS foram incorporados à equipe, atuando e estando presentes desde o planejamento até a execução final das ações. No entanto, dada a demanda interna da instituição, esses profissionais ficaram impossibilitados de participar ativamente de todas as ações e começaram a exercer a função de mediadores de algumas monitorias, deixando de integrar a equipe do Projeto de Letramento.

Observada a pertinência de uma articulação e a necessidade de um trabalho conjunto com os docentes do curso de Educação do Campo, alguns professores do curso também fizeram parte da equipe. Nesse caso, as dinâmicas propostas pelos membros do Projeto eram repassadas aos professores do curso através especificamente desses integrantes, oportunizando também encaminhamentos metodológicos em temas como, por exemplo, o uso de recursos visuais, métodos e formas avaliativas, dentre outros.

Atualmente, a equipe é formada por professores com formação e experiência em áreas como: Ensino de Libras e Ensino de LP como L2 para Surdos; Ensino de LP para estrangeiros; Educação de Jovens e Adultos (EJA); e Ensino de Ciências da Natureza, conforme pode ser observado a seguir.

Quadro 3: Equipe de professores que compõem o projeto atualmente

Nome	Área de atuação	Data de ingresso
Rosângela	Educação de Jovens e Adultos	2015
Márcia	Ensino de Libras e de LP para Surdos	2015
Milena	LP como L2 para estrangeiros	2015
Carolina	Ciências da Natureza (Química)	2016
Débora	Ciências da Natureza (Física)	2018
Victor	Ciências da Natureza (Química)	2019

Fonte: Elaborado pelos autores

A equipe do Projeto em sua constituição tinha por base a multidisciplinaridade, uma vez que ao se observar uma necessidade específica, novos membros eram convidados para essa atuação, ou seja, a articulação da equipe resultou das necessidades observadas e das novas demandas que foram surgindo com o desenvolvimento acadêmico da estudante Irene. Dentre as atribuições dos membros, destaca-se o suporte nos planejamentos, nas orientações e nas reorganizações das atividades desenvolvidas nas monitorias. Para isso, realizavam reuniões semanais, quinzenais ou mensais, a depender das demandas trazidas pelos monitores. Esses planejamentos e ações postas em práticas partiam de uma avaliação crítica e contínua das atividades realizadas, envolvendo a reflexão coletiva entre monitores e docentes orientadores.

Para este estudo, no que se refere à atuação dos docentes membros do Projeto, consideramos apenas a atuação das professoras Carolina e Débora, pois além de serem

professoras do curso de Educação do Campo e responsáveis pelas disciplinas nas quais as observações para este trabalho foram realizadas, elas também compuseram a equipe do referido Projeto de letramento. Nesse sentido, buscamos propor reflexões acerca de como as dinâmicas do Projeto podem ter contribuído com as práticas pedagógicas das docentes especificamente no âmbito da educação de Surdos.

5.4 Equipe de monitores

A composição da equipe do projeto ALUIPI contou também com a participação de diferentes monitores bolsistas para atuarem no desenvolvimento e na aplicação do planejamento realizado por toda a equipe, sendo esses os responsáveis por viabilizar e colocar em prática as ações. Assim, uma das principais facetas de atuação do Projeto está nas dinâmicas aplicadas pelos monitores. Considerando o caráter longitudinal deste projeto, vários foram os monitores que apoiaram no processo educacional da estudante Surda, sujeitos com formações acadêmicas diversas e com metodologias de ensino também variadas.

Frente a isso, por acreditarmos que diferentes foram os desafios e as experiências dos monitores, fizemos um levantamento referente à atuação dos mesmos, de modo a destacar seus desafios e as estratégias utilizadas para superá-los, uma vez que, empiricamente, os monitores eram os responsáveis pelas aplicações das atividades e poderiam observar de perto as necessidades e demandas da discente Irene.

A partir das respostas obtidas com a aplicação de um questionário, analisamos e apresentamos suas percepções, necessidades, desafios, angústias e, principalmente, como suas ações puderam ou não garantir desenvolvimento linguístico e educacional da estudante Surda. Desse modo, optamos pelo questionário *on-line*, em virtude de ele atingir um número maior de pessoas, assegurar o anonimato das respostas, possibilitar o que não houvesse a influência dos colaboradores e possuir como base questões objetivas de fácil pontuação, entre outras vantagens (GIL, 1999; RIBEIRO, 2008).

Com base nas respostas obtidas, algumas considerações serão abordadas a seguir. Visando uma descrição cronológica de atuação no Projeto, foram organizadas informações gerais acerca do perfil dos monitores e sua frente principal de atuação, conforme apresentado no Quadro 4.

Quadro 4: Relação dos monitores que compuseram a equipe do projeto no período de 2015 a 2019

Nome do monitor	Formação que possuía no período de atuação	Datas de início e saída do Projeto	Frente de atuação
Thelma	Mestranda em Educação	05/2015 a 12/2016	Desenvolvimento acadêmico
Adrielle	Mestranda em Letras	03/2016 a 03/2017	Letramento em Língua Portuguesa
Jéssica	Graduanda em Educação do Campo	Não informada (2017)	Desenvolvimento acadêmico
Silvia	Mestrado em Letras	03/2017 a 12/2018	Letramento em Língua Portuguesa
Danilo	Graduando em Engenharia Civil	03/2017 a 07/2018	Práticas comunicacionais em Libras
Paloma	Graduanda em Educação do Campo	11/2018 a 12/2018	Desenvolvimento acadêmico
Marcela	Mestranda em Letras	10/2018 a 06/2019	Letramento em Língua Portuguesa

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos questionários

Em relação à formação acadêmica, constatamos a existência de uma equipe multidisciplinar, composta por participantes de diferentes cursos como: Letras, Pedagogia, Licenciatura em Educação do Campo e Engenharia Civil. Quantitativamente, com relação à formação que o monitor possuía ou cursava no período de realização das monitorias, temos três mestrandas em Letras, duas graduandas em Educação do Campo, uma mestranda em Educação, e um graduando em Engenharia Civil.

Cronologicamente, a primeira monitora a atuar no Projeto foi a Thelma, que destacou que sua atuação compreendia o “acompanhamento da discente durante as aulas do curso de Educação do Campo e orientação quanto ao conteúdo do curso e dos trabalhos a serem realizados durante o tempo escola e o tempo comunidade” (THELMA, 2020), ou seja, as dinâmicas empreendidas por ela estavam atreladas ao cumprimento das atividades acadêmicas da discente Surda.

Encontramos também, na elaboração do Projeto, que a primeira monitora deveria, por meio de um processo de observação participante, ambientar-se com o local onde as monitorias seriam desenvolvidas e também com o trabalho que os TILS haviam desenvolvido. Nesse sentido, coube a Thelma avaliar e identificar as habilidades e competências de leitura e de escrita da estudante Surda, além das possíveis defasagens iniciais, possibilitando, por meio dessa observação, o planejamento e o desenvolvimento subsequente das monitorias.

Acreditamos que a orientação e a atuação de uma monitora com formação em Pedagogia podem ter contribuído com a avaliação diagnóstica da situação referente à Educação Básica percorrida pela estudante Surda. É necessário que entendamos que, para que houvesse a atuação

dos monitores e a possibilidade de desenvolvimento da estudante Surda, foi primordial a consideração das lacunas observadas, bem como dos apontamentos trazidos pela estudante e que puderam ser identificados nas monitorias.

Tendo em vista o contexto letrado da Educação Superior, foi indispensável que houvesse também o envolvimento de monitores para uma abordagem linguística, inicialmente em LP. Identificamos que, dada a necessidade de um trabalho que envolvesse diretamente o ensino de línguas, especificamente, a LP, priorizava-se os estudantes de Letras. Nesse sentido, as monitoras Adrielle, Sílvia e Marcela descreveram que suas atuações estavam relacionadas ao desenvolvimento do letramento em LP pela estudante Surda, de modo a possibilitar o prosseguimento do curso por meio da leitura e autonomia na realização das atividades acadêmicas solicitadas.

Metodologicamente, a monitora Adrielle relatou que as monitorias eram realizadas com base na experimentação, uma vez que as informações acerca da trajetória da estudante eram insuficientes e também eram quase inexistentes os materiais didáticos necessários à área. Desse modo, a monitora iniciou sua atuação pela leitura de artigos científicos solicitados pelos professores do curso. No entanto, ao observar que o nível de leitura da estudante Irene era insatisfatório e que ela apresentava dificuldades no reconhecimento do vocabulário, entre outras necessidades linguísticas, optou por abordar textos de menor complexidade, mas que contemplassem a mesma temática dos artigos. Permanecida a dificuldade, a monitora partiu para o trabalho diretamente com o ensino da LP. Nesse momento, uma das lacunas observadas foi o conhecimento mínimo que Irene tinha em Libras, o que inviabilizava que ela refletisse e discutisse sobre o que lia, bem como pontuam as pesquisadoras Fernandes e Moreira (2017). Ao final de sua atuação, a monitora baseou os estudos no uso e reconhecimento dos gêneros textuais/discursivos, o que, de acordo com ela, foi muito positivo para o entendimento da língua pela estudante Surda.

A segunda monitora, Sílvia, relatou que sua atuação se relacionou com o desenvolvimento de práticas de letramento acadêmico em LP, abordando leituras exigidas ao longo do curso. Porém, ela destacou também que, “embora o foco tenha sido o Português, a monitoria dialogava com o uso da Libras e, também, com os conteúdos da Educação do Campo” (SILVIA, 2020), ou seja, as atividades da monitoria possuíam esse caráter interdisciplinar. Por sua vez, a monitora Marcela apresenta que sua atuação se relacionava ao ensino da LP, dedicando-se, especialmente, ao ensino de gêneros acadêmicos.

Ainda sobre a realização de monitorias com foco linguístico, destacamos a participação do monitor Danilo. Como mencionado, trata-se de um monitor Surdo e que tem a Libras como L1, atuando no ensino-aprendizagem e em práticas comunicacionais que envolvessem essa língua. Sua atuação no projeto foi de fundamental importância, pois, conforme descrito pela monitora Adriele, a comunicação restrita e a aquisição tardia da Libras não possibilitavam que a estudante Surda progredisse em seus estudos. Desse modo, as atividades desenvolvidas nas monitorias de LP por Adriele, e nas de Libras por Danilo, passaram a ser articuladas.

Importa mencionar que, dada a aquisição tardia da Libras, o contato com interlocutores Surdos e monitores bilíngues mostrou-se essencial para que ela alcançasse a proficiência linguística. Nesse sentido, a participação do monitor Surdo dialogou com esse objeto. Outro ponto defendido pelo monitor e apontado no questionário, foi o contato Surdo-Surdo, sendo uma forma de fortalecimento identitário e de motivação em relação ao aprendizado e desenvolvimento. Acreditamos que, assim como discutido por Fernandes (2003), será mediante o contato Surdo-Surdo que se construirá a identidade linguística e também a identidade cultural, por meio do compartilhamento da língua natural dos Surdos. Além disso, isso possibilita que os Surdos partilhem “modos de ser, agir e pensar, bem como uma identidade cultural [...]” (RODRIGUES, 2011, p. 30).

Constatamos também a atuação de estudantes de Educação do Campo, colegas de curso da discente Surda. Sobre essa atuação, acreditamos que, por estarem inseridas no curso e conhecerem as necessidades e dinâmicas desenvolvidos nele, contribuíram para o desenvolvimento acadêmico da estudante. De acordo com as duas monitoras, Jéssica e Paloma, suas demandas estavam relacionadas ao acompanhamento de atividades do curso, tais como leitura de textos e discussão de conteúdos solicitados pelos professores, realização de atividades escolares, além de visitas a campo. Desse modo, por estarem inseridas no curso e matriculadas nas mesmas disciplinas que a discente Surda, a participação das duas monitoras pode ter contribuído para o desenvolvimento e a autonomia da estudante Surda, além de propiciar reflexões profundas sobre os conteúdos e dinâmicas do curso.

No caso dos monitores que não possuíam formação na área da Educação do Campo, destacamos que era necessário, durante a realização dos TU's, o acompanhamento de algumas aulas e atividades do curso, de modo a vivenciar e a entender as dinâmicas do curso e os processos de construção de conhecimento e de avaliação adotados nele.

Com base nos relatos acerca da atuação dos monitores, fica evidente que a interdisciplinaridade foi um dos princípios orientadores do Projeto. Por mais que os monitores

destacassem que eram responsáveis por uma frente específica de atuação, as monitorias possuíam um caráter interdisciplinar, dadas as necessidades linguísticas e acadêmicas da discente. Foi possível verificar a atuação de diferentes sujeitos envolvidos no Projeto, uma vez que se observou distintas necessidades relacionadas aos conteúdos do curso, envolvendo a aquisição da Libras, o desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita em LP e as atividades e dinâmicas do curso de Educação do Campo. Fica nítida a impossibilidade de realização das monitorias sem o caráter interdisciplinar, visto que os textos a serem lidos, as atividades a serem realizadas e as necessidades da discente tinham relação com os conteúdos curriculares do curso, o que por si só, já destaca a necessidade de articulação entre diferentes áreas.

Para a composição da equipe de monitores, uma afirmação que podemos fazer é que, unanimemente, todos descreveram terem sido convidados pela coordenação ou por algum docente que atuava no Projeto. Observamos que a escolha levava em consideração as demandas da estudante para cada semestre e, por meio do contato em rede, a equipe, com base nos perfis dos possíveis colaboradores, selecionava aquele que tivesse relação com os objetivos a serem desenvolvidos no Projeto.

Outro fator a ser destacado e que precisa ser problematizado em estudos voltados para a formação educacional de Surdos, refere-se à competência comunicacional em Libras pelos sujeitos formadores, pois assim como defendido por Pereira (2017), Fernandes e Medeiros (2017) e Silva (2018b; 2018c), será somente por meio da Libras que os conteúdos curriculares e a interação se farão possíveis para os Surdos, ou seja, a Libras deve perpassar todas as dinâmicas educacionais.

Com base nesse uso linguístico, Rodrigues (2018), ao analisar a interação em sala de aula de Surdos e com Surdos, observou que é imprescindível, para que haja qualquer comunicação, uma língua em comum, pois, sem a fluência dos participantes em uma mesma língua não há, de fato, interação. Objetivando entender essas circunstâncias no Projeto, uma de nossas perguntas visava a avaliação dos monitores no que se refere às suas habilidades comunicacionais em Libras e também sobre a oferta de cursos de formação no sentido de diminuir possíveis barreiras comunicacionais.

Na formulação dessa pergunta, foram considerados os seguintes descritores: Não se comunica em Libras: não compreendia e não produzia nenhuma sentença linguística em Libras; Nível básico: fazia uso do alfabeto manual e domínio de vocabulário simples; Nível intermediário: compreendia e produzia sentenças em Libras, apesar de dominar um maior

número de vocabulário, em alguns contextos não domina; Fluente: se comunicava demonstrando amplo domínio linguístico e em todos os contextos de interação.

Thelma foi a primeira monitora a integrar o projeto e, dentre os objetivos e ações a serem desenvolvidas, duas horas semanais da carga horária das monitorias seriam dedicadas ao estudo da Libras, assim como pode ser observado no trecho a seguir retirado do registro do Projeto: “a monitora receberá duas horas de aula de Libras, semanalmente, que constarão de um curso intensivo, com o objetivo de habilitá-la para a comunicação direta com a graduanda” (UFV, 2015). Todavia, questionada sobre a oferta do curso, a monitora relatou não se lembrar de nenhuma experiência formal, sendo que o conhecimento que possuía em Libras, na época, foi adquirido pela realização de um curso de extensão básico anteriormente cursado e por meio da interação com a estudante Surda.

Por meio da entrevista realizada com a primeira coordenadora do Projeto, a mesma nos informou que a compreensão inicial que tinham era de que somente a mediação realizada pelos TILS seria suficiente para assegurar a realização das monitorias. Desse modo, essas duas horas de formação linguística foram redirecionadas para formação com os docentes especialistas na educação de Surdos, haja vista que a monitoria não possuía formação pedagógica nessa área.

As monitoras Adrielle, Jéssica e Paloma apontaram o nível intermediário na língua. Apesar disso, somente a monitora Adrielle não demandava o acompanhamento do TILS na realização das monitorias. Marcela descreveu não se comunicar em Libras e disse não possuir nenhum grau de conhecimento na língua. A monitora Sílvia, por sua vez, foi a única que apresenta fluência na língua. Já o monitor Danilo, por ser Surdo e ter a Libras como L1, esta pergunta não se aplicou.

Essas informações nos mostram que, por mais que a necessidade da presença da Libras se fizesse crucial, uma vez que o Projeto é voltado para uma estudante Surda e essa se encontrava em processo de aquisição da língua, aparentemente, em alguns casos, não foi possível atender a esse pré-requisito. Com base nisso, cabe pontuar e refletir que, infelizmente, assim como em outros contextos e espaços, o número de ouvintes usuários de Libras e fluentes nessa língua ainda é muito reduzido. Como consequência, por mais que esse fosse um pré-requisito para a atuação com Surdos, em virtude da inexistência desses sujeitos, eram selecionados aqueles monitores que dialogavam com o objetivo a ser alcançado naquele momento do Projeto, e a mediação em Libras era assegurada pelos TILS da instituição.

Refletindo sobre a competência linguística e programas que visem uma formação bilíngue, Fernandes (2003) nos apresenta que eles devam sustentar mais que a presença de duas

línguas no processo educacional. Conforme aponta a autora, dentre os elementos que precisam ser considerados, destacam-se: a) presença e reconhecimento da necessidade de inserção de profissionais Surdos no processo educacional, de modo a garantir o reconhecimento identitário e a vivência de aspectos culturais provenientes da cultura surda; b) domínio da língua de sinais por parte dos profissionais ouvintes imbricados nesse processo; além de outras ações. No nosso caso, o Projeto contou com a inserção de um monitor Surdo para a oferta das monitorias para o ensino-aprendizagem da Libras, mas no que se refere ao item “B”, presença de monitores bilíngues, buscava-se membros com esse perfil, no entanto, em alguns casos, não havia essa disponibilidade, assim como já relatado.

Alguns dos monitores retrataram que a aprendizagem da Libras ocorreu ao longo das monitorias, por meio do contato com a estudante Surda. Com base nessa observação, valemos de Fernandes (2003) para problematizar que, no contexto escolar, o professor é tomado como referência linguística pelo estudante Surdo. No entanto, em algumas situações, observa-se que este ainda se encontra em fase inicial de aprendizado da língua e possui conhecimentos insuficientes para esse ensino especializado, ou seja, o profissional que deveria ser referência linguística para o aluno Surdo não possui conhecimento linguístico para tal, e isso poderá acarretar prejuízo para o processo de aquisição linguística do Surdo, uma vez que esse profissional interlocutor não é bilíngue.

Diante da realidade aqui descrita, como forma de possibilitar a interação e a realização das monitorias, era solicitado ao setor de TILS da Universidade o fornecimento desse profissional para acompanhar a aplicação de algumas monitorias. Essa informação é dada pelos monitores que não se comunicavam em Libras, ou possuíam conhecimento básico ou intermediário. Como exemplo, a monitora Marcela, quando questionada sobre as principais barreiras vivenciadas, apresenta que considera seu desconhecimento sobre a Libras, mas que as mediações realizadas pelos TILS contribuíram para sanar dúvidas e que teve o entendimento e a percepção acerca da importância da língua na mediação de todo esse processo educacional.

A monitora Thelma também apresentou esse fator como principal desafio. Para ela, à princípio, a comunicação com a estudante era o seu maior desafio, pois, conforme relatou, “não era fluente em Libras, mas com a ajuda das intérpretes que trabalhavam no projeto na época, esse desafio foi amenizado” (THELMA, 2020). Ainda, a monitora Paloma também destacou a atuação desse profissional, pois, segundo ela, entrou no Projeto “não sabendo Libras, mas com o tempo a aluna [lhe] ensinou e os intérpretes foram de suma importância” (PALOMA, 2020).

Baseando-nos nesses relatos, por mais que saibamos que o trabalho do TILS não tenha relação com o ensino da língua, por ele ser um profissional que possui proficiência na língua, verificamos que sua atuação no Projeto também contribuiu com o desenvolvimento linguístico e metodológico dos monitores, além de colaborar com a formação da estudante Surda.

Sobre o papel desempenhado pelos TILS junto aos monitores, sabemos que sua atuação é de fundamental importância para a realização da mediação de caráter comunicacional entre o aluno Surdo e os demais sujeitos que não se comunicam em Libras, e vice-versa. Contudo, deve-se considerar que essa mediação só se efetivará quando o aluno Surdo já tiver passado pela aquisição da língua e possuir o domínio suficiente dela. Além disso, Lacerda (2000) problematiza que somente a presença do TILS não assegura que questões de cunho metodológico e de ajustes curriculares sejam consideradas.

Considerando que o cotidiano interacional é constituído discursivamente, assim também deveria ser o espaço de realização das monitorias, sendo essa constituição discursiva a oportunidade de aprendizagem e participação de monitores ouvintes e da aluna Surda, o que demanda dos participantes o domínio de uma língua em comum para que ocorram esses processos (RODRIGUES, 2018). Desse modo, seria indispensável que os monitores fossem bilíngues e conduzissem as monitorias diretamente em Libras, considerando, desde o planejamento, a inserção dela ao longo de todo o trabalho. Apesar de essa ser a situação ideal, temos consciência de que o número de usuários de Libras e profissionais bilíngues ainda é insuficiente.

Como forma de minimizar essas lacunas, uma das alternativas possíveis poderia ser o investimento em formação continuada para esses profissionais e, em alguns casos, o aprimoramento da formação inicial de alguns deles, uma vez que alguns dos monitores estavam em processo de formação inicial. Diante disso, questionados sobre a oferta de cursos de formação em Libras e de questões práticas e metodológicas de ensino para Surdos, quase todas as respostas foram negativas.

Primeiramente, sobre cursos relacionados ao aprimoramento comunicacional, Thelma destacou que, antes da entrada no Projeto, já havia cursado um módulo básico de Libras e, depois do seu ingresso, não se recordava de ter participado de nenhuma formação formal. A monitora Paloma respondeu que lhe foi ofertado um curso, mas não detalhou como este ocorreu. Por sua vez, as monitoras Jéssica e Marcela relataram não ter recebido nenhuma formação linguística. Adriele optou por não responder, e acreditamos que isso se deu por ela se avaliar

com um nível intermediário na língua e sua interação com a aluna Surda ocorria sem a intermediação dos TILS.

Ainda sobre a oferta de cursos de formação, agora relacionados às questões didáticas e metodológicas, a monitora Sílvia descreveu a participação em um curso oferecido aos docentes da Educação do Campo, ministrado por um professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e que abordou o ensino da LP para Surdos e questões avaliativas. Além dela, Adriele e Danilo retomaram a importância das reuniões pedagógicas de planejamento como sendo um momento de formação. Para eles, as reuniões ocupavam um papel de destaque no quesito planejamento e elaboração de estratégias metodológicas.

Para mais que espaços de formação de cunho formal, as reuniões realizadas entre todos os membros do Projeto podem ser consideradas como oportunidades de formação. Destaca-se que as discussões propostas nesse contexto envolviam questões de ordem teórica e também reflexões práticas, possibilitando, assim, uma atuação mais reflexiva e crítica pelos monitores. Nesse sentido, ainda, a primeira coordenadora do Projeto destacou que não houve, necessariamente, uma formação sistematizada e formal, todavia, essa formação ocorria nos espaços das reuniões e nas interações e planejamento com toda a equipe.

Apesar desse espaço formativo, no que se refere à formação linguística em Libras pelos diferentes integrantes, consideramos que essa deva ser uma questão a ser trazida em qualquer tipo de projeto de ensino que envolvam alunos Surdos, já que a Libras é o pilar de qualquer prática pedagógica e interacional que tenha como público-alvo estudantes Surdos.

Sabemos que a educação de Surdos envolve muito mais que a presença da Libras enquanto língua de instrução e de significação. Em vista disso, questionamos os monitores acerca de outras habilidades e conhecimentos que acreditavam ser fundamentais para esse ensino, e como essas questões estavam presentes em suas atuações. Nesse sentido, todos os monitores destacaram a necessidade do uso de recursos visuais e a importância da Libras como língua de mediação e de significação.

A monitora Paloma destacou a necessidade de “saber como aplicar conteúdo aos Surdos, por exemplo, técnicas de aprendizagem, metodologias que fossem bilíngues e participativas” (PALOMA, 2020). Thelma descreveu que, para além dos aspectos visuais, “era necessário explicar pausadamente, com o rosto voltado para a estudante e utilizar mais imagens e materiais táteis” (THELMA, 2020). Destacou também que, em sua prática, acompanhava pelas expressões faciais se surgia alguma dúvida ou algo nesse sentido. Marcela apresentou ser

fundamental o conhecimento linguístico em Libras, o domínio do vocabulário e também de conhecimento de mundo.

Danilo, por sua vez, relatou ser crucial o uso de estratégias didáticas, conhecimentos práticos e metodológicos, além de questões atitudinais. Para ele, em sua atuação, era necessário o uso expressivo da visualidade e de metodologias que também abordaram esse aspecto. A monitora Jéssica descreveu ser essencial o entendimento acerca de técnicas e metodologias próprias ao ensino de Surdos, tendo por base a perspectiva bilíngue. A monitora Sílvia, em uma descrição detalhada, apresentou ser de extrema importância o entendimento da Libras enquanto língua mediadora do processo de ensino-aprendizagem; o domínio de métodos e técnicas pertinentes ao ensino de LP como L2; a apropriação de linguagens visuais, tais como desenhos, mapas mentais, esquematização; o respeito às especificidades da Cultura Surda, com base no uso desses elementos de linguagem visual; o domínio de recursos tecnológicos; e o domínio técnico-científico sobre as concepções teóricas de alfabetização e letramento de Surdos, uma vez que desenvolvia em sua monitoria práticas de leitura e de escrita em LP.

Dialogando com as descrições feitas por Silvia, a monitora Adriele apresentou também a necessidade de inserção de aspectos da Cultura Surda em todos os momentos de realização das monitorias. Para ela, conhecer a forma como os Surdos experienciam o mundo é primordial, pois facilita a interação professor-aluno, a produção de materiais didáticos e o planejamento da aula. A monitora destacou ainda que, por lidarem com uma discente que passou pelo processo de aquisição tardia de linguagem, seria necessário que os monitores conhecessem o perfil linguístico da estudante, refletindo sobre seu histórico com a Libras, compreendendo seu processo de aquisição e suas experiências escolares.

Em suma, apesar de não termos acompanhado a atuação de cada um dos monitores, observamos que, pelo menos em termos teóricos e metodológicos, eles possuem consciência acerca da realidade dos estudantes Surdos e conhecem, minimamente, princípios, estratégias e metodologias de ensino voltados para esse público.

Tendo em vista o caráter empírico do Projeto e diante da trajetória linguística e educacional da discente Surda, um último ponto destacado foi acerca dos desafios e das barreiras vivenciados pelos monitores ao longo das monitorias, sendo questionados também acerca de como conseguiram superá-los. Assim como apresentado anteriormente, as monitoras Thelma, Paloma e Marcela descreveram como principal desafio a não comunicação em Libras, que foi superada por meio da interação com a estudante Surda e mediante o trabalho e a atuação dos TILS.

O monitor Danilo, responsável por organizar oficinas para o ensino e práticas da Libras, apresentou que seu desafio estava na organização das dinâmicas e das práticas pedagógicas, não apontando como os superou. A monitora Jéssica relatou que suas dificuldades se relacionavam à ausência de competências na leitura e escrita pela discente Surda, o que dificultava e atrasava o desenvolvimento das monitorias. Além disso, descreveu que uma das suas preocupações era a distração da estudante Surda no momento das atividades. Como forma de transpor essas barreiras, optou pelo desenvolvimento de estratégias que despertassem o interesse da discente Surda pelos conteúdos e por meio da sua insistência e preocupação com todo esse processo.

Silvia apontou que suas dificuldades se relacionavam a questões metodológicas e a distribuição de função, pois não possuía muita experiência com o ensino da LP para Surdos e não observava uma comunicação clara entre os monitores, equipe do Projeto, e os professores responsáveis pelas disciplinas que a estudante Surda estava cursando. Além disso, descreveu que a estudante Surda tinha dificuldade em compreender as estruturas da Universidade e de seu curso. Como forma de romper essas barreiras, no que se refere à falta de experiência, a busca de informações com outros docentes e as leituras teóricas realizadas contribuíram com sua formação e amenizaram essas lacunas. Em relação à falta de diálogo, houve a tentativa de aproximação com os professores do curso, além da oferta de algumas orientações. Sobre a falta de entendimento das estruturas, foi superada durante a realização das monitorias e com o desenvolvimento do curso, por meio da atuação.

Finalmente, a monitora Adrielle trouxe que suas dificuldades se relacionavam com a comunicação *on-line* em LP, principalmente por aplicativos de comunicação, e também pelo domínio restrito de vocabulários da Libras pela estudante Surda. Para isso, evitava imprevistos que demandassem a troca de mensagens, e no que se refere a Libras, houve a contratação do monitor Surdo. Além disso, possivelmente em decorrência da aquisição tardia, descreveu que a estudante esquecia com frequência os temas estudados, e, no momento de realização de revisões, era demandado quase que uma explicação completa da temática, uma vez que a aluna se esquecia facilmente.

Sobre as barreiras apontadas, constatamos que elas se relacionavam a questões de ordem empírica, ou seja, ora relacionadas ao desconhecimento da Libras, ora à interação com os docentes do curso e ora à interação e comunicação com a discente Surda. Algumas das barreiras eram resolvidas com diálogo com os docentes e equipe do Projeto e também por meio da sistematização teórica. No entanto, algumas das questões observadas empiricamente só

poderiam ser tratadas avaliando-se os efeitos surtidos com algumas ações implementadas, isto é, baseado na experimentação. Desse modo, um dos diferenciais do Projeto foi justamente a composição de uma equipe multidisciplinar e as reuniões realizadas para que esse tipo de questão fosse debatida. Assim, essas reuniões visavam contribuir com a análise e a avaliação das necessidades e das ações colocadas em prática nas monitorias, dialogando esses saberes multidisciplinares com as vivências dos monitores.

Por fim, questionados acerca de como eles percebem e avaliam as contribuições das monitorias para o processo formativo-educacional da discente Surda, todas as respostas foram positivas, seja em nível acadêmico ou pessoal. Nesse sentido, Silvia, reconhecendo a existência de problemas ao longo das monitorias destacou que, apesar dessas questões, as monitorias foram fundamentais “para permanência da discente surda no curso e, também, para o seu desenvolvimento formativo e educacional” (SILVIA, 2020). Dialogando com essa ideia, a monitora Adriele também reconheceu que alguns empecilhos prejudicaram o desenvolvimento das monitorias, tais como a ausência de recursos didáticos e o desconhecimento do histórico linguístico e educacional da estudante Surda. Todavia, apesar dessas barreiras, pontuou o trabalho como positivo, avaliando sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem da estudante e ressaltando, com bastante ênfase, a atuação do monitor Surdo como um diferencial e divisor de águas para o desenvolvimento da estudante.

Ainda nesse sentido de permanência no curso e desenvolvimento pessoal, segundo Thelma, as monitorias foram, de fato, positivas, pois para mais que orientar a discente no que diz respeito aos conteúdos de curso, as monitorias “contribuíam com a superação de barreiras (medos, anseios, preocupações com a universidade), fornecendo uma grande possibilidade para o desenvolvimento de todas as competências da discente” (THELMA, 2020).

Como podemos verificar a partir dessas avaliações, as diferentes atuações dos monitores, apesar de lacunas e empecilhos, possibilitaram um maior desenvolvimento acadêmico e pessoal pela aprendiz Surda, e essas questões, conseqüentemente, colaboraram com seu processo de permanência e aquisição de conhecimento ao longo do curso.

Com base nessas informações, ressaltamos a necessidade de oferta de formação continuada para os monitores que atuaram no Projeto, formação relativa à capacidade linguística, às questões didáticas-metodológicas e também à avaliação reflexivo-crítica de sua atuação. É inegável a pertinência de que, em qualquer projeto ou atuação docente, haja a oferta de uma formação que envolva e leve em conta a atuação consciente e crítica, isto é, que sejam ofertadas condições e possibilidades de o sujeito refletir sobre o processo de ensino-

aprendizagem como um todo e estar consciente das suas escolhas e ações e, principalmente, refletir como elas podem ter contribuído ou não na formação dos discentes envolvidos.

Destacamos, ainda, que a formação continuada fosse ofertada a toda a equipe do Projeto, não somente aos monitores, como também aos docentes, de modo que essa equipe se aproprie e tenha “condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação constante de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos de ensino ministrado” (SAVIANI, 2010, p. 53). Isto é, a formação inicial de modo a ofertar ferramentas para lidarmos com o processo de ensino-aprendizagem em sua essência e a formação continuada visando o aprimoramento e a reavaliação diária das práticas didáticas implementadas.

Interessou-nos identificar, neste tópico, vivências, percepções e avaliação do processo de aplicação e desenvolvimento das monitorias por cada monitor que compôs a equipe do Projeto de Letramento. Não fomos em busca de verdades absolutas ou certezas, mas tratamos de trazer a percepção de cada um desses sujeitos de modo a elucidar a complexidade que está atrelada ao Projeto, contemplando seus objetivos, os aspectos metodológicos seguidos e, principalmente, os tipos de ações implementadas por esses monitores e a avaliação que eles fazem de todo esse. De posse de todas essas informações e relatos, pudemos verificar como esses diferentes sujeitos se empenharam, cada qual com suas limitações e desafios, na busca de oportunizar condições de uma formação de qualidade e significativa para a discente Surda, na tentativa de possibilitar sua participação ativa e autônoma nas dinâmicas do curso.

Ainda com base nos relatos aqui trazidos, é possível constatar que um dos agentes principais do Projeto eram os monitores-bolsistas, sendo que, cada qual com sua frente de atuação, buscava, no contato direto com a equipe do Projeto e com os docentes do curso, possíveis encaminhamentos teóricos, metodológicos e práticos que pudessem ser implementados nas monitorias e contribuíssem com a formação da discente Surda. Mais uma vez, destacamos a relevância dessa composição da equipe multidisciplinar, através do contato e articulação entre os docentes do curso, do Projeto de Letramento e dos monitores, na busca de medidas que garantissem o aprendizado da estudante Surda com base em suas especificidades e demandas.

6 PRÁTICAS DE LETRAMENTO OBSERVADAS AO LONGO DE 2019

Objetivamos, com o presente capítulo, considerar e descrever as monitorias implementadas pelo monitor-pesquisador do Projeto de Letramento ao longo do ano de 2019. Para isso, realizamos uma descrição detalhada dos planejamentos, das monitorias implementadas e dos materiais adotados e produzidos nas monitorias durante esse período. Nesse sentido, as dinâmicas aqui descritas fazem referência às disciplinas de Estágio Supervisionado III e IV, cursadas pela estudante Irene nos dois semestres de 2019.

Para essa descrição, abordamos exemplos de práticas de leitura e escrita em LP desenvolvidas nas monitorias, produções acadêmicas sinalizadas, os recursos didáticos-metodológicos utilizados e, principalmente, refletimos sobre o processo de ensino-aprendizagem da aprendiz Surda, considerando os resultados que obtivemos. Desse modo, contemplamos as práticas acadêmicas bilíngues observadas e ponderamos sobre ações voltadas para o processo de inclusão e desenvolvimento de práticas bilíngues no contexto das monitorias.

6.1 As monitorias e o desenvolvimento do Estágio Supervisionado III: reflexões acerca do letramento acadêmico bilíngue

Considerando a multiplicidade de ações desenvolvidas nas monitorias, para este estudo, valemo-nos da descrição de práticas que tenham relação com o desenvolvimento do letramento pela discente Surda, realizadas nas monitorias do componente curricular Estágio Supervisionado III, cursada no primeiro semestre de 2019. Importa ressaltar que, em virtude das inúmeras atividades desenvolvidas nas monitorias, optamos por considerar e descrever aquelas que acreditamos que colaboraram para o processo de letramento da estudante Surda, oportunizando a aquisição e produção de conhecimento por meio de práticas de letramento.

Especificamente sobre a entrada do monitor-pesquisador no Projeto ALUIPI, esta ocorreu no ano de 2019, a convite de uma das professoras integrantes. Cabe ressaltar que, desde 2015, o monitor tem atuado em diferentes projetos de pesquisa, extensão e ensino relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de Libras para ouvintes e de LP como L2 para Surdos. Em vista disso, além de se comunicar em Libras, tinha formação em Letras e conhecia as especificidades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de Surdos, especialmente aqueles relacionados ao ensino de LP.

Em uma primeira reunião com a coordenadora do Projeto, o monitor foi informado acerca das necessidades da estudante Surda, dos objetivos do Projeto, e do seu eixo de atuação durante o primeiro semestre. Nesse encontro, a coordenadora descreveu também que a

realização das monitorias possuía uma carga horária de oito horas específicas para o trabalho com a aplicação das monitorias e quatro voltadas à elaboração de materiais didáticos, estudos teóricos e reuniões com a equipe, o que contabilizava 12 horas semanais de atuação.

Para o primeiro semestre, a atuação do monitor-pesquisador se restringiu à disciplina de Estágio Supervisionado III. A disciplina foi organizada no sentido de possibilitar aos discentes a observação de um total de 36 horas-aula dos componentes curriculares de Física, de Química e de Biologia, no Ensino Médio. Além disso, os estudantes deveriam aplicar oito horas-aula de regência de Ciências para o Ensino Fundamental II.

Em uma análise dos documentos legais que organizam o curso, dentro do Projeto Pedagógico, as disciplinas de estágio são descritas como sendo conteúdos de formação pedagógica, isto é, aquelas voltadas às práticas pedagógicas e que são indispensáveis para a futura atuação profissional docente. Ainda, os conteúdos têm relação com o planejamento e execução de planos de aula, com projetos pedagógicos em alternâncias educativas, com planos de envolvimento territorial e com a execução das atividades pedagógicas na Educação do Campo, desenvolvimento de técnicas e concepções de ensino, procedimentos pedagógicos inovadores com as dinâmicas interativas e contextualizadas, simulações e trocas de experiências, demonstrações de ações já realizadas no âmbito do ensino nas escolas do campo (UFV, 2018).

Esse é o espaço no qual os alunos têm o primeiro contato com o seu futuro campo de atuação, oportunizando uma análise crítica sobre as teorias desenvolvidas, bem como sobre a realidade das atuais escolas. Geralmente é demandado do aluno, após as aplicações e desenvolvimento dos estágios, a produção de um relatório escrito com base nas experiências vivenciadas, por meio de análise reflexiva-crítica das situações pedagógicas vivenciadas e dos conteúdos curriculares trabalhados (SILVA; MENDES, 2014). Além disso, a prática docente demanda também a produção de materiais didáticos-pedagógicos voltados ao desenvolvimento e à implementação das atividades planejadas para as regências.

6.1.1 Implementação das monitorias

Catalogamos os seguintes gêneros e atividades didáticos-pedagógicos presentes nas monitorias, entre práticas de leitura e de escrita: leitura de dois artigos científicos, produção de materiais didáticos elaborados para as regências de Ciências - tais como slides, atividades avaliativas e resumos -, e um relatório escrito e outro sinalizado em Libras abordando as observações e desenvolvimento do estágio.

Tendo em vista a matrícula da discente Surda na disciplina e considerando o foco específico para a área de Ciências da Natureza, algumas questões metodológicas e didáticas foram tratadas nas discussões teóricas da disciplina. Assim, durante as monitorias, foi demandada a realização de leituras e discussões de artigos científicos referentes aos aspectos metodológicos de ensino de Ciências e às práticas pedagógicas da formação docente.

A primeira atividade desenvolvida nas monitorias tratou-se da leitura de um artigo científico que posteriormente seria trabalhado em sala de aula. Foi solicitada pela professora regente a leitura e a discussão do artigo científico intitulado *Experimentação no Ensino de Química: caminhos e descaminhos rumo à aprendizagem significativa* (GUIMARÃES, 2009). O texto, de modo geral, aborda a importância da retomada do conhecimento prévio dos alunos e o uso da experimentação no ensino de Ciências Naturais.

A oferta do material de leitura previamente, por parte dos docentes do curso, é um aspecto a ser ressaltado. Isso possibilitava, metodologicamente, que antes da realização da monitoria, o monitor realizasse a leitura prévia do material a ser trabalhado, de modo a considerar a melhor forma de abordá-lo, assim como quais procedimentos metodológicos seguir. Nesse momento, questões como possíveis formas de sinalizar o texto, conteúdos e conceitos-chaves presentes nele, além de como contemplá-lo visualmente por meio da Libras, foram consideradas nesse planejamento.

Sobre esse processo prévio de preparação, Silva (2018b; 2018c) tem destacado que o professor, em um trabalho de leitura e escrita em LP para Surdos, precisa considerar alguns aspectos metodológicos que envolvam as possíveis formas de sinalização do material textual e como torná-lo visível por meio da Libras ou de recursos didáticos. Nesse sentido, identificamos que esse tipo de preocupação, por parte do monitor, facilitou o domínio do tema que seria discutido no encontro com a estudante Surda, o domínio de sinais-chaves específicos do texto e, principalmente, que considerasse as metodologias e as estratégias de leitura que melhor propiciassem a construção do conhecimento junto com a acadêmica.

Com relação à identificação e à compilação dos sinais-chaves do texto bem como materiais sinalizados para introduzirem a leitura, foi necessário a realização de uma busca em canais do *YouTube* e glossários de universidades, visando a catalogação de conceitos e temas que eram abordados no referido artigo científico, assim como possíveis materiais complementares que pudessem enriquecer a leitura e a interpretação do material textual.

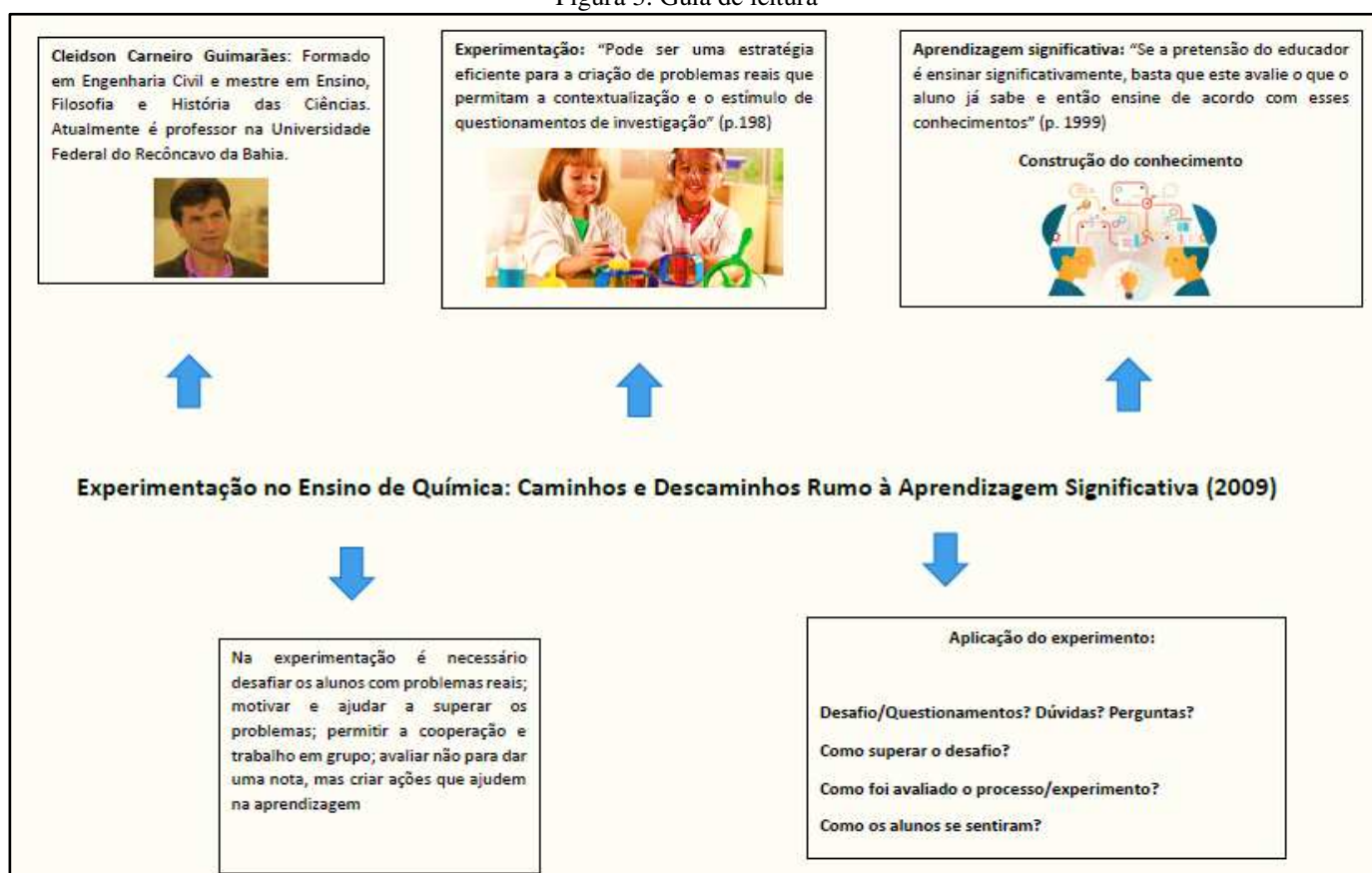
Para a realização da leitura e a fim de aferir o conhecimento prévio da estudante sobre a temática do texto, optamos por elaborar um guia de leitura que pudesse considerar as

informações iniciais do artigo, retomar o conhecimento prévio da estudante acerca dos temas abordados, orientar a leitura da discente e também retomar partes específicas do texto por meio de perguntas acerca do experimento descrito no artigo.

Sobre o guia de leitura, Fernandes (2006) o caracteriza como um instrumento que conduz o olhar dos alunos às informações principais do texto e destaca as informações relevantes para a compreensão textual. Além disso, segundo a autora, esse tipo de atividade é uma dinâmica importante para o planejamento do professor, no sentido de possibilitar a antecipação da pesquisa linguística em Libras e permitir pontuar os conteúdos que serão sistematizados no texto a ser lido, assim como descrito anteriormente.

A título de exemplo, a figura 3 ilustra o guia de leitura elaborado para o trabalho com a leitura e a interpretação do artigo científico¹⁹.

Figura 3: Guia de leitura



Fonte: Dados da pesquisa

¹⁹ Esse material foi anteriormente analisado em uma publicação na Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/9842>, no ano de 2019.

Para a elaboração do material didático e a implementação das monitorias, adotamos os pressupostos teóricos e metodológicos da Educação de Surdos, mais especificamente os pontuados por Fernandes (2003; 2006). Na concepção da autora, no trabalho com práticas de leitura, deve-se considerar formas de potencializar a pré-leitura, o ato da leitura em si, e a sistematização da leitura por meio da produção escrita, por exemplo. Para isso, recomenda-se, na pré-leitura, o uso de algum recurso didático que possa orientar e contextualizar a leitura, por meio de perguntas prévias que retomem os conhecimentos de mundo do aprendiz, mas também abordem elementos externos e internos ao texto. Esse tipo de cuidado é recomendado, pois, segundo a autora, será ao longo da pré-leitura que o leitor formulará hipóteses mediadas por esse material e as confirmará ou não ao longo da leitura.

É possível perceber que o material elaborado se trata de um recurso didático-pedagógico que possibilitou a verificação do conhecimento prévio da estudante, a informação sobre o autor do artigo e a localização do trabalho, conceitos-chave discutidos ao longo do texto, além de perguntas elencadas ao final do material, as quais serviam como meio de verificar o entendimento da estudante acerca da realização do experimento que é ilustrado no artigo.

Especificamente sobre a realização da leitura em L2, optamos pela leitura dialogada/compartilhada, na qual a estudante Irene realizava a leitura de pequenas partes do texto e discutia o que havia apreendido da leitura, bem como suas dúvidas e questionamentos de vocabulários. Dialogando com essa prática, Solé (1998) e Kleiman (2004) apresentam que a função a ser ocupada pelo professor é a de mediador ao longo processo de leitura, uma vez que, por já possuir conhecimentos prévios sobre a temática, ele fornecerá pistas contextuais que visem a significação da leitura pelos estudantes. Na leitura compartilhada, o professor acompanha a leitura dos alunos, oferece desafios e auxilia-os durante todo o processo (SOLÉ, 1998). Assim, o monitor se colocava como interlocutor da estudante Surda, auxiliando na compreensão de dúvidas, refletindo conjuntamente sobre partes específicas do texto e, principalmente, fazendo questionamentos que testassem as hipóteses de leitura levantadas por ela.

De modo mais detalhado, foi possível observar que, inicialmente, a leitura da estudante estava relacionada à tradução de palavras isoladas e que ela conhecia e, na maioria dos casos, não era possível atribuir sentido ao que era sinalizado pela estudante, seja por causa da sinalização de apenas palavras isoladas ou pela desconsideração do contexto ao qual estava inserida. No processo de leitura dos Surdos, uma das principais inadequações no estabelecimento de leitura refere-se à tentativa de sobreposição das estruturas da Libras e da

LP, como se fossem a mesma língua (FERNANDES, 2006). Assim, é comum que os alunos sinalizem de forma linear, termo por termo, desconsiderando os termos e estruturas desconhecidos da LP. Mediante essa prática, não conseguem atribuir sentido ao que leem, pois além da inexistência da relação entre as estruturas linguísticas, os alunos geralmente sinalizam o primeiro significado das palavras que lhes vêm à cabeça, desconsiderando a existência de um contexto de uso (FERNANDES, 2006). Esse tipo de atividade, embora possibilite a decodificação, não necessariamente assegura que os alunos compreendam o que estão lendo (PEREIRA, 2014).

O intrigante era que, mesmo após anos de escolarização já concluídos pela estudante na Educação Básica, esse tipo de leitura nas monitorias era recorrente, ou seja, iniciava-se com a sinalização dos termos conhecidos e na sua sinalização, desconsiderava o contexto de inserção. Sobre essa realidade, Pereira (2014) descreve que isso decorre das práticas tradicionais de ensino de LP para Surdos, nas quais era comum que os professores se baseassem na concepção de língua enquanto código, trabalhando primeiramente com palavras isoladas, passando a utilizá-las em frases e, no caso dos textos, quando esses eram utilizados, tratava-se de textos curtos e com estruturas e vocabulários simplificados. Como resultado dessa prática, os alunos prendem-se à interpretação individual das palavras, considerando seu sentido literal, o que limita a compreensão textual.

Bernardino e Pereira (2019) apresentam que, comumente, os professores quando trabalham leitura com Surdos, focam na análise do vocabulário, estabelecendo a relação entre palavras e sinais. Em decorrência dessa prática, o estudante volta-se apenas para o reconhecimento dos termos e não para o estabelecimento do significado do texto por meio do seu contexto. Por mais que atender-se a cada termo seja uma estratégia de leitura adotada em línguas que não estamos familiarizados, no caso dos Surdos, esse tipo de comportamento pode ser analisado como decorrente das práticas metodológicas vivenciadas (PEREIRA, 2017).

Assim como visto na narrativa da estudante Irene, durante seu percurso de escolarização, ela não teve acesso ao ensino-aprendizagem de LP como L2, e também não pôde refletir acerca das atividades escritas por meio da Libras. De acordo com a estudante, sua rotina escolar resumia-se à realização de cópias: cópias de atividades da lousa e de atividades realizadas pelos colegas de turma. Desse modo, Pereira (2014) argumenta que esse tipo de prática de ensino de LP leva os alunos a copiarem e realizarem exercícios mecanicamente, sem necessariamente entender a organização e o funcionamento da língua.

Retomando a leitura observada na monitoria, além dessa tradução de palavra-sinal, muitos sinais empregados pela aluna não correspondiam ao sentido que estava sendo trazido no texto. Muitas vezes, ela desconsiderava o contexto de inserção do texto, assim como discutido também nas observações de Oliveira (2014). A título de exemplo, observamos que, ao abordar o conceito de aprendizado significativo, o artigo descrevia que o aprendizado precisava ser “real”, ou seja, destacava a necessidade de se relacionar o conteúdo novo com as vivências diárias dos aprendizes, com sua realidade. Nesse sentido, no momento de realização de leitura pela estudante, ao se deparar com o termo “real”, a estudante empregou o sinal em Libras referente à moeda brasileira e não ao sentido de realidade, não se alinhando ao sentido abordado no texto.

Esse tipo de prática é recorrente em aprendizes de L2. Assim, Martins e Nascimento (2017, p. 166) relatam que uma das maiores dificuldades dos Surdos é o reconhecimento de palavras com ambiguidade semântica, relatando que na frase “Eu conversei com meu pai sobre a reforma”, o significado de “sobre” pelos alunos Surdos foi compreendido como “em cima”, estando inadequado, assim como em nossos achados.

Observando essa inadequação, o monitor-pesquisador solicitou que a estudante realizasse a leitura novamente do parágrafo e não considerasse apenas os termos conhecidos, mas tentasse atribuir sentido ao texto como um todo. Permanecido o equívoco, ele descreveu explicitamente como esse termo é usado em LP e em Libras, mostrando que em LP essa mesma palavra poderia ser empregada com dois significados distintos, apesar da mesma forma. Nesse sentido, Fernandes (2003) e Martins e Nascimento (2017) apresentam que no ensino-aprendizagem de L2, em alguns casos, será necessário que o professor faça uma intervenção direta e explique os significados possíveis, colaborando com o processo de leitura dos estudantes.

Após a explicação do monitor, ele solicitou que a estudante lesse novamente o parágrafo e tentasse entender o contexto em que aquele termo estava inserido, conseguindo, assim, que a estudante compreendesse o que era abordado no texto.

Como forma de evidenciar que Libras e LP são línguas de modalidade e organização distintas e que o processo de tradução literal poderia ser problemático, o monitor fez algumas gravações em vídeos das partes do texto que a estudante Surda sinalizava. Após a gravação, ambos assistiram aos vídeos e o monitor enfatizou que a relação estabelecida por ela entre os sinais e os termos em LP não correspondia nem às discussões trazidas no parágrafo e tampouco à estrutura sintática da Libras. Desse modo, foi primordial que o monitor ressaltasse que a

estudante não deveria se prender somente aos termos conhecidos, mas que buscasse estratégias como a reorganização sintática, a identificação de conceitos principais e que, principalmente, considerasse o texto como uma unidade de sentido, e não como uma junção de palavras que precisam ser identificadas e sinalizadas na sequência que aparecem na estrutura da LP.

Sabe-se que o processo de leitura não se relaciona à decodificação ou à identificação de palavra por palavra, mas considera a palavra em seu contexto linguístico, ou seja, no texto (PEREIRA, 2017). Fernandes (2006) apresenta que a atividade de leitura se dá em contextos mais amplos que a palavra isolada; as palavras são combinadas em enunciados maiores. Somente o reconhecimento e a memorização não garantem sua compreensão no processo de leitura, sendo essencial a consideração do contexto, pois este atribuirá o real significado. Desse modo, “ler não é reconhecer palavras isoladas, mas, sim, compreender e negociar sentidos na interação com o texto escrito” (FERNANDES 2006, p. 10). A autora ainda apresenta que:

[...] ler envolve compreender, identificar um significado **global do texto**, situando-o em determinada **realidade social**, fazendo parte de um determinado **gênero discursivo** e atribuindo **relações e efeitos de sentido** entre as unidades que o compõem. (FERNANDES, 2006, p. 14, grifos da autora)

Com vista a isso, o monitor solicitava que a estudante novamente lesse partes específicas do artigo e descrevesse a sua leitura e compreensão em Libras, realizando, conjuntamente, o detalhamento e explicação do sentido apreendido dessas partes lidas. Nesse sentido, Pereira (2017), fazendo uma leitura de Svartholm (1997), destaca que o texto em LP seja traduzido para a Libras, pois, conforme a autora, somente por meio dessa visualização em Libras o texto se tornará significativo para o aluno Surdo.

Além disso, autores como Fernandes (2006), Pereira (2014; 2017) Silva (2014; 2018b; 2018c) e Bernardino e Pereira (2018; 2019) ressaltam ser imprescindível para esse processamento da leitura que o professor se coloque como mediador desse processo, sendo de fundamental importância que ele seja capaz de transformar o texto escrito em LP em língua de sinais. Ademais, Fernandes (2006, p. 14) descreve que, para além dessa capacidade de tradução, o professor será o responsável por estabelecer “pontes de significado entre o conhecimento prévio que o aluno traz e o conhecimento veiculado pelo texto”, e esse tipo de atividade só pode ser mediada pela Libras. Observa-se a importância da Libras enquanto língua de interlocução e de significação do aprendiz Surdo, além de ser essa língua que dará acesso à leitura em LP (LODI, 2005). Destaca-se que, somente mediante a constituição de conhecimento de mundo e de língua por meio da Libras é que os alunos Surdos estarão possibilitados a inserir-se e a vivenciarem práticas de leitura e escrita socialmente situadas (PEREIRA, 2014).

Sobre a escrita, considera-se que ela precisa ser tomada como complementar da leitura (FERNANDES, 2003; 2006), de modo a se alcançar a sistematização dos conteúdos lidos na L2, por exemplo. Em vista disso, esse aspecto metodológico foi considerado no planejamento da monitoria. No entanto, em sua realização, em virtude do tempo e da necessidade de produção de um material sistemático que servisse de anotação para um estudo posterior, optou-se pela elaboração de resumos do texto em vídeo-registro em Libras, de modo a possibilitar à estudante autonomia em relação aos seus estudos. Ressalta-se que, por mais que não tenhamos adotado a produção escrita em LP, a gravação de vídeo-registro em Libras também envolveu estratégias de leitura, uma vez que demandou a compreensão do texto e a sistematização das informações principais (SOLÉ, 1998).

De forma geral, percebemos que o processo de leitura da discente é complexo e passou por diferentes etapas, envolvendo, primeiramente, a relação palavra-sinal, passando para a sinalização de partes isoladas por meio da apreensão de sentido, além da produção de significação compartilhada com o monitor em Libras. Desse modo, o monitor colocava-se como interlocutor, elaborando perguntas que levassem à formulação de hipóteses acerca do texto, possibilitando também a ampliação do conhecimento de mundo e linguístico pela estudante.

Ressaltamos a inserção da Libras em todas as atividades da monitoria, estando inserida no planejamento, na leitura da acadêmica Surda, na discussão do texto e na produção de sínteses em vídeo. Para esse trabalho, foi fundamental que o monitor contemplasse alguns princípios metodológicos de ensino-aprendizagem de L2 e que também considerasse o histórico linguístico da estudante, pois dada a aquisição tardia da Libras, parte dos conceitos abordados na monitoria eram desconhecidos pela estudante, tanto em Libras quanto em LP, demandando um trabalho de ampliação vocabular.

O segundo texto lido tratou-se de partes do texto *Projeto de Desenvolvimento Profissional de educadores* (AGUIAR, 2005), especificamente o tópico *O planejamento de uma aula*, que aborda a elaboração e os objetivos de um plano de ensino, além de diferentes exemplos de plano. O processo de leitura foi similar ao realizado anteriormente, passando-se da tradução de palavras conhecidas, à produção de sentido por meio da compreensão de unidades maiores. Diferentemente da leitura anterior, verificamos que esse era um tema recorrente durante o curso e as aulas da disciplina de Estágio, levando a que o processo de leitura fosse mais “fluido” e demandasse menos intervenções acerca da LP, uma vez que a estudante possuía conhecimento prévio acerca dos temas recorrentes no tópico. Além disso, destacamos que, diferente do artigo científico que possuía uma linguagem mais especializada,

essa segunda leitura tratava-se de um texto de orientação docente, e o autor utilizou-se de uma linguagem mais direta e dialogada com o leitor.

Na pesquisa realizada por Pires (2014), a autora observou que atividades que requeriam somente a localização de informações no texto foram mais bem-sucedidas que aquelas que demandavam a ativação de conhecimentos de mundo ou a formulação de inferências globais. Desse modo, assim como identificado em nossas observações e retomado pela autora, destacamos que atividades de orientação de leitura que contribuam com a ampliação do conhecimento de mundo desses aprendizes mostram-se primordiais, uma vez que, ao longo do processamento textual, a presença de conhecimentos linguísticos, de mundo e interacionais são imprescindíveis (KOCH; ELIAS, 2006). Na prática de leitura anteriormente mencionada, como a estudante Surda conhecia previamente a temática em questão, o processo de leitura foi significativo e demandou menos tempo, assim como observado nas dinâmicas de Oliveira (2014).

Todos nós, leitores, no momento de leitura ativa de um texto, “estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto, fazemos inferências, comparações, formulamos perguntas relacionadas com o seu conteúdo” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 18). E isso nos mostra que ler não se resume à extração de informações do texto ou reconhecimento do léxico, mas exige a atuação do leitor de modo a suprir e completar as lacunas observadas, utilizando-se de seus conhecimentos de mundo, de língua e de estratégias de leitura.

Para a realização da leitura nas monitorias, relacionamos as informações que o texto abordava com as demandadas da estudante Surda para a realização do estágio, ou seja, relacionamos o texto à organização e composição das oito aulas de regência que seriam ministradas. Interessa destacar que, em cada parte do texto lido, automaticamente a estudante Surda já a relacionava ao seu estágio, refletindo questões como o espaço de realização do estágio, o tempo de duração de cada aula, possíveis materiais didáticos que poderiam ser adotados, momentos que compõem uma aula, ou seja, houve construção e significado.

Ao longo das monitorias implementadas, e especialmente as voltadas para a leitura, observamos o desconhecimento de vocabulário e de conceitos usados na interação em Libras pela discente Surda, conceitos esses que, aparentemente, podem ser descritos como básicos. Acreditamos que essa ausência vocabular é decorrente da aquisição tardia de linguagem, uma vez que, até os 24 anos, a estudante comunicava-se exclusivamente por sinais caseiros. Como sabemos, a aquisição de conhecimento de mundo é possibilitada pelo desenvolvimento

linguístico, uma vez que é por meio da aquisição desses conceitos que compreendemos e ressignificamos o mundo a nossa volta. Conseqüentemente, se esses conceitos não forem aprendidos, ou se adquiridos tardiamente, a capacidade de interpretar o mundo pode se tornar restrita (SANTA CATARINA, 2010; PEREIRA, 2017).

Conforme problematizado ao longo desse estudo, grande parte dos Surdos adquirem tardiamente a Libras, culminado em conhecimentos de mundo e linguístico restrito. Em vista disso, Bernardino e Pereira (2019) defendem a necessidade de um trabalho específico para a aquisição e ampliação vocabular em LP e em Libras, e esse conhecimento em ambas as línguas será primordial para a compreensão de textos escritos. Apesar de as autoras anteriores mencionarem esse tipo de atividade com crianças, no nosso caso, essa era uma demanda constante nas monitorias.

Ainda sobre esse conhecimento vocabular e linguístico, autores como Pereira e Muniz (2017) e Costa (2018) descrevem que os Surdos que apresentam melhores conhecimentos na L2, tiveram contato mais cedo com a Libras. Além disso, Silva (2015) apresenta que a aquisição tardia de linguagem influencia as habilidades de construção de sentido no texto e a associação do conhecimento prévio com o texto. Desse modo, conhecer o histórico de aquisição linguística pelos Surdos tem se mostrado uma tarefa essencial para o professor, uma vez que, diante desse reconhecimento, ele pode pensar formas dialógicas de possibilitar a aquisição e o desenvolvimento linguístico pelos estudantes ao longo da interação.

Assim como observado nas respostas de outros monitores do Projeto, era comum que a estudante “se esquecesse” com facilidade dos temas que os textos discutiam e dos sinais novos aprendidos, possivelmente em virtude da aquisição tardia de linguagem. Diante disso, era necessário sempre a retomada dos temas que discutíamos e que fizéssemos gravações de sínteses que possibilitassem estudos posteriores, sendo o vídeo-registro ideal para essa necessidade.

Finalizada essa discussão inicial sobre as observações de práticas de leitura, passamos agora a abordar outros aspectos referentes ao planejamento e ao desenvolvimento do Estágio Supervisionado.

6.1.2 Desenvolvimentos do Estágio

Para a escolha da escola na qual seria desenvolvido o estágio, a estudante Irene apontou seu interesse em realizá-lo em uma escola onde houvesse Surdos matriculados, e assim foi feito. De acordo com a estudante Surda, era do seu interesse conhecer mais sobre o trabalho inclusivo

de Surdos, a mediação realizada pelos TILS, assim como acompanhar as necessidades dos estudantes Surdos.

Para além da escolha da estudante, cabe destacar que não foi possível a realização desse estágio em uma escola do campo. Essa realização foi inviabilizada pelo fato de o estágio demandar o acompanhamento de profissionais como TILS, professores e monitores, sendo que o transporte dessa equipe para outra localidade não seria possível.

Como forma de minimizar essa situação e abordar os conteúdos da Educação do Campo nas regências de Ciências, a professora do curso responsável pela disciplina agendou uma reunião com a docente das turmas onde seriam aplicadas as regências, objetivando refletir sobre questões relacionadas às identidades Surdas e do Campo, bem como para verificar a viabilidade de desenvolvimento de conhecimentos e temáticas da Educação do Campo nas regências. Embora tenha ocorrido a reunião, a professora regente, por meio de uma perspectiva tradicional de ensino, se mostrou contrária a essa implementação de temas da Educação do Campo e propôs que a estudante Surda desenvolvesse em suas regências os conteúdos do livro didático relativos ao capítulo subsequente ao que ela estava trabalhando com os alunos, pois, conforme a docente argumentou, seria necessário seguir o planejamento.

Desse modo, ficou definido que o tema das regências seria o “trabalho científico”. Ainda, foi acordado também que, pelo fato de a professora atuar em diferentes turmas de 7º ano, a estudante Irene aplicaria as oito aulas de regência em duas dessas turmas de 7º ano. Destaca-se que as duas turmas eram compostas exclusivamente por alunos ouvintes e cada uma contava com cerca de 25 estudantes. Foi também disponibilizado o material didático adotado nas turmas e ressaltada a necessidade de que a estudante Surda elaborasse materiais para serem utilizados nas aulas de regências, haja vista que o número de livros era insuficiente e nem todos os alunos possuíam o livro.

Além dessas considerações, visando a interação entre os alunos ouvintes das duas turmas e a estagiária/professora Surda, foi acordado que ela acompanharia algumas aulas na semana anterior à aplicação das regências, a fim de que pudesse interagir com os estudantes, observar as diferenças existentes entre turmas de Fundamental e Ensino Médio, além de perceber a docência em escola urbana.

Diante da necessidade de materiais extras para a aplicação das regências, foi elaborado pela estudante, com o apoio do monitor, no contexto das monitorias e com base no livro didático adotado, uma sequência de slides, atividades avaliativas e resumos acerca do tema selecionado. Além disso, por se tratar de uma turma de alunos ouvintes e eles não possuírem o livro didático,

houve a necessidade de inserção de explicações teóricas nos slides que seriam utilizados e que pudessem ser registradas pelos alunos para estudos posteriores, assim como solicitado pela professora regente.

De modo a contemplar a necessidade dos estudantes ouvintes de registrarem o conteúdo da aula e diante das dificuldades da discente Surda, observadas em relação à LP, algumas estratégias didáticas precisaram ser contempladas. Desse modo, optamos pela inserção de frases em LP que fossem diretas, mas que ao mesmo tempo, respeitassem a sintática da estrutura da língua. Além disso, para a elaboração dos slides, o que podemos verificar, por meio da figura abaixo, é que prezamos também pela valorização de recursos imagéticos que facilitassem a explicação pela estudante Surda e pudessem ser compreendidas pelos estudantes ouvintes e não apenas ilustrar o material.

Figura 4: Slide produzido para a aplicação das regências

Marie Curie (1867 - 1934)

Marie Curie (1867-1934) foi uma cientista polonesa. Descobriu os elementos químicos “polônio” e “rádio”, junto com Pierre Curie, seu marido. Foi a primeira mulher a ganhar o Prêmio Nobel de Física.

84	(210)	4,6
254	(9,2)	Po
(Xe)4f ¹⁴ d ¹⁰ s ² p ⁴		Polônio

88	(226)	2
226	5,8	Ra
(Rn)7s ²		Rádio

Fonte: Dados da pesquisa

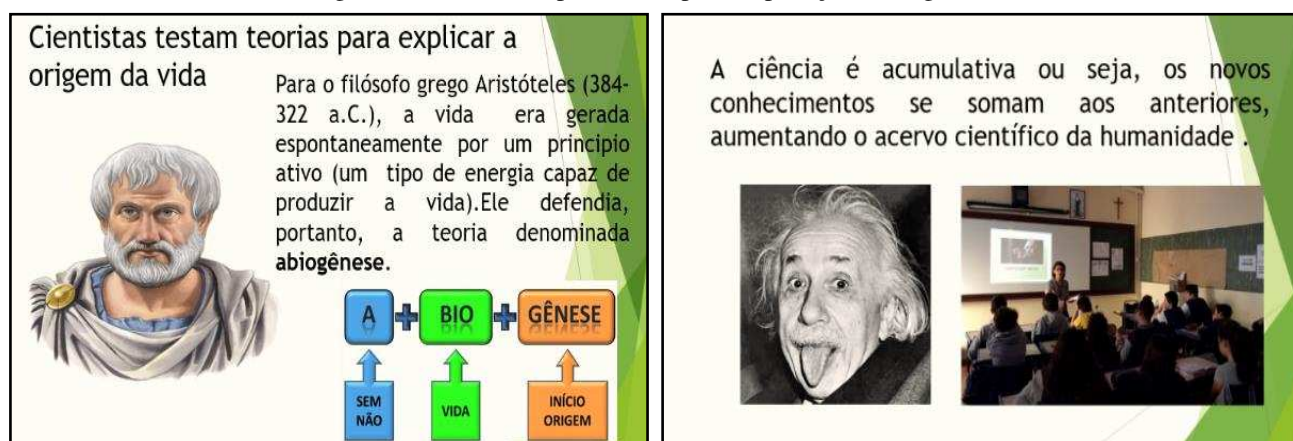
Ao descrever o processo de letramento de Surdos, Fernandes (2003; 2006) e Fernandes e Moreira (2017) consideram que eles estabelecem com o texto uma relação que é estritamente visual, no qual a internalização dos sentidos é proveniente da mediação em Libras e da articulação de referenciais visuais, como os elementos de linguagem verbal e não verbais. De acordo com as autoras, essa concatenação de elementos potencializará as associações, as inferências, e as reflexões que corroborarão na construção de significação do texto. Portanto, concordamos com Fernandes (2006, p. 17) quando a autora afirma que “o português é para o aluno surdo aquilo que ele pode ver na leitura”, sendo esse um elemento considerado e valorizado ao longo da elaboração dos slides.

Ainda com base na seleção das imagens, evidenciamos também que uma de nossas preocupações na elaboração do material foi a necessidade da inserção de elementos que

facilitassem a identificação dos temas que deveriam ser abordados pela estudante Surda, uma vez, em decorrência da aquisição tardia, a estudante se esquecia com facilidade de temas e sinais em Libras, sendo essa necessidade descrita pela estudante e observada ao longo das monitorias.

Buscamos imagens que contemplassem e possibilitassem o entendimento dos alunos e que ainda ajudassem na identificação dos sinais em Libras pela acadêmica Irene. Desse modo, através das imagens inseridas nos slides, como pode ser verificado nas figuras a seguir, é possível visualizar que as imagens de “Aristóteles” e “Einstein” estão relacionadas ao sinal correspondente em Libras, tratando-se de sinais icônicos²⁰. Inclusive, ao longo das regências, verificamos o interesse dos alunos ouvintes e a relação que eles estabeleciam entre as imagens disponibilizadas nos slides e os sinais produzidos pela professora Surda, sendo que os próprios alunos identificavam a correspondência e questionavam se estavam realizando os sinais corretamente.

Figuras 5 e 5.1: Slides produzidos para a aplicação das regências



Fonte: Dados da pesquisa

É possível evidenciar, ainda, que ao abordar os conceitos científicos, optamos por trazê-los com base na estrutura morfológica da palavra. No caso, a diferença entre os conceitos de "biogênese" e "abiogênese" foi estabelecida e explicada através da estrutura morfológica dos termos, ou seja, por meio do reconhecimento de que o morfema "a", em LP, demarca essa negação. Assim, esse tipo de estratégia facilitou que a estudante Surda visualmente explicasse

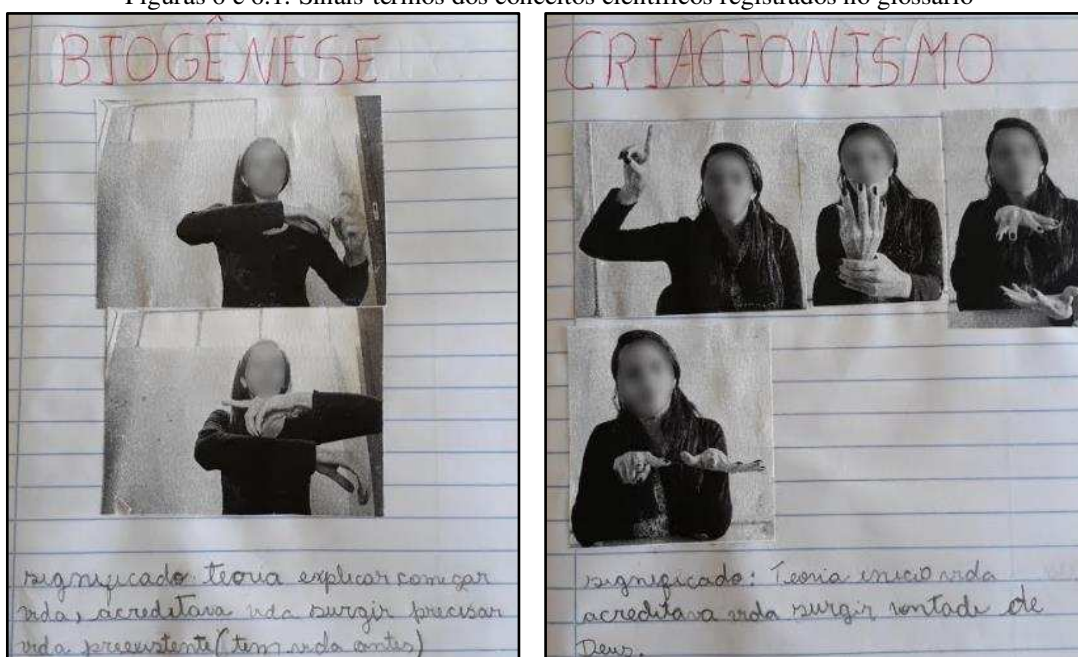
²⁰ Nas línguas de sinais, assim como nas orais, alguns sinais podem ser descritos como icônicos, ou seja, que possuem uma motivação icônica em relação a algum objeto no mundo real. No caso do sinal de "Aristóteles", o sinal utilizado em Libras faz referência a sua vestimenta, típica dos gregos e romanos; no caso de "Einstein", seu sinal retoma o aspecto presente na foto e pelo qual o cientista ficou conhecido, ou seja, refere-se a língua posicionada para fora.

a teoria e possibilitou também o entendimento por parte dos alunos ouvintes, uma vez que foram direcionados a pensarem na sua L1.

Ao longo da realização das monitorias, era nítido a apropriação pela estudante Surda de conceitos científicos e seu reconhecimento em Libras e em LP, uma vez que, na grande maioria dos conceitos científicos, a estudante desconhecia a teoria, e o conceito em Libras e em LP. Desse modo, optamos pelo registro desses conceitos em um glossário, onde foi inserido o conceito, a foto do seu sinal e sua explicação em LP.

Observamos que esse recurso possibilitou a autonomia da estudante em relação aos seus estudos, além desse ser um material que poderá ser utilizado em sua atuação profissional futura. Nas Figuras a seguir, é possível observar os sinais de algumas das diferentes teorias que abordam o surgimento da vida, especificamente “biogênese” e “criacionismo”, conceitos esses compilados no glossário.

Figuras 6 e 6.1: Sinais-terminos dos conceitos científicos registrados no glossário



Fonte: Dados da pesquisa

Finalmente, com base em todas essas considerações, constatamos que, nas regências de Ciências, o uso e a valorização de recursos visuais nos slides foi benéfico, tanto para que a professora Surda abordasse a temática e significasse as imagens, quanto para os estudantes ouvintes, visto que os próprios estudantes relataram ter entendido o significado delas, o que possibilitou uma aula mais interativa e participativa.

Além das considerações dos estudantes ouvintes, a professora regente, em sua avaliação do Estágio, destacou que a explicação e o foco dado às imagens facilitou o entendimento dos estudantes.

Figura 7: Avaliação da regência

DATA: 07/06/19		REGÊNCIA 04	
Plano de aula	<input checked="" type="checkbox"/> Excelente () Bom () Regular	Metodologia	<input checked="" type="checkbox"/> Excelente () Bom () Reg
Desenvolvimento dos objetivos	<input checked="" type="checkbox"/> Excelente () Bom () Regular	Avaliação da Aprendizagem	<input checked="" type="checkbox"/> Excelente () Bom () Reg
Domínio dos conteúdos	<input checked="" type="checkbox"/> Excelente () Bom () Regular	Relação Estagiário/a Educandos/as	<input checked="" type="checkbox"/> Excelente () Bom () Re
Observações:			
Ótimo desenvolvimento do tema. Figuras muito explicativas.			

Fonte: Dados da pesquisa

Mediante essas elucidações, não há espaço para a dúvida de que a valorização de aspectos visuais na educação de Surdos é uma prática enriquecedora (QUADROS, 2000; FERNADES, 2003; 2006; BERNARDINO; SANTOS, 2018; SILVA, 2019; MIRANDA, 2020). Pela combinação de diferentes arranjos de linguagens, os textos adotados ao longo das regências valorizam a multimodalidade, combinando, para isso, diferentes elementos na constituição de significados, assim como destacado por Silva (2019). Em vista disso, percebemos que essa junção entre imagens, Libras e texto escrito em LP auxiliaram a estudante Surda e os demais discentes ouvintes na compreensão textual, uma vez que essa junção multimodal proporcionou uma relação que foi estritamente visual (MIRANDA, 2020; FERNADES; MOREIRA, 2017).

6.1.3 A produção do relatório final de estágio

No que se refere aos gêneros produzidos, destaca-se que, por se tratar de um componente curricular referente ao Estágio Supervisionado, espera-se que as reflexões da acadêmica estejam relatadas e presentes na forma de um Relatório Final de Estágio, como comumente acontece. A produção do Relatório objetivava a descrição e a reflexão acerca da aplicação das regências de Ciências, além da descrição das metodologias e recursos pedagógicos observados ao longo das observações das aulas de Física, Química e Biologia, no Ensino Médio.

Especificamente sobre as observações, a estudante Surda relatou, nas monitorias, a dificuldade em registrar suas observações por meio da escrita e acompanhar o que o TILS sinalizava, uma vez que são dois recursos visuais. Como forma de minimizar essa dificuldade, propusemos que, ao final de cada observação, em casa, a estudante fizesse pequenas gravações em Libras resumindo as principais observações, e que esses registros seriam trabalhados e sistematizados nas monitorias.

Conforme apresentado no capítulo anterior, a professora responsável pelo Estágio III integra a equipe do Projeto de Letramento ALUIPI. Desse modo, em uma reunião de início de semestre realizada por essa equipe, a professora se posicionou a favor de avaliar a estudante Surda por meio da elaboração de um relatório de estágio em Libras e também sua versão em LP, equivalentes a 70% e 30% da nota, respectivamente. Para tanto, a professora valeu-se da Lei de 2002 (BRASIL, 2002), que reconhece a Libras como língua da Comunidade Surda, mas ressalta que esta não poderá substituir a modalidade escrita da LP, destacando que diante da necessidade de o Surdo ser bilíngue, seria necessário a produção também do relatório em LP pela estudante Surda.

Como a professora regente é a responsável pelo componente curricular e pela elaboração dos critérios avaliativos da disciplina, tal decisão não foi questionada ou criticada. Contudo, ainda nessa reunião, foi destacada a necessidade de flexibilização do período de produção e da data final de entrega, uma vez que seria demandada da estudante Irene a produção de dois relatórios de estágio.

Ainda sobre a produção dos relatórios, em uma outra reunião de orientação, a professora responsável pela disciplina ressaltou que, em sua concepção, “alunos Surdos e ouvintes têm os mesmos direitos e deveres na universidade” (CAROLINA, 2019). Diante disso, a estudante Surda teria a mesma carga horária de regência e observação, além de também produzir relatório final de estágio, sendo que, em sua percepção, “a única diferença seria a língua utilizada nessa produção e as metodologias que seriam empregadas ao longo do processo” (CAROLINA, 2019), ou seja, Libras para Surdos e LP escrita para estudantes ouvintes.

Com base nessa fala, nossa reflexão possibilita o entendimento de que, ao mesmo tempo em que a professora reconhece que somente a língua seria a diferença no estágio de estudantes ouvintes e da estudante Surda, solicita que a estudante produza também um relatório em LP. Em outros termos, reconhece-se a Libras, mas ela aparentemente não é o suficiente para a avaliação das reflexões do estágio. Assim, cabem algumas reflexões: Será que somente o relatório em Libras não possibilitaria a reflexão e a legitimidade de produção de conhecimento

científico tal como a LP?; Qual é a função desse Relatório Final de Estágio?; O que se pretende avaliar?; Somente avaliar as reflexões críticas-analíticas da estudante e o seu amadurecimento enquanto docente em formação inicial em Libras não bastaria? Enfim, essas são somente reflexões iniciais que acreditamos que podem contribuir quando se pensa em propostas avaliativas.

Pelo fato de a professora justificar, com base na Lei de Libras (BRASIL, 2002) ao que tudo indica, assim como problematizado por Quadros (2012), parece que as atuais políticas de bilinguismo de Surdos se ocupam em assegurar a permanência e a hegemonia da LP no percurso educacional dos Surdos, ou seja, a “língua brasileira de sinais parece estar sendo admitida, mas o português mantém-se como a língua mais importante dos espaços escolares” (QUADROS, 2012, p. 32).

Concordamos também com Taveira e Rosado (2018, p. 524) quando os autores apontam para a existência de “oscilações na valorização e desvalorização da produção acadêmica em língua de sinais e um reforço constante de que os alunos surdos precisariam se comprometer mais com o português escrito [...]”. É inegável que na educação de Surdos ainda há uma aparente divergência entre o papel de ambas as línguas no contexto educacional, seja em termos de avaliação ou de comunicação.

De modo a evitar qualquer tipo de deturpação, é oportuno ressaltar que não estamos advogando a favor da eliminação de toda e qualquer forma de avaliação nas quais a LP seja empregada. No entanto, destacamos a pertinência de que haja a reflexão, por parte dos docentes, sobre a relevância ou não do uso da LP escrita como critério avaliativo, quando o objetivo não é de se avaliar necessariamente a proficiência na língua, mas analisar a capacidade de reflexão e avaliação crítica dos discentes acerca do processo de observação e aplicação de regência no estágio supervisionado. Ressaltamos que a “Libras também se constitui como fonte de enunciação de gêneros textuais” acadêmicos (FERNANDES; MEDEIROS, 2017, p. 105), sendo de crucial importância sua inserção reflexiva no processo de significação e avaliação dos discentes Surdos.



Assim como trazido por Ruschel (2018), ao contemplar os dizeres de distintos acadêmicos Surdos, um dos grandes empecilhos apontados pelos Surdos tem sido a avaliação em LP, por não possuírem domínio técnico na língua ou apresentarem o letramento acadêmico insuficiente ao que se exige nesse contexto. Desse modo, Ruschel (2018, p. 78) defende que a pedagogia da elaboração de avaliações para Surdos precisa ser construída com base na visualidade e por meio da Libras, e que qualquer recurso avaliativo precisa contemplar essas

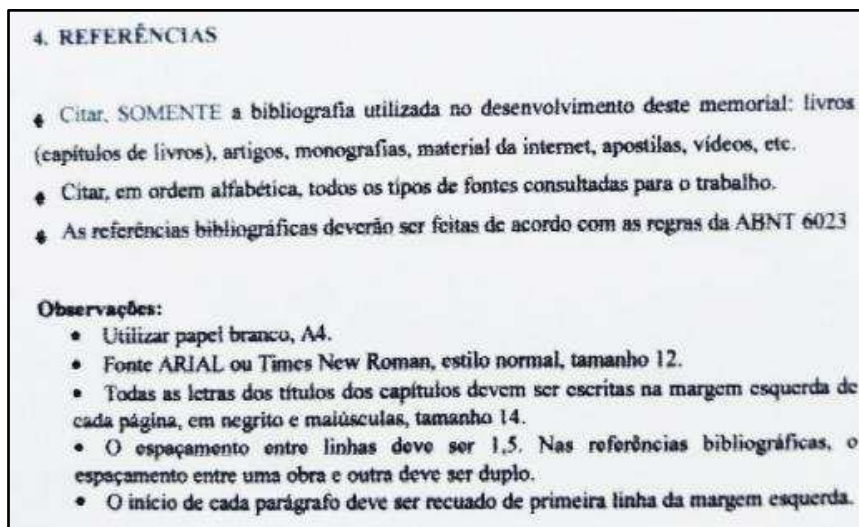
especificidades. Ainda de acordo com ele, “torna-se necessário construir uma nova ética educacional, que considera o individual e o social”, ou seja, a “pedagogia precisa estar inserida considerando estas nuances, acolhendo as diferenças, fugindo do idêntico, do já praticado, adequando-se as demandas educacionais dos alunos” (RUSCHEL, 2018, p. 78).

Sobre o processo de elaboração do relatório de estágio em Libras, ao mesmo tempo que eram planejadas as regências e concebíamos os materiais didáticos a serem adotados, concomitantemente realizávamos as discussões referentes às observações das aulas de Física, Química e Biologia no Ensino Médio. Durante as monitorias, por meio dos vídeo-sínteses e das informações fornecidas pela estudante, essas considerações eram anotadas na lousa, de modo a se propor uma padronização das informações que constariam nos vídeos. Essa padronização e orientações foram elaboradas com base nas orientações dadas pelos professores no manual de elaboração do relatório final.

Sobre essas orientações do manual, convém destacar que todas as considerações trazidas se referem à produção do relatório final em LP, considerando informações que deveriam ser discutidas em cada seção, além de questões envolvendo a formatação textual. Essas informações podem ser verificadas conforme ilustrado nas Figuras 8 e 8.1.

Figuras 8 e 8.1: Normativas para a produção do relatório de estágio III

SUMÁRIO	
1.	Introdução – de onde venho
2.	Minha caminhada formativa no Estágio Supervisionado III
2.1.	Processos educativos na  o Estágio Supervisionado III
2.2.	As leituras  o estágio supervisionado III
2.3.	A chegada à escola
→ 2.4.	As observações no Ensino Médio
→ 2.5.	As regências no Ensino Fundamental
2.6.	Reflexões sobre o ensino de ciências na Educação do Campo
3.	Considerações finais – para onde vou
4.	Referências
5.	Annexos



Fonte: Dados da pesquisa

Com base nas imagens, constatamos que as orientações fornecidas foram relacionadas especificamente à produção do relatório escrito em LP, trazendo os componentes do relatório e questões de formatação. Identificamos também a inexistência de orientações quanto à produção do relatório em Libras e que, como vimos, corresponderia a 70% da nota final. Desse modo, por meio desse tipo de situação, evidenciamos que a Libras foi reconhecida nesse contexto de avaliação. No entanto, a inserção da língua não envolveu um processo reflexivo acerca de como essa língua passaria a compor o componente curricular, inexistindo critério de produção e avaliação desse relatório sinalizado. Logo, por mais que a Libras passe a ocupar o espaço acadêmico e seja adotada no processo de reflexão e avaliação da estudante Surda, Libras e LP parecem ainda não receberem o mesmo *status* linguístico, não estando, ambas as línguas, em plenas condições de igualdade.

Dialogando com essa ideia, Silva (2017, p. 108) problematiza que, no contexto escolar e acadêmico, em seu “modo de registro acadêmico, em muitos casos, a Libras ainda enfrenta limitações quanto à importância de seu uso, reconhecimento e consolidação”. Segundo o autor, uma das justificativas dessa ausência de reconhecimento é decorrente da insipiência de materiais didáticos voltados para a compreensão dos gêneros produzidos em língua de sinais, em diferentes contextos. Diante disso, Silva (2019) afirma que 95% dos docentes e profissionais da educação não se empenham no estabelecimento de diálogos e discussões no sentido de possibilitar a criação de materiais didáticos voltados à produção de trabalhos acadêmicos em Libras com a mesma credibilidade equivalente a que se assume nas produções de gêneros em LP, sendo essa também a nossa realidade.

No tocante às produções acadêmicas sinalizadas, convém ressaltar que algumas instituições têm se dedicado a inserção da Libras nesse processo de produção de conhecimento e avaliação, concebendo a produção de gêneros sinalizados e normativas que orientem essas produções. Dessas possibilidades, destacam-se os trabalhos produzidos e divulgados pelo Grupo de Pesquisa Vídeo-Registro em Libras, da UFSC. Esse grupo de pesquisadores, instituído em 2010, tem como objetivo refletir e apresentar uma normatização de trabalhos acadêmicos de pessoas Surdas (MARQUES; OLIVEIRA, 2012).

De modo analógico à Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e fundamentando-se nesta, foram elaboradas por esse grupo as normas técnicas utilizadas na Revista Brasileira de Vídeo-Registro em Libras, possibilitando estabelecer regras para as produções acadêmicas em vídeo-registro, que por meio das características visuais-espaciais da língua, possibilita a sistematização, a consolidação e a divulgação das produções acadêmicas em diferentes áreas de conhecimento. Essas regras de normatização envolvem questões como: iluminação, fundo, vestuário, posição de filmagem, título, autor, tradutor, resumo, sinais principais, abstract, citações, rodapé, tempo e tamanho do artigo (MARQUES; OLIVEIRA, 2012).

A título de exemplo, Silva (2019) descreve que, ao lecionar a disciplina de Estágio de Libras como L1 na UFSC, foi solicitado dos discentes a produção de um relatório final de estágio, que poderia ser elaborado em Libras ou em LP escrita. Nesse sentido, ao orientar uma estudante Surda, a aluna afirmou preferir escrever o relatório em LP, descrevendo-o como mais “fácil”. Tentando refletir sobre o que seria essa facilidade, o professor escreveu uma sentença em LP, na qual a aluna sentiu desconforto em responder; após, a mesma frase foi sinalizada, sendo respondida prontamente por ela. Desse modo, a aluna refletiu que a Libras é sua língua de maior conforto e de possibilidade de reflexões mais profundas, optando pelo relatório sinalizado. A aluna e os demais estudantes da turma solicitaram ao professor um modelo de relatório em Libras, pois era desconhecido pelo grupo. Nesse sentido, foi demandado do professor Surdo a elaboração de um guia de orientação, adotando-se, para isso, as normas de formatação da ABNT, bem como as já convencionadas pela Revista Brasileira de Vídeo-Registro em Libras, anteriormente descrita.

Além da UFSC, outra instituição que tem recebido destaque é o INES, especialmente as práticas adotadas no curso de Pedagogia Bilíngue. Essa instituição possibilita a produção de monografias em Libras por estudantes Surdos e ouvintes. Assim como na Revista de Vídeo-Registro, para a produção das monografias sinalizadas há a oferta de um manual de

normativas²¹, orientando as produções de monografias em Libras e em LP. Nesse manual de produções, explicita-se todas as questões relativas à produção, tais como citação direta, indireta, nota de rodapé, inserção de imagens e tempo de duração das produções sinalizadas. Ademais, os alunos têm disponível um ambiente de estúdio específico para essas gravações, além de profissionais da área cinematográfica (TAVEIRA; ROSADO, 2018).

Apesar da existência dessas possibilidades, ressaltamos que essas instituições são referência na Educação de Surdos no país, oferecendo cursos como Letras-Libras e Pedagogia Bilíngue, e ambos possuem a Libras como língua de instrução, além de professores Surdos e ouvintes especialistas na Educação de Surdos. Mediante isso, infelizmente, essa ainda é a realidade de pouquíssimas IES no país. Contudo, apesar dessa realidade, consideramos também que se esse tipo de reflexão não for iniciado em instituições nas quais haja Surdos matriculados, jamais a Libras ocupará, nesses espaços, o papel de língua acadêmica.

Como visto, a inserção da Libras em componentes curriculares e como forma de avaliação envolve uma profunda e necessária reflexão, uma vez que demanda planejamento, recursos físicos e profissionais capacitados. Acreditamos que uma possibilidade é o estabelecimento de diálogo entre as universidades, seja por meio de eventos, de congressos ou de cursos de formação, de modo a que essas experiências exitosas possam ser compartilhadas e passem a ser a realidade das instituições. Além disso, prezamos também pela necessidade de que haja investimento em formação continuada para os docentes da instituição, uma vez que o trabalho docente exige planejamento em consonância com as necessidades dos diferentes aprendizes, Surdos ou não.

No nosso caso, por não haver nenhuma orientação quanto às normativas de produção do relatório de estágio em Libras, somente consideramos questões conceituais que deveriam constar no relatório e optamos por realizar as gravações dos vídeos sínteses das observações e disponibilizá-los na nuvem de armazenamento virtual, preocupando-nos apenas com questões como iluminação, enquadramento e padronização das informações relatadas nos vídeos.

Sobre a produção do relatório de estágio em Libras, decidimos elencar as informações que eram solicitadas no guia de elaboração do relatório em LP. Realizávamos as discussões em Libras com bases nas informações que constavam nesse, discutíamos essas informações com base na experiência da discente Surda e, finalmente, realizávamos as gravações. Após essa gravação, assistíamos aos vídeos de modo a avaliar a contemplação ou não das informações

²¹ Manual normativo de trabalhos monográficos em Libras e em LP do DESU/INE. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/images/desu/Manual-de-Monografia-em-Libras-e-LP-2015.pdf> Acesso em: 18 set. 2020.

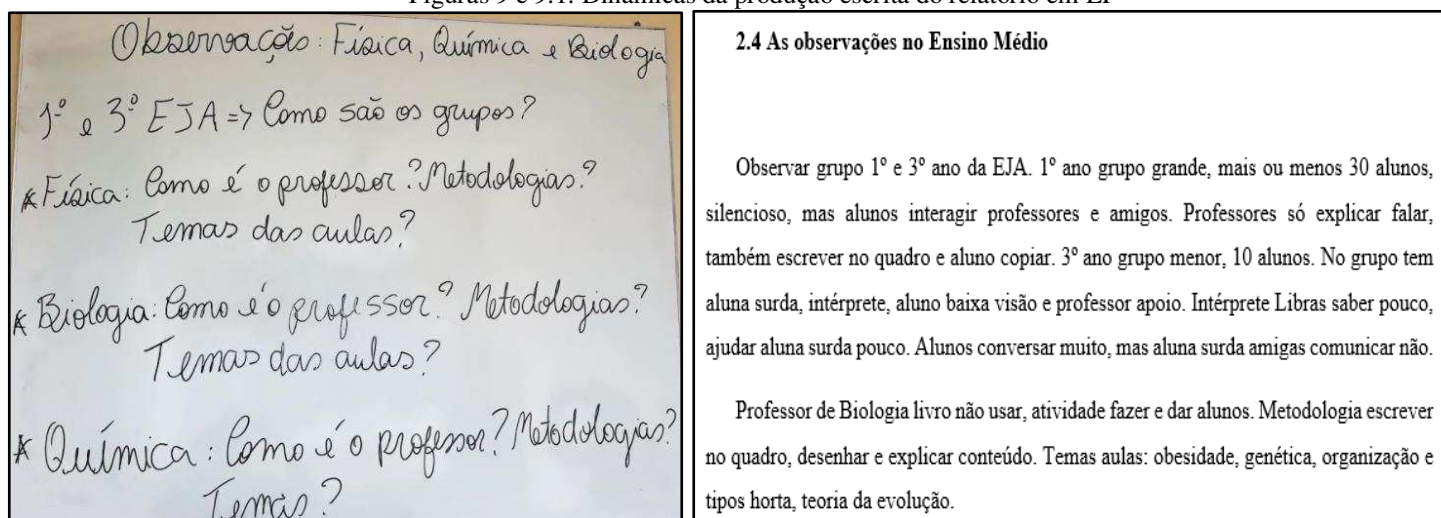
solicitadas no Guia de Elaboração, além de avaliarmos questões de ordem estrutural da Libras e, caso não houvesse nenhuma inadequação, esse material era armazenado na nuvem virtual.

Convém destacar que a produção desse relatório em Libras foi feita ao longo do primeiro semestre, consumindo as monitorias de cerca de quatro meses. Finalizado o processo de gravação, organizávamos os vídeos em pastas, considerando a data da observação e a turma acompanhada. Finalizada a produção, enviávamos para a professora, ao final do semestre, o link da pasta de armazenamento virtual com todos os vídeos produzidos, os materiais elaborados e as fotos que ilustravam o processo das regências e observações, de modo que houvesse a avaliação do relatório.

Concluído o relatório em Libras, partimos para a produção escrita em LP. Interessa especificar que o relatório escrito foi produzido ao término do semestre letivo, durante o início das férias de julho, e demandou três semanas de estudo intenso para sua produção, por meio de monitorias diárias de quatro horas de duração. Para essa elaboração, tendo em vista o curto prazo que tínhamos, não foi possível o desenvolvimento de monitorias voltadas para o ensino-aprendizagem sistematizado da LP. No entanto, por mais que as monitorias não abordassem o ensino-aprendizagem da LP especificamente, em virtude das dificuldades e das demandas da acadêmica Surda, algumas intervenções foram realizadas.

Diante da necessidade de conclusão do semestre, o processo de produção do relatório escrito foi baseado na tradução do relatório anteriormente produzido em Libras. Para esse processo de escrita, metodologicamente, assistíamos aos vídeos produzidos em Libras, sistematizávamos as informações principais na lousa, por meio de perguntas a serem respondidas e contempladas no relatório, e com base nas informações da lousa e das discutidas no vídeo, estimulávamos a escrita do relatório de estágio em LP. Essas considerações são trazidas nas Figuras 9 e 9.1.

Figuras 9 e 9.1: Dinâmicas da produção escrita do relatório em LP



Fonte: Dados da pesquisa

No tocante às intervenções relativas à escrita em LP, destacamos que a atuação do monitor foi voltada para o reconhecimento e a explicação de termos desconhecidos pela estudante, a reorganização sintática da LP quando demandado, a explicitação de termos da LP ausentes nas produções, como alguns verbos, artigos e preposições, e aspectos de formatação textual.

Sabemos que o processo educacional de qualquer acadêmico envolve a maturação e, especificamente sobre os Surdos, no nosso caso, essa reflexão ocorreu por meio da produção de dois relatórios. De modo geral, algumas de nossas reflexões apontam para a ausência de suporte pedagógico, tais como a inexistência de critérios de produção e de informação prévia dos critérios de avaliação do relatório em Libras, além da ausência de devolutiva da avaliação dessas produções. Assim, nossas reflexões nos levam a crer que não é suficiente a inserção da Libras nos componentes curriculares, sem necessariamente envolver uma reflexão profunda acerca das implicações dessa inserção. É fundamental que essa inserção contemple também reflexões profundas acerca das implicações dessa língua no processo educacional, considerando-a não apenas como língua de acesso, mas também como fonte de significação, reflexão e de produção de conhecimento dos Surdos (FERNANDES; MEDEIROS, 2017).

Finalmente, para além das reflexões alcançadas pela estudante Irene com as observações e aplicação de regências de estágio trazidas nos relatórios, após o encerramento do semestre, como forma de avaliar as monitorias e descrever nossa experiência ao longo do processo de desenvolvimento do estágio, sistematizamos três apresentações acadêmicas acerca das questões que perpassaram o estágio, contemplando produção de material didático, avaliação bilíngue de Surdos e a relação professora/estagiária Surda e estudantes ouvintes. Nesse sentido,

algumas das monitorias voltaram-se para a análise e reflexão dessas vivências e para a produção dos resumos a serem submetidos.

Portanto, tendo como pano de fundo as discussões aqui abordadas, nossas discussões e reflexões mostram que não basta a solicitação da produção de um relatório em Libras e outro em LP para caracterizar essa prática e o contexto acadêmico como bilíngues. Acreditamos, assim como destacado por Taveira e Rosado (2018), que o processo de produção acadêmica de Surdos envolve a leitura e a consulta de diferentes materiais e produções de leitura em LP, reordenação e produção de pensamento em ambas as línguas, e tudo isso possibilita a produção final em Libras, por meio de procedimentos e estética de criação visual. Isso sim caracteriza a experiência do Surdo como bilíngue no contexto acadêmico, ambiente onde ambas as línguas passem a ser empregadas no processo de significação e construção de conhecimento do aprendiz Surdo, não somente como critério de avaliação.

Em suma, constatamos que os resultados aqui descritos evidenciam que, por meio da combinação de diferentes recursos e estratégias, foi possível estimular e viabilizar práticas de multiletramentos de modo que houvesse a apropriação e a construção de conhecimentos pela acadêmica, o que levou à conclusão das atividades propostas ao longo do semestre, além do desenvolvimento da autonomia. Para tanto, características como: o ambiente estritamente bilíngue das monitorias, a exposição sistemática à LP pela estudante, o conhecimento de métodos e estratégias de ensino de L2 para Surdos pelo monitor, a interação e o compartilhamento de informações em Libras, a combinação de diferentes recursos imagéticos e mídias e, principalmente, o planejamento e a adequação das monitorias com base nas necessidades linguísticas e educacionais da estudante Irene, mostraram-se primordiais.

6.2 As monitorias e o desenvolvimento do Estágio Supervisionado IV: reflexões acerca do letramento acadêmico bilíngue

O presente tópico visa elencar reflexões sobre o desenvolvimento do Estágio Supervisionado IV, cursado pela estudante Surda, adotando como foco de análise as práticas de letramento acadêmico observadas. Para isso, descrevemos os diferentes materiais didáticos e gêneros acadêmicos produzidos e mobilizados, além de refletirmos sobre o uso desses no desenvolvimento e na aplicação das aulas de regência.

Para a disciplina em questão, diferentemente do estágio cursado no semestre anterior, era exigido dos discentes a aplicação de quatro horas-aula de regência em cada um dos seguintes componentes curriculares: Física, Química e Biologia. Desse modo, para esta disciplina, espera-

se que o cursista, no contato com a comunidade escolar e com a equipe docente, planeje e desenvolva práticas educativas de modo a possibilitar a experimentação de processos educativos inovadores, com base em dinâmicas interativas e contextualizadas (UFV, 2018).

No Projeto Pedagógico do curso, as disciplinas de estágio são trazidas como conteúdos de formação pedagógica, ou seja, se relacionam às práticas pedagógicas específicas do futuro campo de atuação. Por ser a fase final do curso, é visado que, com as disciplinas ofertadas nesse período, dentre elas a de Estágio Supervisionado, seja propiciada a construção identitária do professor licenciado em Educação do Campo (UFV, 2018).

Nesse sentido, as diferentes disciplinas de estágio podem ser vistas como complementares e dialógicas. Assim, conforme apresentado no Estágio III, os discentes observaram 30 horas-aula em cada um dos componentes curriculares de Física, Química e Biologia. Após essas observações, para o Estágio IV, era necessária a aplicação de quatro horas-aula de regência, ou seja, era o momento dedicado a lecionar para esses grupos observados.

Nas observações do Estágio III, a estudante Surda acompanhou uma turma de EJA que se formou naquele mesmo semestre. Em vista disso, para as regências, foi preciso encontrar outras turmas, sendo que as regências de Física e Química foram aplicadas em duas turmas de EJA e para as regências de Biologia, dado o grande número de estagiários nessas turmas, a estudante Surda precisou concluir suas atividades em duas turmas regulares de Ensino Médio.

Ainda a partir da complementaridade das duas disciplinas e com base nas ações da equipe do Projeto, exemplificamos também como essas práticas eram repensadas e reavaliadas por meio dos resultados obtidos anteriormente. Nesse sentido, algumas alterações didáticas e de organização foram propostas para este segundo estágio, com base nas nossas observações anteriores. Isto é, são ações que foram possibilitadas em virtude das observações realizadas anteriormente, envolvendo a reflexão das dinâmicas que obtiveram resultados positivos e foram mantidas e aquelas que não satisfatórias que necessitaram alterações.

6.2.1 Implementação das monitorias

Ao final das monitorias, catalogamos os seguintes materiais didáticos-pedagógicos produzidos e dinâmicas implementadas: o estudo sistemático dos conteúdos teóricos e práticos a serem ministrados, a elaboração de planos de aula, cartazes e diagramas para a exposição dos conteúdos, resumos para os discentes, atividades práticas e de orientação para a realização dos experimentos e relatório final de estágio.

Para esse segundo estágio, em virtude dos grupos de Física e Biologia possuírem o livro didático, as monitorias envolveram somente o estudo e análise do material e a organização das regências com base nos respectivos livros. Para o Estágio de Química, por não possuir o livro, o professor destacou que a estudante Irene, de acordo com o conteúdo curricular proposto - tabela periódica - poderia selecionar as informações e conteúdos que acreditasse serem relevantes em outros suportes e mídias.

Neste estágio, em virtude da complexidade dos componentes curriculares e do desconhecimento por parte do monitor dos conteúdos que seriam ministrados, parte das monitorias contaram com o suporte da docente do curso de Educação do Campo responsável pelo Estágio Supervisionado IV e que atuava na área da Física. Visando possibilitar uma maior autonomia da acadêmica Surda nas dinâmicas do estágio, ficou acordado que a participação da docente responsável pela disciplina de estágio e do monitor seria gradativamente reduzida. Isto é, para a composição e organização do Estágio de Física, a estudante Surda contou com as orientações da professora de estágio e com o suporte do monitor; para as regências de Biologia, contou somente com a participação do monitor; e, por fim, para o de Química, deveria de maneira autônoma elaborar os materiais e planejar as regências, cabendo ao monitor somente interferir em questões pontuais e quando solicitada orientação pela estudante.

É oportuno ressaltar que, após as observações e a análise do semestre anterior, identificamos que a estudante Surda utilizava cerca de cinco minutos na organização dos equipamentos tecnológicos para a projeção de slides nas regências de Ciências, o que era considerado demasiado em relação ao período de 50 minutos de aula. Mediante isso, em conjunto com a discente Surda e com a docente do curso responsável pela disciplina de Estágio, propomos uma pré-elaboração de cartazes e diagramas para a exposição dos conteúdos teóricos e práticos das regências, elaborados a punho pela estudante Irene.

Portanto, para esse semestre, as ações implementadas na monitoria envolveram o estudo teórico do conteúdo temático a ser ministrado com base nos livros didáticos, artigos científicos e outras fontes *on-line*, e também o planejamento das regências, envolvendo a elaboração de planos de aula, de experimentos e dos cartazes (mapas conceituais) para a exposição teórica e a explicação por parte da discente Surda, além da produção do Relatório Final de Estágio. Ainda, igualmente como ocorrido no semestre anterior, o monitor atuou também na interpretação das regências, intermediando a comunicação entre a professora Irene e os demais discentes ouvintes dos grupos, já que a escola não contava com tradutores-intérpretes de Libras.

6.2.2 Desenvolvimento do Estágio

O Estágio Supervisionado IV ocorreu na mesma escola onde as observações e regências do Estágio III foram realizadas. No entanto, no caso dos grupos de observação do Ensino Médio, todas as três turmas concluíram o curso ao final do semestre anterior, exigindo que a estudante Irene retornasse à escola, conversasse com os docentes e escolhesse novas turmas para ministrar as regências.

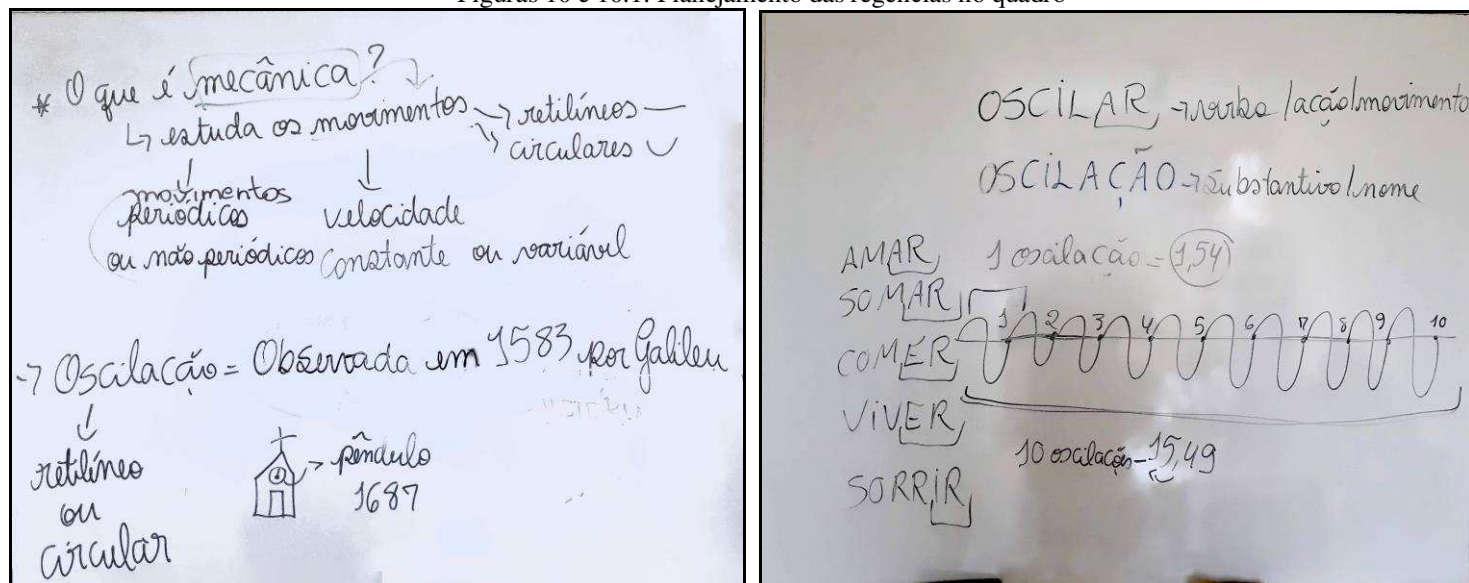
Cronologicamente, a primeira regência a ser planejada e desenvolvida foi a de Física. No primeiro contato com o professor responsável, este se mostrou bastante solícito, cumprimentando a estudante Surda com sinais básicos em Libras, pois, segundo ele, sua formatura ainda era recente e se recordava de alguns sinais estudados na disciplina de Libras. Este professor destacou que o conteúdo a ser ministrado seria o de “oscilações”. O professor, nesse primeiro contato com a estudante Irene, forneceu-lhe um exemplar do livro didático adotado e também lhe recomendou alguns sites específicos onde ela poderia encontrar exemplos de aplicações de experimentos e fórmulas acerca da temática das regências.

Para a composição das regências de Física, após a definição do conteúdo a ser ministrado – no caso, oscilações - e de posse do livro didático, iniciamos o estudo teórico da temática. Em virtude da não formação do monitor na área de exatas e seu desconhecimento dos conteúdos e dos sinais em Libras, foi necessária a participação da docente responsável pelo estágio, que possuía formação em Física. Além dessa atuação, de modo a ampliar as discussões trazidas pela docente, o ex-monitor Surdo Danilo, que é graduando em Engenharia Civil e já havia cursado disciplina na área da Física, foi convidado para discutir esse conteúdo teórico com a estudante Irene. No encontro com o monitor Danilo, a estudante Irene e o monitor-pesquisador discutiram o conteúdo a ser ministrado na regência e também conheceram as terminologias em Libras referentes ao conteúdo. Com base nessa experiência, um primeiro aspecto a ser destacado nessa prática pedagógica e que, ao nosso ver, contribuiu positivamente no desenvolvimento das monitorias, foi justamente a articulação e o trabalho coletivo realizado por esses diferentes colaboradores.

Após o estudo teórico, nas monitorias, passamos a organizar o plano de aula e os materiais didáticos a serem adotados. Com o suporte da docente de estágio, a construção do plano de aula contemplou a exposição teórica sobre o conteúdo, a exemplificação do fenômeno estudado e a realização de um experimento para que os alunos praticassem e visualizassem o conteúdo estudado. A aula planejada iniciava com o estudo histórico do fenômeno, apresentava

exemplos do dia a dia dos alunos e finalizava com a exposição teórica do fenômeno, conforme pode ser observado nas Figuras 10 e 10.1 que exemplificam a construção das aulas de regência.

Figuras 10 e 10.1: Planejamento das regências no quadro



Fonte: Dados da pesquisa

Finalizada a organização estrutural das quatro regências, iniciamos a elaboração dos recursos didáticos que seriam utilizados. Conforme já trazido, por meio de cartazes, foi possível que a estudante organizasse pequenos mapas mentais que possuíam imagens e estavam relacionados aos conceitos chaves e que eram importantes de serem abordados. Ao passo das monitorias, observamos que, de posse desses conceitos-chaves e das imagens, a estudante Surda mostrou-se mais segura, uma vez que não precisava guiar-se por meio de enunciados escritos, mas poderia, com base nos cartazes, fazer a explicação conceitual em Libras por meio de seus conhecimentos previamente construídos.

Acerca do uso de mapas conceituais na educação de Surdos, Lacerda, Santos e Caetano (2011) advogam a favor do seu uso e o descrevem como benéfico. Segundo as autoras, esse recurso possibilita a apresentação de conteúdos e também a sua sistematização. Sua principal vantagem está no fato de que os mapas se apoiam na representação visual de um conceito ou tema, o que colabora na compreensão do conceito e na elaboração de conhecimentos. Desse modo, as autoras destacam ainda para a necessidade de que esse recurso seja contemplado no momento do planejamento, de modo que o professor considere formas visuais de exposição e construção do conhecimento, o que dialoga com as necessidades dos alunos ouvintes e, principalmente, dos Surdos.

A Figura 11 retrata como o conteúdo teórico foi explorado pela discente Surda. Como pode ser observado, conceitos e imagens foram interligados por meio de setas, combinando recursos de linguagem verbal e não verbal, fazendo com que a multimodalidade ocupasse um papel central na elaboração desses materiais.

Figura 11: Cartazes elaborados para as regências de Física



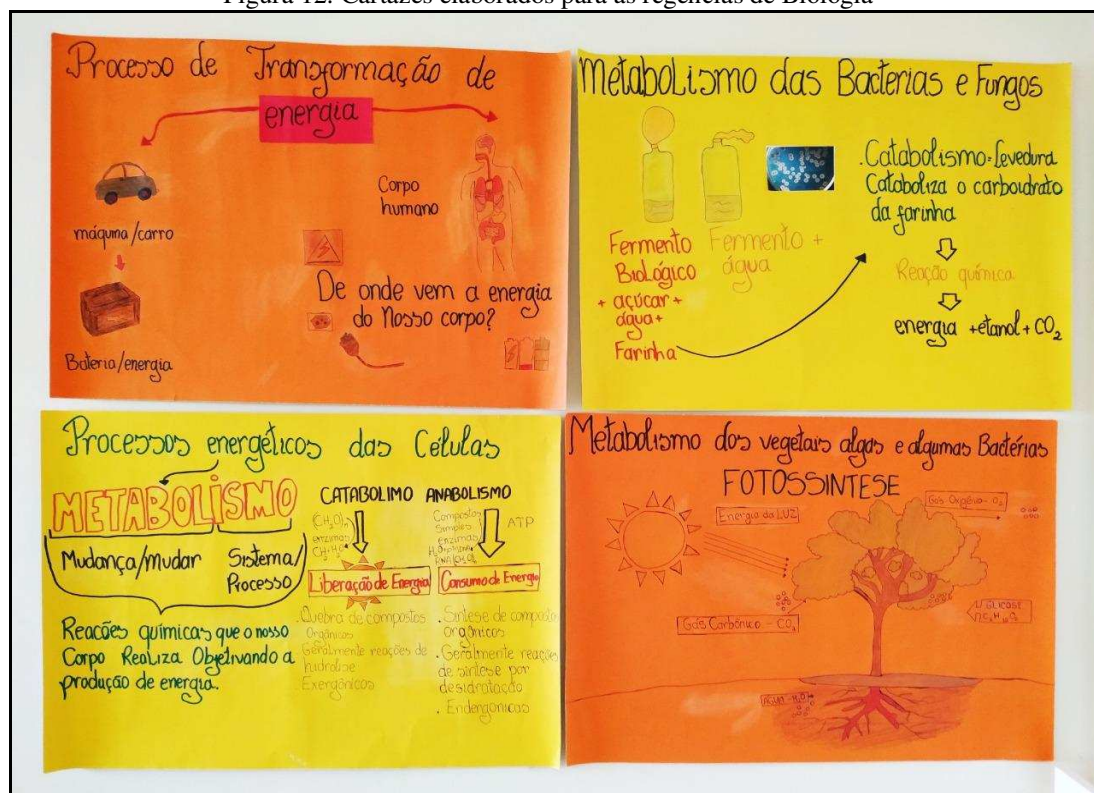
Fonte: Dados da pesquisa

Para as regências de Biologia, o tema escolhido foi “metabolismo celular”. De posse do livro didático, fizemos, primeiramente, a leitura e o estudo do capítulo do livro que tratava do assunto, e optamos por elaborar as aulas de regência a partir das sugestões trazidas pelo próprio livro didático. Escolhemos a composição de cartazes e a realização de um experimento que exemplificasse o metabolismo em organismos como fungos e bactérias.

Entre as estratégias adotadas, para iniciar a temática de produção energética, utilizamos um diagrama, onde se comparava o corpo humano a uma máquina, e a estudante Surda, em diálogo com os discentes, refletiu sobre a produção energética de nosso corpo. Optamos também por iniciar a exposição do tema por meio da explicação morfológica do termo metabolismo, assim como no estágio anterior. Além disso, utilizamos um experimento para exemplificar o processo biológico que estava sendo descrito. Com base nisso, de modo a possibilitar a autonomia da estudante e que ela não ficasse restrita ao texto escrito, novamente optamos pela elaboração visual de mapas conceituais e diagramas.

Assim como no Estágio de Física, destacamos a multimodalidade e a riqueza imagética presente no material didático elaborado pela discente Surda e também ao longo do desenvolvimento das regências, como pode ser observado na Figura a seguir.

Figura 12: Cartazes elaborados para as regências de Biologia



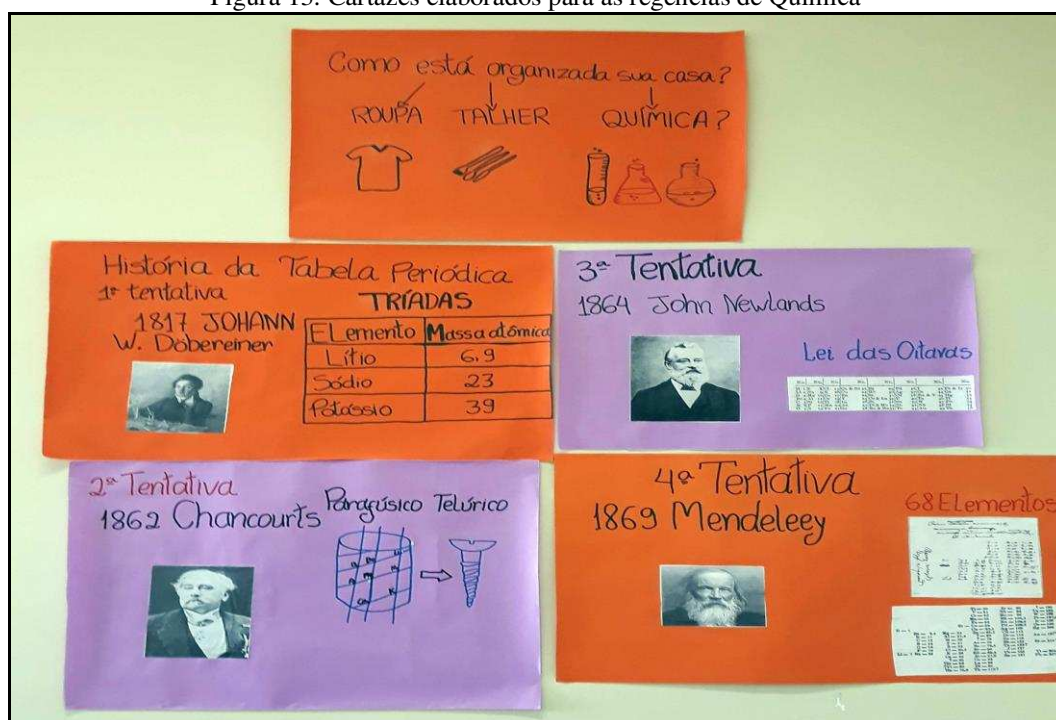
Fonte: Dados da pesquisa

Finalmente, para o último estágio, o de Química, o professor solicitou que o tema a ser abordado fosse a “tabela periódica”, orientando que a estudante Surda organizasse a aula a partir de materiais didáticos de sua escolha, uma vez que esse professor não utilizava o livro didático. Para tanto, de modo a ter um material no qual se apoiar e possibilitar o planejamento da aula, o monitor orientou que a estudante Irene buscasse na biblioteca da Universidade livros didáticos que trouxessem a história da tabela periódica e descrevessem sua composição e organização.

Assim, a atuação do monitor foi no sentido de eliminar possíveis dúvidas da estudante acerca da LP, orientando apenas na compreensão de termos solicitados pela estudante e que constavam no material didático selecionado. Por exemplo, uma das dúvidas da estudante se referia ao termo “periódica”, sendo necessário uma intervenção por parte do monitor e explicação do termo, exemplificando como esse termo é utilizado no dia a dia e também qual seria a sua relação com a Química.

Ao longo das monitorias, no diálogo do monitor com a estudante Irene, acertamos questões relacionadas à organização das regências. Nesse sentido, novamente optamos pelo uso de cartazes para exposição teórica, iniciando com uma explicação acerca da necessidade de organizarmos objetos em nosso dia a dia, tais como roupas, talheres, entre outros. Após, em uma perspectiva histórica, a estudante apresentou as primeiras tentativas de construção de uma tabela periódica e demonstrou a organização da tabela periódica que utilizamos hoje em dia.

Figura 13: Cartazes elaborados para as regências de Química



Fonte: Dados da pesquisa

De modo a viabilizar a interação entre os alunos, com base em uma dinâmica aplicada por um outro estagiário na turma de Química observada no semestre anterior, a estudante Surda elaborou uma tabela periódica ampliada, que deveria ser preenchida pelos alunos com base em fichas informacionais que eles mesmos deveriam elaborar, como demonstrado na Figura 14. Para isso, cada aluno recebeu uma ficha com um elemento químico e um texto com algumas informações dos principais elementos. Desse modo, na aula seguinte, com base nessas discussões iniciais, os estudantes deveriam apresentar o elemento, sua composição química, suas principais características e, por fim, localizá-lo na tabela.

Figura 14: Tabela periódica elaborada para a regência de Química

TABELA PERIÓDICA

■ Metais
■ Não-metais
■ Gases Nobres

n° atômico
 SÍMBOLO
 Massa atômica

Fonte: Dados da pesquisa

Além da composição desses diferentes materiais didáticos, para a aplicação das regências, todas as aulas contaram também com a elaboração de um plano de aula, que era parte integrante e obrigatória da disciplina de Estágio, além de materiais escritos que orientavam na realização dos experimentos e continham pequenos resumos.

Ressaltamos que um dos pontos centrais das regências aplicadas neste segundo semestre foi a realização conjunta de experimentos. Para os estágios de Física e Biologia, houve a aplicação de atividades experimentais de modo a exemplificar para os alunos como o fenômeno estudado acontecia na prática. Diferentes autores como Alves *et al.*, (2011), Vilela-Ribeiro *et al.*, (2014), Oliveira (2018) e Rocha e Santos (2020) têm destacado a potencialidade do uso de atividades experimentais no ensino de conteúdos em Ciências da Natureza, seja para Surdos ou ouvintes. Esse uso tem sido descrito como uma estratégia metodológica benéfica para a aquisição de conceitos científicos por aprendizes Surdos, visto que se trata de dinâmica que preza pela valorização visual, possibilitando a participação ativa e o entendimento dos conceitos (ALVES *et al.*, 2014). Além disso, esse tipo de atividade ainda amplia a interação e facilita o processo de ensino-aprendizagem de Surdos e ouvintes (ROCHA; SANTOS, 2020).

Fundamentando-nos nessas observações, constatamos que o uso de elementos multimodais é de grande relevância para a educação de Surdos, assim como trazem os autores Nogueira (2014), Pereira e Muniz (2015a; 2015b), Barbosa (2016), Freitas (2018), Silva (2019) e Miranda (2020). Em vista disso, foi possível verificar que a construção de informações feita

em Libras, articulada aos recursos imagéticos e aos textos em LP, potencializou a construção de conhecimento pela acadêmica Surda, o entendimento pelos estudantes ouvintes e, principalmente, atuou como instrumento de mediação e interação entre os diferentes sujeitos.

Em nossas observações, sobre os materiais multimodais produzidos, constatamos que esse arranjo semiótico possibilitou à estudante Irene a identificação dos conceitos principais das aulas, fazendo sua exposição mediante o emprego da datilologia²² ou dos respectivos sinais-terms em Libras. Ainda, possibilitou aos discentes, com base nas imagens e recursos abordados, a antecipação do conteúdo que seria explanado, bem como o diagnóstico do conhecimento prévio e as discussões iniciais coletivas com todo o grupo. Nesse sentido, concordamos com as autoras Lacerda, Santos e Caetano (2011) quando ressaltam que o uso de uma imagem ou de um recurso imagético possibilita, por exemplo, a provocação de debates entre docente e discentes, a explanação conceitual, as opiniões diversas, tudo o que pode ser aprofundado e dialogado com os objetivos pretendidos para cada aula.

Constatamos, ainda com base nos materiais multimodais, a facilidade com que a estudante Irene se expressava e se organizava visualmente por meio de imagens e representações visuais, possuindo habilidades de produção de desenhos. Apesar de não ser uma exigência para a produção de gêneros multimodais, a capacidade e habilidade na composição de imagens e de outros recursos visuais contribui e facilita o processo de leitura por parte do produtor e do interlocutor. Segundo Ribeiro (2016), para além desse aspecto, o que é fundamental para essa composição, é a forma como acontece o manejo das linguagens que o produtor tem à disposição, ou seja, é importante que o produtor tenha consciência dos diferentes modos de se expressar, e que a escolha consciente desse modo contemple questões como “o quê” e “como” expressar.

Ainda sobre a multimodalidade, as autoras Fernandes e Moreira (2017, p. 143) descrevem que, pelo fato dessas múltiplas linguagens estarem combinadas na semiose visual dos textos, “essa leitura ancorada em referenciais imagéticos (verbais e não verbais) é que estará na base das práticas de letramento acadêmico bilíngue para surdos”. Isso é, as práticas de letramento de Surdos, seja acadêmica ou não, precisam estar centradas e apoiar-se na visualidade enquanto constituidoras de sentido, favorecendo, juntamente com a mediação realizada pela Libras, a apropriação e a construção de conhecimento pelos acadêmicos Surdos.

²² A datilologia é um recurso utilizado pelos usuários das línguas de sinais para representar as letras alfabéticas e tem importante função na língua porque é utilizada para soletrar nomes próprios de pessoas, lugares, siglas e alguns vocábulos não existentes nas línguas de sinais que ainda não tenham sinais (GESSER, 2009).

Somente a apresentação de conteúdos mediados pela Libras não é suficiente; é preciso que essa explicação contemple toda a potencialidade visual ofertada pela língua, valorizando recursos como movimentos corporais, expressões faciais, entre outros (CAMPELLO, 2007; LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2002). Com esse tipo de prática e consideração, a Libras, assim como a imagem, se inscreve no lugar da visualidade, o que, sem dúvidas, propicia práticas educacionais e sociais mais condizentes com as particularidades da Comunidade Surda (CAMPELLO, 2008).

Com base nessas descrições, verificamos que o planejamento e a execução das regências apoiaram-se na perspectiva metodológica da Pedagogia Visual, termo cunhado pela professora-pesquisadora Surda Ana Regina Campello, em 2007. De acordo com a autora, a Pedagogia Visual consiste na “[...] exploração de várias nuances, ricas e inexploradas, da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana” buscando a oferta de “subsídios para melhorar e ampliar o leque dos ‘olhares’ aos sujeitos surdos e sua capacidade de captar e compreender o ‘saber’ e a ‘abstração’ do pensamento imagético dos surdos” (CAMPELLO, 2007, p. 130). Desse modo, trata-se de uma proposta pedagógica voltada para aprendizes Surdos que tem por base a visualidade, na qual o signo visual coloca-se como elemento central e construtor de representações e significados.

De posse dessas informações, todas essas características acima descritas foram contempladas, desde o planejamento realizado nas monitorias até a execução das regências no contexto de sala de aula, buscando o envolvimento do que dizer e de como dizer aos aprendizes ouvintes, possíveis formas de potencializar a interação entre todos e, principalmente, o favorecimento da autonomia da estudante Irene ao longo de todo o processo do Estágio.

Para mais que questões de ordem didática, ao final dos dois estágios descritos, algumas considerações constatadas ao longo do desenvolvimento das regências e sobre a formação inicial de professores Surdos podem ser apontadas. Primeiramente, destacamos a ausência de materiais didáticos que contemplassem a Libras ou que valorizassem as particularidades visuais e linguísticas dos Surdos como uma barreira para o desenvolvimento da acadêmica e sua atuação profissional. Desse modo, com base em nossas observações, podemos apontar que essa lacuna influenciava negativamente a formação da estudante, uma vez que essa escassez de materiais didáticos em Libras prejudicava a autonomia da estudante na organização da sua aula para além do contexto das monitorias.

Com base nisso, era no âmbito das monitorias que esses tipos de questões eram levantadas e alternativas para a acadêmica eram sugeridas, o que pode ter influenciado na

autonomia da estudante na escolha dos recursos pedagógicos que seriam mobilizados. No entanto, nesses momentos, buscávamos que a estudante Surda apontasse os caminhos que seriam seguidos nas regências e que tipo de atividades seriam desenvolvidas, tentando incentivar sua participação ativa e propor reflexões sobre essa temática para seu futuro campo de atuação.

Observamos que essa produção de material é uma questão complexa, já que é fundamental contemplar questões visuais, possibilitar a explanação teórica e, principalmente, propiciar a interação entre discentes e docentes. Acreditamos que uma área que ainda necessita investimentos é a produção de material didático em Libras, não apenas materiais didáticos para o ensino de Libras, mas diferentes materiais didáticos nos quais os docentes Surdos tenham possibilidade de se apoiar para a produção de recursos didáticos em Libras para múltiplos componentes curriculares.

Outro ponto a ser destacado é que, em algumas situações e observações, nos pareceu que não havia a compreensão integral pela discente Surda de que, nas regências, era ela a responsável por desencadear todas as dinâmicas planejadas, uma vez que ela era a professora responsável naquele momento. Desse modo, observamos que, em alguns momentos, ela solicitou a participação do monitor que estava atuando como intérprete, em momentos como a correção de atividades e a organização dos recursos tecnológicos.

Diante disso, refletimos que essas dificuldades podem ser decorrentes da ausência de referenciais como professora Surda, visto que ao longo de sua formação básica, a acadêmica não teve aula em Libras com professores Surdos, impossibilitando essas trocas. No contexto das monitorias, em virtude de o curso de Educação do Campo não possuir docentes Surdos, buscamos contemplar aspectos da cultura Surda, tais como a Pedagogia Surda anteriormente apresentada. Além disso, a estudante foi incentivada a participar de um projeto de extensão da Universidade onde há uma sala bilíngue de Surdos, com professor e estudantes Surdos, de modo a possibilitar que ela vivenciasse essas práticas interacionais e didáticas como professora Surda.

6.2.3 A produção do Relatório Final de Estágio

Comumente, ao final de disciplinas que possuem um caráter prático, é demandado dos aprendizes a elaboração de um relatório final. No nosso caso, esse relatório final é apresentado como sendo um memorial reflexivo, de modo a possibilitar que o acadêmico reflita sobre o seu processo de formação e descreva, analiticamente, sua experiência na aplicação de regências e questões relativas à formação docente. Para tanto, o relatório solicita a reflexão de questões

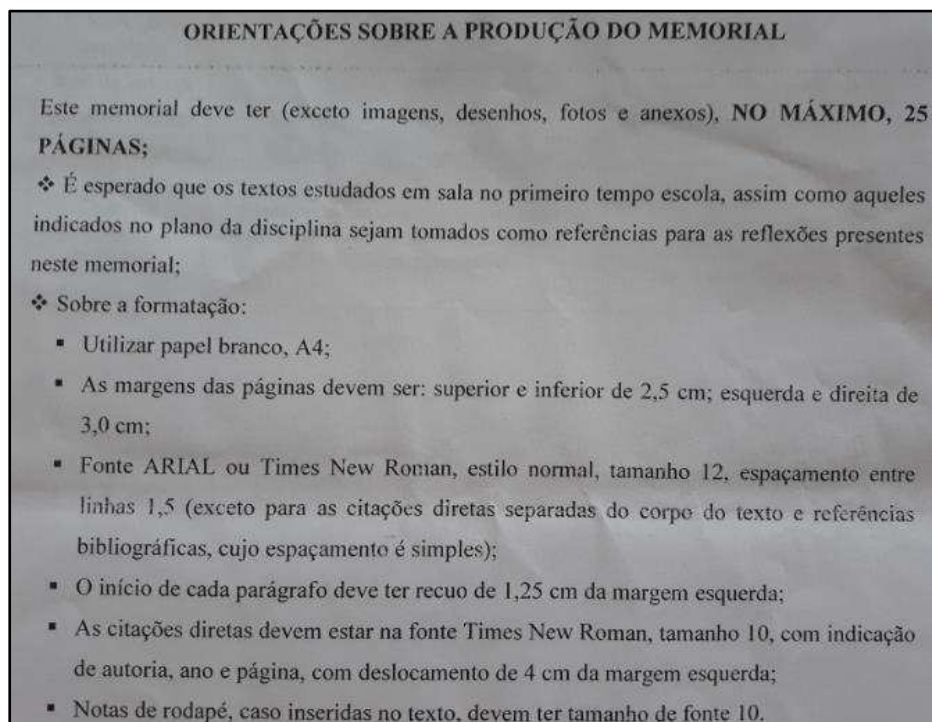
teóricas sobre a formação docente e também de cunho prático, como a elaboração de materiais didáticos e formulação de experimentos.

Sobre a avaliação final do Estágio, as informações pedagógicas sobre o planejamento, a aplicação das regências e a avaliação reflexiva dos estudantes sobre suas percepções devem ser contempladas. No caso do Relatório da estudante Irene, em uma reunião com toda a equipe do Projeto de Letramento, a professora responsável pelo Estágio IV informou que solicitaria da estudante somente o Relatório por meio de vídeo-registro em Libras, não sendo necessária a apresentação da sua versão em Língua Portuguesa.

Para essa elaboração, a professora solicitou que fosse entregue um único vídeo final e que este fosse editado e seguisse as orientações fornecidas no guia de produção dos memoriais reflexivos. Observamos que todas as orientações presentes no material, como ilustrado nas Figuras 15 e 15.1 a seguir, referem-se aos conteúdos e reflexões que deveriam estar presentes, além de questões atreladas à revisão e à formatação textual. No caso do Relatório em Libras, além das normativas gerais, a única instrução fornecida pela docente foi em relação à necessidade de que todo esse material fosse editado e condensado em um único vídeo.

Figuras 15 e 15.1: Normativas para a produção do relatório final de estágio IV

SUMÁRIO	
1. Introdução – de onde venho	
2. Minha caminhada formativa no Estágio Supervisionado IV	
2.1. Processos educativos na UFV e o Estágio Supervisionado IV	
2.2. As leituras e o estágio supervisionado IV	
2.3. A chegada à escola	
2.4. As regências no ensino de biologia, química e física no ensino médio	
2.5. Reflexões sobre o ensino de ciências da natureza na Educação do Campo	
3. Considerações finais – para onde vou	
4. Referências	
5. Apêndices	
Apêndice I – PLANO DE AULA 1 DE FÍSICA	
Apêndice II – PLANO DE AULA 2 DE FÍSICA	
... (assim sucessivamente)	
Apêndice XII – Plano de aula 4 de Biologia	
6. Anexos	



Fonte: Dados da pesquisa

Devido à ausência de normativas e orientações sobre a produção do Relatório em vídeo-registro, seguimos os mesmos passos que foram adotados no semestre anterior, os quais envolviam: o registro das informações e observações do estágio no quadro negro; a sistematização e padronização das informações solicitadas no manual de estágio; a gravação dos vídeos em Libras; a avaliação linguística e conteudista dos vídeos produzidos; a postagem no ambiente de armazenamento virtual. Após todas essas etapas, os vídeos que haviam sido produzidos foram editados através do programa de edição Filmora9, fazendo a inserção de títulos, imagens e seguindo a ordem de produção conforme o manual de orientações.

Um entrave observado foi que, de início, tanto o monitor quanto a estudante Surda desconheciam programas de edição de vídeo, sendo necessária a identificação e mapeamento de possíveis ferramentas gratuitas na internet. Porém, ao manusear o programa, ambos foram se familiarizando com os recursos e ferramentas disponíveis.

Uma característica importante das produções acadêmicas sinalizadas é que, em virtude da característica visual-espacial da Libras (QUADROS; KARNOPP, 2004), as produções sinalizadas só podem ser registradas mediante o emprego de recursos e de instrumentos tecnológicos que contemplem essa especificidade visual, sendo o registro digital em vídeo uma possibilidade (LEBEDEFF; SANTOS, 2014).

A produção do Relatório em vídeo-registro em Libras constitui-se como uma prática de multiletramento, na qual, mais que saber manusear o lápis e o papel, exige dos produtores e

receptores novas ferramentas e habilidades relacionadas à produção de gêneros textuais multimodais, combinando imagens, legendas, vídeos, assim como pontuado por Rojo (2012). Para esse processo de gravação e de edição do vídeo em Libras de um relatório de quase 41 minutos, foi fundamental a mobilização de recursos proporcionados por câmeras de vídeos, computadores, a atenção a aspectos de iluminação, de planos de filmagem, e inserção de títulos e de imagens. Esse tipo de produção, ao combinar essas diferentes linguagens e, desse arranjo, possibilitar a comunicação e significação através de recursos e ferramentas digitais, evidencia que práticas multimodais e de multiletramento se fazem presentes nas dinâmicas acadêmicas dos Surdos.

Nesse sentido, trazemos como ponto de destaque a compreensão pela estudante Surda de que qualquer produção de conhecimento ou relato de experiência precisa de cuidados com a revisão textual e formatação, o que esteve presente em sua prática no momento de avaliar os vídeos gravados antes da postagem no armazenamento virtual e a própria edição de vídeo como ação similar ao processo de revisão e edição de texto escrito. Desse modo, ao conhecerem conjuntamente o programa de edição de vídeo, foi destacado pelo monitor a necessidade de que a estudante Surda se familiarizasse com essas ferramentas de edição já que, por estar no espaço acadêmico e ter a possibilidade de produzir suas atividades de curso em Libras, essa deveria ser uma questão sempre de reflexão e atenção por ela.

Dados o reconhecimento e a necessidade de inserção da Libras nas práticas discursivas e avaliativas dos Surdos, pesquisadores como Marques e Oliveira (2012), Cardoso (2016) e Silva (2019) têm destacado a importância de que os Surdos produzam e difundam conhecimentos e experiências em Libras, por meio do pensamento e registro original possibilitado através da utilização de recursos tecnológicos. Em outras palavras, esses recursos têm possibilitado que os estudantes Surdos e ouvintes tenham um maior acesso à informação e mais autonomia na construção do conhecimento em Libras, uma vez que existe a possibilidade de registro e divulgação das vídeo-produções originais em Libras, sem a necessidade de os materiais passarem por traduções para a LP.

Finalizada a edição do vídeo, esse material foi compartilhado com a docente responsável pela disciplina para que esta fizesse a avaliação. Assim como com os discentes ouvintes, a professora avaliaria o memorial e daria uma devolutiva, destacando pontos a serem melhorados e questões a serem refletidas. Nesse sentido, a própria professora entrou em contato com a discente Surda, e por meio do envio de pequenos vídeos, solicitou informações complementares ou que estavam ausentes em seu Relatório.

Destacamos essa ação como positiva, pois percebemos que, ao longo de quase um ano de observação, o contato da estudante Surda com alguns docentes do curso era mínimo na maioria das vezes, em decorrência da diferença linguística. Desse modo, por saber Libras, a professora possibilitou a interação com a estudante Surda em sua própria língua, não necessitando da intermediação do monitor ou de TILS, e possibilitou que a discente refletisse sobre a produção do seu material, sobre o desenvolvimento do Estágio e ainda sobre seu processo formativo.

Ao estabelecer esse contato com a estudante Surda, por meio dos sete vídeos enviados, entre as reflexões propostas pela docente estava a explicação acerca do que vem a ser o gênero “relatório de estágio”, necessitando descrever o que será apresentado e com quais objetivos e sua importância para a formação dela enquanto licencianda em Educação do Campo. Observamos também que, por mais que no material de orientação não houvesse nenhuma reflexão específica sobre o relatório em Libras, na devolutiva da professora ela destacou que, para a estudante Surda, ao invés de elencar palavras-chaves centrais no seu estágio, deveria ser pensado cinco sinais chaves, o que nos mostra reflexões iniciais sobre a produção de gêneros acadêmicos em Libras.

Ressaltamos que toda essa reflexão foi estabelecida entre docente e discente Surda sem o suporte do monitor para a gravação desses novos vídeos, sendo a docente responsável por estabelecer contato e solicitar que fosse feita a correção e complementação do material anteriormente enviado. Nesse sentido, Marques (2007) defende que haja essa aproximação entre alunos Surdos e docentes ouvintes, pois, para o autor, o distanciamento constrói uma barreira e, conseqüentemente, prejudica todo o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, ao buscarem descrever as principais barreiras e problemas relacionados à permanência de acadêmicos Surdos nas universidades, diferentes estudos têm denunciado que a ausência de diálogo entre discentes Surdos e docentes ouvintes (SANTANA, 2016; DOMINGOS, 2016; MAGALHÃES, 2019) pode culminar na evasão escolar.

Ficava nítido, ao longo das monitorias, que grande parte das dificuldades da estudante Irene eram decorrentes da formação deficitária da sua Educação Básica, seja em virtude da aquisição tardia da Libras ou da ausência de questões metodológicas. Nesse sentido, grande parte das atividades das monitorias voltavam-se para a retomada ou novas explicações de conteúdos atrelados à formação básica. Como destacado ao longo da trajetória educacional da estudante, em virtude da aquisição tardia da Libras e da inexistência de pressupostos educacionais que respeitassem e contemplassem uma educação de base bilíngue, mostra-se que

seu repertório de conhecimento é ainda pouco desenvolvido, sendo as monitorias um espaço de retomada desses conhecimentos defasados.

Com base nisso, pontuamos, em conformidade Xavier (2020), que as dificuldades observadas nas monitorias, em termo de compreensão de conceitos abstratos ou de retomada de conteúdos e conhecimentos básicos, não têm nenhuma relação com as propriedades linguísticas da Libras ou com as capacidades intelectuais da aprendiz Surda. Ainda com base no autor, acreditamos que essas dificuldades se relacionam aos fatores externos e às consequências sociais da surdez, a exemplo da privação linguística, da aquisição tardia de linguagem, da ausência de procedimentos didáticos-metodológicos condizentes com a realidade da estudante, entre outros fatores.

Finalmente, a complexidade aqui descrita evidencia que, para além da necessidade da inserção de práticas bilíngues na educação de Surdos, também são primordiais práticas de letramentos contemporâneas que abarquem multiletramentos e multimodalismo, sendo a forma escrita apenas uma dessas possibilidades de construir sentido (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Assim, essa prática multimodal, atrelada à visualidade da Libras, pode possibilitar o letramento acadêmico de Surdos, uma vez que o estudante Surdo poderá se apropriar dessas múltiplas combinações e construir significados através delas.

Destacamos também a relevância da atuação conjunta de diferentes sujeitos no processo de formação e desenvolvimento do Estágio pela acadêmica Surda. No nosso caso, a atuação do monitor-pesquisador, combinada com o suporte dado pela docente responsável pelo Estágio e pelo ex-monitor Surdo, potencializou o processo de letramento acadêmico da estudante Irene, fazendo-a ampliar seu conhecimento de mundo e também seu repertório linguístico em Libras.

Especificamente sobre o planejamento das regências e a produção do Relatório de Estágio, nossas constatações mostraram que, apesar da ausência de adaptações metodológicas que contemplassem a inserção reflexiva da Libras nessa produção final, verificamos que as escolhas metodológicas e os recursos didáticos elaborados nas monitorias viabilizaram a incorporação da Libras como língua acadêmica, possibilitando que essa fosse a língua de significação e de mediação de todo o processo de construção das monitorias e da aplicação das regências.

Ao término deste segundo semestre, a observação das monitorias evidenciou que estratégias como a combinação de um ambiente expressamente bilíngue, a mediação e interação em Libras, a atuação conjunta entre diferentes sujeitos, o uso de diferentes recursos didáticos e

estratégias metodológicas, entre outros, possibilitaram que a acadêmica Surda concluísse com autonomia as dinâmicas avaliativas desse semestre.

Além disso, percebemos que a participação ativa da docente responsável pela disciplina de Estágio, seja no estudo sistemático dos conteúdos de Física ou no retorno dado à avaliação do Relatório Final, estimulou a estudante em termos de participação ativa e domínio consciente acerca da construção de uma aula e sobre o papel do docente de Ciências da Natureza, apesar de ainda existirem lacunas a serem superadas com relação à identidade docente. Ainda, as dinâmicas viabilizadas nas monitorias constituíram-se como práticas multimodais e de multiletramentos, possibilitando a construção do conhecimento por meio dessas múltiplas interações e intervenções implementadas ao longo de todo esse segundo semestre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do letramento acadêmico para os processos de permanência e de formação de uma acadêmica Surda foi nosso objeto central de investigação. Ao analisá-lo, direcionamos nossos interesses para a compreensão de como esse fenômeno se constituiu mediante as defasagens linguísticas e educacionais identificadas na estudante Surda, entendendo que essas lacunas têm implicações na permanência e na formação acadêmica dos estudantes Surdos no Ensino Superior. Desse modo, intentamos elucidar as ações planejadas e implementadas pela equipe de um Projeto de Letramento e as possíveis contribuições deste no desenvolvimento de práticas de letramento acadêmico.

Em âmbito acadêmico, analisamos que as práticas de letramento exigidas eram desafiadoras para a estudante em virtude de múltiplos fatores. Primeiramente, foi preciso considerar que o letramento em LP ocorria em uma L2 e que, portanto, constituiu-se em um letramento distinto do considerado dominante, o que corrobora as discussões de Pereira e Muniz (2015). Ainda considerando essa distinção, foi necessário ponderar também que os desafios ocasionados à acadêmica poderiam ser decorrentes da ausência de vivências em práticas nas quais os gêneros abarcados no contexto universitário eram mobilizados. Isso porque os textos trabalhados no Ensino Superior se utilizam de uma linguagem técnica e científica, o que tornava seu acesso limitado, já que a estudante não possuía habilidades e repertório lexical em Libras para estabelecer equivalências entre Libras e LP no momento em que estava lendo ou sinalizando esses textos, conforme também identificado por Fernandes e Moreira (2017).

Tomando essa realidade como pano de fundo, buscamos considerar, com base em nossas experiências e no contexto investigativo, possíveis encaminhamentos metodológicos e práticos para uma temática que foi o pontapé inicial da presente pesquisa: Como as práticas de letramento acadêmico se constituem no contexto investigado e como as ações implementadas pela equipe do Projeto de Letramento podem ter colaborado ou não para o desenvolvimento de práticas de letramento acadêmico pela estudante Surda e, conseqüentemente, possibilitado e favorecido seu processo de permanência no curso.

Nesse sentido, constatamos que é verídica a problemática dos Surdos frente às diferentes demandas de leitura e de escrita no contexto acadêmico, seja por meio dos resultados alcançados no levantamento bibliográfico ou nos dados empíricos da pesquisa. Dentre as justificativas ou explicações da ausência de habilidades em práticas de leitura e escrita em LP, podemos problematizar que essas necessidades, muitas vezes, são negligenciadas na formação básica, uma vez que há a desconsideração de pressupostos bilíngues ao longo desse percurso, bem

como a ausência de professores capacitados, a inexistência de materiais didáticos bilíngues, a não participação familiar, entre outras questões.

Frente a isso, nossas ponderações vão ao encontro dos pressupostos do bilinguismo, ou seja, que a educação de Surdos deve ser mediada por meio de metodologias e estratégias de ensino que considerem e conheçam a realidade bilíngue e as especificidades atreladas a ela. Assim, mostra-se fundamental que novas políticas públicas sejam pensadas e propostas no sentido de assegurar a oferta às famílias que possuem crianças Surdas de participação em práticas interacionais com outros interlocutores usuários de Libras, de modo que, ao longo da interação, viabilize-se a aquisição linguística para os familiares e para a criança Surda em tenra idade.

Além disso, considerando a necessidade da inserção dos Surdos em práticas de letramento, é indispensável que as instituições de ensino, nas diferentes modalidades de formação, tomem medidas de modo a assegurar o acesso e a permanência desses estudantes aos conteúdos acadêmicos e às práticas educacionais, por meio de estratégias como a oferta de cursos de formação continuada ou disciplinas específicas de LP como L2, a atuação de TILS na tradução de diferentes gêneros e materiais acadêmicos, ou por meio do investimento em formação docente, entre outras possibilidades, conforme ponderam autores como Pires (2014), Ribeiro (2016), Domingos (2016) e Fernandes e Medeiros (2017).

No âmbito da universidade investigada, nossos resultados indicam que as ações do Projeto buscaram que a estudante adquirisse a Libras, se inserisse em práticas de letramento em LP e, de posse desses conhecimentos, participasse ativamente das dinâmicas do curso, isto é, que estivesse introduzida em práticas de letramento condizentes com o seu contexto de inserção e com as suas necessidades acadêmicas e pessoais. Nesse sentido, as práticas e ações do Projeto envolviam consolidar oportunidades de leitura e escrita em LP, correlacionando-as ao desenvolvimento e aquisição linguística da Libras. Essas práticas bilíngues e de letramento favoreceram a ampliação dos conhecimentos de mundo e acadêmicos da estudante, possibilitando o seu desenvolvimento nas dinâmicas acadêmicas e profissionais.

Para esse desenvolvimento, constatamos, a princípio, uma interpretação equivocada por parte da equipe de que a estudante deveria ser alfabetizada. Isso se deu em virtude do desconhecimento dos membros do Projeto acerca do processo de letramento de Surdos, uma vez que consideravam que Surdos e ouvintes seriam alfabetizados através dos mesmos processos e métodos. Após a inserção de colaboradores com especialização na área da Educação de Surdos, as dinâmicas propostas se alteraram e as ações se relacionaram à ampliação

vocabular e estrutural em LP e também ao desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura, uma vez que as atividades de leitura estarem atreladas a todas as dinâmicas do curso (VALADÃO *et al.*, 2017). Desse modo, passou-se de uma compreensão indevida de alfabetização para princípios e estratégias de letramento, buscando a ampliação das habilidades de leitura e de escrita da estudante.

À vista disso, um entendimento que foi compartilhado por toda a equipe do Projeto foi o de que, para se assegurar o acesso e a permanência da discente Surda no contexto acadêmico, o domínio linguístico da Libras mostrava-se essencial, haja vista que, somente por meio dessa língua ocorre a ampliação do conhecimento de mundo e a inserção efetiva da estudante nas práticas dos domínios acadêmicos e profissionais (JACINTO *et al.*, 2020). Nesse sentido, uma das frentes centrais de atuação do Projeto foi propiciar práticas de interação e comunicação em Libras, seja pela participação dos TILS, do monitor Surdo ou dos monitores ouvintes bilíngues.

Examinamos que, assim como já pontuado, as ações iniciais visaram práticas de alfabetização. Observado o fracasso e com a inserção de novos membros no Projeto, concluiu-se que a estudante deveria ser inserida em um processo de aquisição linguística da Libras e em práticas de leitura e escrita acadêmica. Ademais, tendo em vista o caráter de conclusão das disciplinas e finalização do curso pela acadêmica, ao final do Projeto, as demandas das disciplinas de estágio envolveram a produção de relatórios de estágio, a leitura de diferentes referenciais teóricos, o estabelecimento de estudo mais voltado para os gêneros discursivos e sua composição, além de buscar estabelecer como esses gêneros se constituem em LP e em Libras.

Percebemos que, dentre as dinâmicas de leitura, algumas dificuldades e lacunas puderam ser descritas como decorrentes de práticas vivenciadas anteriormente na formação básica ou que foram negligenciadas ao longo desse processo. Assim, esse tipo de atividade demandou uma maior intervenção por parte do monitor, seja na explicação de significados, seja na reorganização frasal ou na tradução de partes do texto.

Apesar das estratégias de leitura aqui analisadas e dos resultados alcançados, acreditamos ser primordial o desenvolvimento de investigações que busquem compreender como leitores e acadêmicos Surdos proficientes em LP participam e estão inseridos em práticas de letramento acadêmico. Esse tipo de pesquisa pode desdobrar-se a considerar a trajetória escolar desses acadêmicos, bem como as diferentes estratégias mobilizadas por eles no estabelecimento de práticas de leitura e de escrita, podendo ser utilizada para lançar uma luz sobre essa temática ainda tão pouco compreendida.

As demandas das monitorias relacionaram-se também com a orientação na produção de recursos e materiais didáticos. Para o primeiro estágio, averiguamos que as estratégias adotadas visaram a superação das barreiras impostas pela LP em sua elaboração. Logo, as ações da monitoria foram organizadas no intuito de possibilitar uma melhor autonomia e interação da estudante Surda com esse material, bem como se apropriar das informações que seriam veiculadas, combinando também diferentes recursos imagéticos às informações veiculadas em LP no material. Apesar disso, no momento de aplicação das regências, analisamos que a estudante Surda se mostrou insegura em algumas ocasiões, não compreendendo completamente qual era o seu papel como docente.

Desse modo, nossas discussões apontam para a ausência de referenciais identitários de professores Surdos na formação da acadêmica, uma vez que ao longo da Educação Básica, inexistiam experiências com esses profissionais Surdos. Nesse sentido, mostra-se necessário, para além de questões atreladas ao desenvolvimento de materiais didáticos e formação de professores, o investimento em pesquisas que contemplem a construção identitária de professores Surdos em formação docente inicial, considerando que, em muitos casos, o contato entre docentes Surdos e discentes Surdos em formação é inexistente.

Percebemos que as ações implementadas nas monitorias para a construção dos materiais e recursos didáticos, para o segundo semestre, prezaram pela valorização da visualidade e buscaram o protagonismo da estudante Surda, adotando, para isso, a combinação de diferentes recursos imagéticos e semióticos. Desse modo, a visualidade e a multimodalidade estiveram presentes desde o planejamento até a aplicação das regências, o que, conseqüentemente, diminuiu a necessidade de intervenções por parte do monitor. Mediante essa observação, acreditamos e defendemos que o investimento em práticas que considerem as necessidades visuais dos Surdos, bem como a combinação de diferentes elementos semióticos, também de base visual, tem muito a colaborar com o processo de formação desse grupo, devendo este ser um aspecto valorizado.

Diante do mencionado, em síntese, podemos concluir que as ações das monitorias estiveram mais direcionadas ao estabelecimento de práticas de multiletramentos que considerassem as necessidades de letramento em LP, em virtude da produção de materiais didáticos e do Relatório de Estágio escrito; práticas multimodais e de multiletramentos na elaboração de materiais para a implementação das regências; e, principalmente, considerando a possibilidade da produção dos relatórios de estágio em vídeo-registro em Libras, práticas de

multiletramentos por meio da articulação de diferentes linguagens e da necessidade de competências relativas à gravação e à edição de vídeos.

As contribuições dos multiletramentos e da multimodalidade nos ajudam a compreender a urgência de que se considere outros meios de produção de significados na educação de Surdos (PEREIRA; MUNIZ, 2015; SILVA, 2019), meios esses que extrapolem a preocupação investigativa histórica com relação à LP, e passem a investigar e a valorizar outros modos e formas de significação, a exemplo dos relatórios de estágio em Libras, no formato de vídeo-registro. Assim, é fundamental que esse tipo de produção passe a ser objeto investigativo de estudos na área da Linguística Aplicada e da formação de professores para o ensino de Surdos, bem como nos estudos da educação de Surdos.

Registramos ainda, em nossas análises, alguns espaços que foram conferidos à Libras e outros negados. Nossos dados refletem que, ao analisarmos que a estudante acompanhada se tratava de uma acadêmica Surda em processo de aquisição tardia da Libras, seria primordial que qualquer intervenção nas monitorias fosse mediada pela Libras e ocorresse em um contexto bilíngue, com interlocutores bilíngues, o que, em alguns casos, não ocorreu. Ressaltamos que é necessário muito mais que a presença de um TILS para que se assegure práticas educacionais bilíngues. Portanto, esse é um aspecto a ser refletido e problematizado em outros projetos e contextos que se assemelham ao aqui investigado, ou que lidem com acadêmicos Surdos, ainda mais em casos e contextos de aquisição linguística.

Ainda sobre a mediação da Libras, é fundamental ponderarmos também sobre as práticas avaliativas adotadas pelas docentes responsáveis pelas disciplinas de Estágio. Compreendemos que, no primeiro estágio, o entendimento de bilinguismo da docente estava relacionado à presença em todos os casos das duas línguas, ou seja, que a estudante deveria ser avaliada em ambas as línguas, em Libras e em LP.

Entendemos que, por mais que a Libras fosse inserida na avaliação da estudante, essa inserção não envolveu, necessariamente, uma reflexão acerca de como a língua possibilitaria a construção e a divulgação do conhecimento pela estudante. Prova disso é que não identificamos orientações e normativas sobre como esse relatório seria produzido e tampouco como seria avaliado, ou seja, não percebemos adaptações metodológicas que atendessem as especificidades da estudante e que promovessem a inclusão da Libras ao processo educacional proposto ao referido componente curricular.

No segundo Estágio, apesar de também não haver normativas quanto à produção e à avaliação, a professora responsável sinalizou a necessidade de que houvesse preocupações com

a edição desse material, solicitando a entrega de um único vídeo final que deveria ser editado. Além disso, verificamos também o retorno da avaliação desse material por parte da professora. Desse modo, ao estabelecer esse tipo de contato em Libras, além de ter provocado uma maior aproximação com a estudante Surda, possibilitou também que a estudante refletisse em Libras sobre o desenvolvimento do seu estágio e também sobre questões relativas à produção do Relatório.

Desse modo, avaliamos que, no primeiro Estágio, por mais que a Libras estivesse inserida como elemento avaliador, nos pareceu que as práticas de letramento em LP ocuparam um papel principal, uma vez que não houve a inserção consciente da Libras nas práticas avaliativas da disciplina. No segundo Estágio, tanto pela avaliação dos materiais didáticos produzidos, quanto pela produção do relatório de estágio, pudemos verificar que a Libras não apenas esteve presente, mas foi a língua de significação, de interação e de construção do conhecimento por parte da estudante Surda, do monitor e da docente responsável pelo Estágio.

Diante dessas situações, destacamos a necessidade de novas discussões problematizadoras acerca do papel ocupado por cada uma das línguas na formação educacional dos Surdos, considerando que, assim como defendido por Quadros (2012), essa educação baseie-se em um bilinguismo aditivo, que tais línguas sejam consideradas como complementares e não substitutivas. Nesse sentido, visando a adequação do contexto às especificidades da aprendiz Surda, para mais que a inserção reflexiva da Libras e seu uso por docentes e discentes, são necessárias também adaptações curriculares e metodológicas que contemplem os papéis a serem assumidos por Libras e LP ao longo das interações e práticas formativas (LACERDA, 2006).

Baseando-nos nessas considerações sobre o Projeto, concluímos que, apesar das implicações anteriormente apontadas, essa foi uma experiência essencialmente exitosa, uma vez que os objetivos propostos pela equipe, a longo prazo, foram alcançados. Nesse sentido, ao decorrer das múltiplas ações e atividades desenvolvidas, ficou evidente para todo o grupo como a acadêmica Surda ampliava seus saberes e se desenvolvia em termos de autonomia na realização das diferentes atividades e demandas acadêmicas, apropriando-se das habilidades e recursos necessários e inserindo-se e participando com desenvoltura das dinâmicas propostas.

Além disso, por mais que o foco do Projeto estivesse no desenvolvimento acadêmico e na conclusão das atividades do curso pela estudante, indiretamente, constatamos significativas melhoras nas práticas interacionais e comunicacionais em Libras, se comunicando de forma articulada, coesa e com um amplo vocabulário. Frisamos que as monitorias ocuparam um papel

central nesse desenvolvimento, visto que era nesse espaço, ao longo de uma extensa carga-horária semanal, que a estudante recebia suporte pedagógico e linguístico para a realização das suas dinâmicas e processos educacionais.

Contudo, convém destacar ainda que, apesar das observações positivas e melhorias observadas no desenvolvimento da estudante, são primordiais estudos complementares que possibilitem analisar a inserção e participação desses sujeitos em práticas letradas em diferentes âmbitos, e que investiguem como esse letramento acadêmico tem colaborado ou não com a atuação profissional dos Surdos. Como buscamos elucidar ao longo da pesquisa, apesar da existência de algumas publicações, se comparado a outras áreas ou temáticas, o letramento acadêmico de Surdos ainda é objeto de escassos estudos.

Destacamos que, por mais que a entrada de Surdos no contexto universitário tenha sido estimulada com legislações como a Lei de Libras de 2002 (BRASIL, 2002) e a Lei de Cotas de 2016 (BRASIL, 2016), o número de pesquisas e publicações parece não ter acompanhado o número crescente de matrículas de Surdos em cursos de graduação e pós-graduação. Por ser uma temática relativamente recente, acentuamos ser fundamental que esse assunto seja investigado em diferentes programas de pesquisa, de diferentes áreas de interesse espalhados pelo país, pois, como sabemos, a realidade da Comunidade Surda ao longo de todo o território nacional pode ser considerada divergente.

Finalmente, para fins desta pesquisa, frisamos que nosso intuito foi o de colaborar, efetivamente e significativamente, com o processo de letramento e desenvolvimento da estudante Surda, assegurando sua permanência na instituição e uma formação de qualidade. Desse modo, não foi nosso objetivo a aplicação ou o desenvolvimento de teorias, mas procuramos, ainda que de forma tímida, nos sustentar na formação científica e profissional dos diferentes colaboradores integrantes do Projeto de Letramento, a fim de colaborar com a situação acadêmica e inclusiva da estudante.

Para mais que o desenvolvimento, a permanência e a conclusão de curso pela acadêmica Surda, é possível refletir também sobre a potencialidade do Projeto de Letramento para a auto formação dos diferentes integrantes e sujeitos que estiveram imbricados no processo formativo da estudante, por meio do desenvolvimento de consciência sobre a necessidade de autorreflexão da atuação docente, do contexto da educação bilíngue de Surdo, e, principalmente, das dimensões que estão atreladas aos pressupostos da educação inclusiva, compreendendo-a em seu sentido mais amplo.

Nesse sentido, destacamos o caráter de constituição do Projeto que ocorreu ao longo do seu desenvolvimento, isto é, observada alguma nova necessidade no Projeto, novos membros colaboradores eram convidados e novas experiências formativas ocorriam. Assim, é de suma importância pontuar esse caráter prático, auto formativo e auto reflexivo desempenhado pelo Projeto, possibilitando uma transformação formativa na instituição educacional, nos integrantes do Projeto, nos docentes do curso de Educação do Campo e, principalmente, na acadêmica Surda acompanhada.

Ademais, com base na equipe multidisciplinar composta, partindo na necessidade de uma atuação docente reflexiva, alguns dos integrantes do Projeto de Letramento participaram de diferentes congressos na área da surdez. Nesse sentido, os resultados alcançados, as vivências das monitorias, as lacunas superadas, entre outras reflexões, têm sido foco de pesquisas e publicações, uma vez que acreditamos que o professor-pesquisador é aquele que “se propõem também a produzir conhecimento sobre seus problemas profissionais, de modo a melhorar sua prática” (BORTORI-RICARDO, 2008, p. 46). Portanto, destacamos a primordialidade de projetos intervencionistas que busquem o desenvolvimento de ações contínuas, em um fluxo de avaliação constante dos objetivos a serem alcançados e das ações a serem executadas, atrelando-se, ainda, à atuação docente crítica e reflexiva.

Consideramos que as distintas dinâmicas e questões que compuseram esta pesquisa e que foram aqui descritas podem trazer algum tipo de luz e contribuição para outros sujeitos que se encontrem no mesmo lugar em que nos encontrávamos e, assim, utilizar-se das reflexões aqui propostas de modo a pensar o seu contexto de ensino, tendo, neste relato, alguns encaminhamentos e problematizações. Esperamos ter colaborado, de algum modo, para a compreensão do processo de formação acadêmica dos Surdos, especialmente sobre o letramento acadêmico. Ainda, sobretudo, ansiamos também ter contribuído para a consciência sobre a necessidade de que o processo educacional e de desenvolvimento de práticas de letramento seja visto como um *continuum*, no qual vivências, trajetórias linguísticas, educacionais e culturais sejam consideradas e valorizadas.

Por fim, caso seja possível falar em conclusões, essa não será a nossa escolha. Tomando aqui os múltiplos lugares assumidos, acreditamos que muitas outras pesquisas possam se debruçar a investigar o fenômeno do letramento acadêmico para além da perspectiva aqui explorada. Estamos cientes de que outras perguntas ainda precisam ser respondidas, de que novos estudos precisam ser propostos e de que múltiplas reflexões complementares precisam

ser trazidas, ou seja, algumas questões acerca do letramento de Surdos, seja acadêmico ou não, precisam ser melhor compreendidas, trazendo novos encaminhamentos.

Assim, esses resultados apontam para a necessidade de se ampliar as discussões e investigações acerca do letramento de Surdos, considerando-o enquanto prática social. Ainda, é necessário compreender a existência de múltiplas práticas de letramento na comunidade Surda, sendo essas práticas bilíngues, envolvendo a construção de sentidos em Libras e LP. Acreditamos que somente quando ambas as línguas estiverem em patamar de igualdade no Ensino Superior, quando houver uma reflexão crítica acerca de questões metodológicas sobre a inserção de cada uma delas nas dinâmicas de interação e avaliação, quando aspectos linguísticos, sociais e culturais da comunidade Surda forem valorizados, é que essas práticas de letramento acadêmico de Surdos serão reconhecidas e legitimadas. Nesse sentido, conforme pontuam Pereira e Muniz (2015), o entendimento e compreensão da existência de multiletramentos e de multimodalismo tem se mostrado uma alternativa viável.

Por fim, com o estudo aqui trazido, tentamos superar alguns desafios relacionados a nossa atuação enquanto sujeitos formativos, inseridos em um Projeto de Letramento, compreendendo que a prática docente e a pesquisa são procedimentos indissociáveis, visto que ao longo da vivência e das práticas docentes sempre surgirão perguntas e questionamentos cada vez maiores. Desse modo, finalizamos este trabalho com uma frase de Guimarães Rosa, que exemplifica a narrativa que buscamos construir ao longo da pesquisa e que deve ser a base de qualquer atuação docente: “Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas” (ROSA, 2019). Isto é, nós, docentes, no contato com os diferentes educandos, em diferentes situações, somos instigados a responder questões complexas, e faz parte do nosso papel cultivar em nós mesmos e nos discentes a semente do gosto pela investigação, a busca por explicações e respostas que se relacionem com nossos anseios mais simples e cotidianos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR JR, O. G. **Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores**. Governo do Estado de Minas Gerais/SEE, 2005.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino. **Universidade de Brasília**, p. 1-28, 2009. Disponível em: <https://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf> Acesso em: 16 jun. 2020.

ALMEIDA, D. L.; SANTOS, G. F. D; LACERDA, C. B. F. O ensino do Português como segunda língua para surdos; estratégias didáticas. **Reflexão e Ação**, v. 23, n. 3, p. 30-57, 2015. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6033/pdf_38 Acesso em: 9 mar. 2019.

ALVES, A. C. C.; KARNOPP, L. B. O surdo como contador de histórias. In: **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, p. 71-75, 2002.

ALVES, K. G *et al.*, O ensino de Química para os surdos: a relevância dos aspectos visuais. **Anais V Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia (EREBIO-SUL)**, p. 1-8, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/ccb/biologiageral/eventos/erebio/comunicacoes/T87.pdf> Acesso em: 13 jan. 2021.

ALVES, S. D. A. W. **Elsa surda em uma aventura de linguagem**: a trajetória linguística de uma criança surda em processo de aquisição tardia da Libras. 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2019.

ANTUNES. I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 222 p., 2010.

ASSIS, J. A.; MATA, M. A. A escrita de resumos na formação inicial do professor de língua portuguesa: movimentos de aprendizagem no espaço da sala de aula. **Letramento e formação do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 181-202, 2007. Disponível em: http://www2.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20121016143952.pdf Acesso em: 27 mar. 2020.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**, organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra, São Paulo, Editora 34, 174 p., 2016 [1952-1953].

BARBOSA, E. R. A. **Navegando no universo surdo: a multimodalidade a favor do ensino de português como segunda língua em um curso Ead**. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em estudos linguísticos- UFMG, 2016.

BARNES, J. A. Redes Sociais e Processo Político. In: FELDMAN-BIANCO, B. (Org.). **Antropologia das Sociedades Contemporâneas**. São Paulo: Global, p. 159-194, 1987.

BARROS, A. L. E. C.; NASCIMENTO, J. P.; BORGES, J. P. O.; Aquisição da Língua Portuguesa pelo surdo. **Interletras**, v. 06, n. 25, p. 1-10, 2017. Disponível em: https://www.unigran.br/dourados/interletras/ed_anteriores/n25/conteudo/artigos/9.pdf Acesso em: 13 nov. 2019.

BASSANI, I. S. Fundamentos Linguísticos: bilinguismo e multilinguismo. **Repositório UNIFESP**, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39183/COMFOR-PLEEI-Mod3Dis3.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 7 jun. 2020.

BERNARDINO, E. L. A.; PEREIRA, M. C. C. Desafios no Ensino-Aprendizagem da Segunda Língua Numa Proposta Bilíngue de Educação Para Surdos. **Línguas & Letras**, v. 20, n. 48. p. 174-193, 2019A. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/23943/pdf> Acesso em: 13 out. 2020.

_____.; _____. Ensino de português para surdos: desafios para a educação. In: MIRANDA, D. G.; FREITAS, L (Orgs.). **Educação para surdos: possibilidades e desafios**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 75-90, 2019B.

BERNARDINO, E. L. A.; SANTOS, E. R. Ensino de português para os surdos- uma análise da prática. In: SILVA, I. R.; SILVA, M. P. M. (Orgs.) **Letramento na diversidade: surdos aprendendo a ler/escrever**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.107-151, 2018.

BIZOL, C.; SPERB, T. M. Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 1, p. 07-13, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n1/a02v26n1.pdf> Acesso em: 10 fev. 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1961.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1990a.

_____. **Declaração Mundial da Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Brasília: 1990b.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

_____. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002.

_____. 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, 2005.

_____. **Programa Incluir**. Acessibilidade na Educação Superior. Brasília: Secretária de Educação Especial-SEESP e Secretaria de Educação Superior-SeSu, 2005.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação** inclusiva. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2015.

_____. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2016.

_____. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que altera a Lei nº 9.394, a Lei nº 11.494, revoga a Lei nº 11.161 e institui a Política de Formação à Implementação de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017.

_____. Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2019.

_____. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2020.

BRITO, F. B. O movimento surdo no Brasil: a busca por direitos. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 766-769, 2016. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/1471-3802.12214> Acesso em: 25 jul. 2020.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf> Acesso em: 03 set. 2020.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. **Estudos Surdos II**, v. 1, Petrópolis/RJ: Editora Arara Azul, p. 100-131, 2007.

_____. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Educação- UFSC, 2008.

_____. *et al.* Carta aberta ao ministro da educação elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-de-pesquisa/CARTAABERTADOSDOUTORESSURDOSAOADMINISTRADORMERCADANTE.pdf> Acesso em: 18 jun. 2020.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000. Disponível em: <https://abpee.net/pdf/artigos/art-6-6.pdf> Acesso em: 07 jan. 2018.

_____. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. In: SÁ, N. r. L. de. **Surdos: qual escola**, p. 77-100, 2011.

CARDOSO, A. B. R. **Vídeo registro em Libras**: uma proposta de acesso ao pensamento original aos surdos. 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 15, n. SPE, p. 385-417, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4023.pdf> Acesso em: 05 maio 2021.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada. **Linguística Aplicada**, da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, p. 15-23, 1992.

_____. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, p. 129-142, 1998.

_____. A relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. **Aspectos da linguística aplicada**: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, p. 17-32, 2000.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. Research methods in education. London: Routledge Falmer. **Teaching in higher education**, v. 41, p. 21, 2000.

COSTA, D. A. F. Produção escrita e conquista de um bilinguismo funcional. In: SILVA, I. R.; SILVA, M. P. M. (Orgs.) **Letramento na diversidade**: surdos aprendendo a ler/escrever. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.179-211, 2018.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. P.; HOHENDORFF, J. V (orgs). **Manual de produção científica**, p. 55-70, 2014.

CUNHA, M. J. C. O português para falantes de outras línguas: redefinindo tipos e conceitos. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. C. **Projetos Iniciais em Português para Falantes de Outras Línguas**. Brasília, p. 12-31, 2007.

DAROQUE, S. C. **Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária.** 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2011.

DAROQUE, S. C.; PADILHA, A. M. L. Alunos surdos no Ensino Superior: uma discussão necessária. **Revista Comunicações**, Piracicaba, ano 19, n. 2, p. 23-32, 2012.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** UNESCO: Espanha, 1994.

DOMINGOS, P. **A Língua Brasileira de Sinais em contexto acadêmico: diálogo a partir do Círculo de Bakhtin.** 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

ELLIS, R. **Second language acquisition in context.** Oxford: Oxford University Press, 1997.

FERNANDES, S. **Educação Bilíngue para surdos: identidades diferença, contribuições e mistérios.** 2003. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2003.

_____. Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos. **Curitiba: SEED/SUED/DEE**, 2006. Disponível em: https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letramentos-surdos_2006.pdf Acesso em: 29 nov. 2019.

_____. Letramento na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica. **A língua portuguesa no mundo.** São Paulo: FFLCH, 1-30, 2008. Disponível em: <https://www.alex.pro.br/libras3.pdf> Acesso em: 20 nov. 2019.

_____. **Educação de Surdos.** (Série Inclusão Escolar). Curitiba: Intersaberes, 141 p. 2012.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**, n. SPE-2, p. 127-150, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe.3/0104-4060-er-03-127.pdf> Acesso em: 20 jun. 2020.

FERNANDES, S; MEDEIROS, J. Tradução de Libras no ensino superior: contribuições ao letramento acadêmico de estudantes surdos na Universidade Federal do Paraná. In: **Arqueiros/Instituto Nacional de Educação de Surdos- v. 1**, Rio de Janeiro: INES, 2017.

FERREIRA, M. L. S. **Letramentos acadêmicos em contexto de expansão no ensino superior no Brasil.** 2013. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. 10, n. 4, p. 357-369, 2011. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1116/1039> Acesso em: 19 mar. 2019.

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum-Language and Culture**, v.30, n.2, p. 177-187, 2008. Disponível em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10136/1/artigo%20Acta%20Scient%202008%202.pdf> Acesso em: 19 mar. 2019.

FLICK, U. **Designing qualitative research**. Los Angeles: Sage, 2007.

_____. Ética na pesquisa qualitativa. In: _____. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman: Artmed, 2009. p. 95-104.

_____. Qualidade na pesquisa qualitativa. In: _____. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman: Artmed, 2009. p. 87-94. Cap.6.

FREITAS, L. A. G. **A multimodalidade no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos nos anos iniciais**: uma proposta de material didático. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem- CEFET-MG, 2018.

FURLAN, A. N. M. **Métodos e técnicas de ensino utilizados na sala de recursos multifuncionais-atendimento educacional especializado**. 2014. Especialização em Educação: Universidade Tecnológica do Paraná, 2014.

GESSER, A. **Um olho no professor surdo e outro na caneta**: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudo da Linguagem. Universidade de Campinas, Campinas, Brasil, 2006.

_____. **Libras? que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. Parábola, 2009.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**: coleção pesquisa qualitativa. Bookman Editora, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓES, M. C. R.; TARTUCI, D. Alunos surdos e experiências de letramento. In: LODI, A.C.B., MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, p. 289-302, 2012.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. Plexus Editora, 1997.

GOMES, B. S.; QUADROS, R. M. Influência de interlocutores na produção linguística de uma criança Coda durante a aquisição bilíngue e bimodal. **Caderno de Letras**, n. 35, p. 123-143, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/view/17376/10994> Acesso em: 15 jul. 2020.

GRAY, D. E. Desenho de Pesquisa: métodos mistos. In: _____. **Pesquisa no mundo real**. 2.ed. Porto Alegre: Penso, p. 164-177, 2012.

_____. Ética na pesquisa. In: _____. **Pesquisa no mundo real**. 2.ed. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 60-83. Cap.4.

GROSJEAN, F. The bilingual & the bicultural person in the hearing & in the deaf world. **Sign Language Studies**, v. 77, n. 1, p. 307-320, 1992. Disponível em: https://www.francoisgrosjean.ch/sign_deaf/5.%20Grosjean.pdf Acesso em: 07 jun. 2020.

_____. **Studying bilinguals**. Oxford University Press, 2008.

_____. Bilingualism, biculturalism, and deafness. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 13, n. 2, p. 133-145, 2010.

GROSJEAN, F.; LULKIN, S. (trad.) O direito da criança surda de crescer bilíngue. Suíça: **Universidade de Neuchâtel**, 2000. Disponível em: <https://www.francoisgrosjean.ch/PortuguesePortugais.pdf> Acesso em: 07 jun. 2020.

GUARINELLO, A. C. *et al.* Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis. **Revista brasileira de educação especial**, v. 15, n. 1, p. 99-120, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/08.pdf> Acesso em: 29 set. 2020.

GUIMARÃES, C. C. Experimentação no ensino de química: caminhos e descaminhos rumo à aprendizagem significativa. **Química nova na escola**, v. 31, n. 3, p. 198-202, 2009. Disponível em: http://webeduc.mec.gov.br/portaldoprofessor/quimica/sbq/QNEsc31_3/08-RSA-4107_.pdf Acesso em: 03 abr. 2019.

HOHENDORFF, J. V. Como escrever um artigo de revisão de literatura. In: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. P.; HOHENDORFF, J. V (orgs). **Manual de produção científica**, p. 39-54, 2014.

HORNBERGER, N. H. Language police, language education, language rights: indigenous, immigrants, and international perspectives. **Language in society**. 27, p. 439-458, 1998. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/76386763.pdf> Acesso em: 16 jul. 2020.

JACINTO, C. A. *et al.* Práticas inclusivas no curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa: atuação multidisciplinar de um Projeto de Letramento voltado à formação de uma discente Surda. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. 1-29, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/9044/17023> Acesso em: 30 jan. 2021.

JACINTO, C. A.; VALADÃO, M. N.; SILVA, A. Língua Portuguesa como L2 para surdos: análise dos elementos linguísticos e textuais empregados por um estudante surdo bilíngue. **Muiraquitã- Revista de Letras e Humanidades**. 7 (2). 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/2905/2030> Acesso em: 13 mar. 2020.

KALATAI, P; STREIECHEN, E. M. As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil. In: **Anais de congresso**, Paraná, p. 1-15, 2012. Disponível em: <https://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiiv3n1/120.pdf> Acesso em: 14 jan. 2019.

KELMAN, C. A.; LAGE, A. L. S.; ALMEIDA, S. D'A. Bilinguismo e Educação: práticas pedagógicas e formação de professores. **Revista Espaço**, n. 44, 2015.

_____. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: FERNADES, E. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, p. 87-103, 2012.

_____. Teorias e práticas sobre bilinguismo na educação de surdos. **Revista Espaço: INES**, v. 44, p. 7-9, 2015. Editorial.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Texto & leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 9 ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, I. G. V; O texto: construção de sentido. **Organon**: Revista do Instituto de Letras da UFRGS, v.9, n.23, p.21-27, 1995.

KOCH, I. G. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOMESU, F. C.; FISCHER, A. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407/95916> Acesso em: 02 set. 2020.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 2006[1996].

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedex**, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998.

_____. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, p. 51-84, 2000.

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos do CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf> Acesso em: 19 set. 2019.

LACERDA, C. B. F.; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 65-80, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a05.pdf> Acesso em: 20 fev. 2020.

LACERDA, C. B.; LODI, A. C. O desenvolvimento do narrar em crianças surdas: o contexto de grupo e a importância da língua de sinais. **Temas desenvolv**, p. 45-53, 2006.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. **Coleção UAB– UFSCar**, p. 101, 2011. Disponível em: <https://ceiq4.webnode.com/files/200001670-19cee1ac87/2.pdf#page=102> Acesso em: 23 jan. 2021.

LANE, H. Do deaf people have a disability? In: DIRKSEN, H.; BAUMAN, L. (Org.) **Open your eyes**: Deaf studies talking. Minneapolis: University of Minnesota, p. 227-292, 2008.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Student in higher education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998. Disponível em:

<https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf> Acesso em: 14 jul. 2020.

_____.; _____. The “academic literacies” model: theory and applications. **Theory into practices**, v.45, n. 5, p. 368-377, 2006.

LEBEDEFF, T. B. O que lembram os surdos de sua escola: discussão das marcas criadas pelo processo de escolarização. **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 47-61, 2004.

LEBEDEFF, T. B.; SANTOS, A. N. Objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: vídeos de curta-metragem e o ensino de Libras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 4, p. 1073-1094, 2014.

LÊDO, A. C. D. **Letramentos acadêmicos: práticas e eventos de letramento na educação a distância**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Letras, Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálysis**, v. 10, n. spe, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf> Acesso em: 03 abr. 2019.

LODI, A. C. A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da (s) subjetividade (s) de um grupo de surdos adultos. **Cadernos CEDES**, v. 26, n. 69, p. 185-204, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a05v2669.pdf> Acesso em: 07 maio 2019.

_____. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. 2004. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

_____. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf> Acesso em: 07 maio 2019.

LODI, A. C. B.; MOURA, M. C. Primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação social. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, p. 1-13, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/786/801> Acesso em: 23 maio 2019.

LUCKNER, J. L.; BANERJEE, R. Theories and Practices about Bilingualism on the Education of the Deaf. **Revista Espaço**, n. 44, 2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. DA. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed, reimpressão. Rio de Janeiro: E. P. U., 2017.

MAGALHÃES, V. C. F. **A inclusão de alunos surdos no ensino superior: dificuldades e possibilidades da comunicação em Libras e na língua portuguesa**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2019.

MAHER, T. M. O dizer do sujeito bilíngue: aportes da Sociolinguística. **Anais do Seminário: desafios e possibilidades na educação bilíngue para surdos**, p. 20-26, 1997. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002964.pdf> Acesso em: 28 jan. 2020.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: eduel, p.11-25. 2003. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Consideracoessobreaelaboracaodoroteiro.pdf> Acesso em: 14 set. 2019.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 296 p., 2008.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.10, n.2, p. 363-386, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/05.pdf> Acesso em: 05 jul. 2020.

MARQUES, R. R.; OLIVEIRA, J. S. A normatização de artigos acadêmicos em Libras e sua relevância como instrumento de constituição de corpus de referência para tradutores. In: **Anais do III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa**. 2012. Disponível em: <http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012/metodologiastraducaomarquesoliveira.pdf> Acesso em: 14 out. 2020.

MARQUES, R. R. Educação de Jovens e Adultos: um diálogo sobre a educação e o aluno surdo. **Estudos Surdos II**, v. 1. Petrópolis/RJ: Editora Arara Azul, p. 132-149, 2007.

MARTINS, V. R. O.; NASCIMENTO, L. C. R. Práticas de leitura e escrita de adultos surdos em contexto dialógico: produções em português mediadas pela Libras. **Revista X**, v. 12, n. 2, p. 151-170, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/51095/34299> Acesso em: 24 set. 2020.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. Cortez Editora, ed.6, 232 p., 2017.

MELO, A. D. B., ARAÚJO, J. R.; SOARES, F. P. O direito dos surdos à educação (um estudo com jovens de 14 a 22 anos). In: LODI, A. C. B., MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, p. 333-371, 2012.

MENEZES, D. C. **Letramento em comunidade de surdos**. 2007. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. PEREIRA, R. C; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, p. 25-50, 2009. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf> Acesso em: 08 abr. 2020.

MESQUITA, L. S. Políticas Públicas de Inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 1, p. 255-273, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n1/2175-6236-edreal-63861.pdf> Acesso em: 16 fev. 2020.

MINAYO, M.C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. v.18, 1994. p. 9-29.

MIRANDA, D G. A imagem ilustrativa do texto literário no livro didático adaptado do aluno em Libras: análise da apropriação do aluno surdo. **Revista Araticum**, v. 21, n. 01, p. 22-36, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/araticum/article/view/2729/2695> Acesso em: 21 jan. 2021.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: **Contexto**, p. 11-24, 2009. Disponível em: <https://ufscdeutsch2010.files.wordpress.com/2010/10/nps156.pdf> Acesso em: 14 out. 2019.

_____. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 13-44, 2006.

MONTEIRO, M. S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, p. 292-305, 2006. Disponível em: <https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10178/ssoar-etd-2006-2-monteiro-historia-dos-movimentos-dos-surdos.pdf?sequence=1#:~:text=Em%20agosto%20de%202001%2C%20no,ensino%20e%20materiais%20did%C3%A1ticos%20que> Acesso em: 23 nov. 2019.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOURA, D. B. **Libras e Português no letramento de surdos e ouvintes: experiência do Sarau Bilíngue**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2014.

MOURA, M. C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

NADER, J. M. V.; PINTO, R. C. N. Aquisição tardia de linguagem e desenvolvimento cognitivo do surdo. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 929-943, 2011. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1351/893> Acesso em: 28 jun. 2019.

NADER, J. M. V. **Aquisição tardia de uma língua e seus efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo dos surdos**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2011.

NOGUEIRA, A. S. Práticas de letramento multimodais em ambiente digital: uma possibilidade para repensar a educação de surdos. **Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**. ISSN 2237-759X, v. 28, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/19639/14513> Acesso em: 25 fev. 2021.

NASCIMENTO, A. C. S. G.; FERNADES, S. F.; JESUS, F. D. Interfaces entre políticas linguísticas e políticas educacionais: reflexões sobre a educação bilíngue para surdos. **Educação Unisinos**, v. 24, n. 1, p. 1-18, 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.28/60747913> Acesso em: 27 out. 2020.

NEIGRAMES, W. P.; SANTOS, L. E. M.; ALMEIDA, F. A. S. D. O ensino de Libras e a Linguística Aplicada: uma ponte possível. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**. 22, 1, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/54460/26048VA> Acesso em: 14 abr. 2020.

NEVES, B. C. Educação inclusiva e educação bilíngue: o que dizem os alunos surdos sobre o Ensino de Língua Portuguesa nesses diferentes contextos? **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 6, n. 2, 2016.

NICOLAIDES, C.; SZUNDY, P. A. “Ensinagem” de línguas no Brasil sob a perspectiva da linguística aplicada: um paralelo com a história da ALAB. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M.; **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas: Pontes, p. 15-46, 2013.

NÓBREGA, A. M. Z. P. C. **Libras, prá que te quero? A apropriação dos multiletramentos por alunos surdos do Letras/Libras**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem. Recife: Universidade Católica de Pernambuco, 2015.

NUNAN, D.; **Research methods in language learning**. Cambridge university press, 1992.

OLIVEIRA, C. E. **Atividades experimentais: estratégias no ensino de conceitos químicos para estudantes Surdos no Ensino Fundamental II**. Dissertação (Mestrado) -Programa de Pós-graduação no Ensino de Ciências- UNB, 2018.

OLIVEIRA, E. F. Letramento acadêmico: breve análise dos conflitos que emergem no uso de resenhas por parte de alunos ingressantes no domínio acadêmico. **Anais de Congresso**. p. 1-13, 2013. Disponível em: http://alb.org.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem13/COLE_3641.pdf Acesso em: 29 set. 2020.

_____. Letramentos acadêmicos: abordagens sobre a escrita no ensino superior e a prática de letramento do gênero resenha crítica. **Trama**, v. 13, n. 28, p. 119-142, 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/15021/10970> Acesso em: 30 set. 2020.

OLIVEIRA, G. M. Plurilinguismo no Brasil. Brasília: **Representação da UNESCO no Brasil: IPOL**, 2008. Disponível em: http://www.lacult.unesco.org/docc/Plurilinguismo_no_Brasil.pdf Acesso em: 26 jul. 2019.

OLIVEIRA, J. C. **Leitura e escrita do português como segunda língua: a experiência de um professor surdo com um aluno surdo no contexto acadêmico**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. Pioneira, 2007.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1ª ed.- São Paulo: Parábola, 160 p., 2019.

PEREIRA, D. C. M.; MUNIZ, V. C. Surdos na universidade: questões de letramentos, cultura e identidade. **Pensares em Revista**, n. 6, p. 51-69, 2015a. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/18429/13734> Acesso em: 28 jun. 2020.

_____.; _____. Surdos em um mundo multimodal: um olhar sobre os elos entre ensino de língua portuguesa e novos gêneros textuais. **Democratizar**, v. 3, n. 1, p. 13-24, 2015b. Disponível em: <http://www.facterj-petropolis.edu.br/democratizar/index.php/dmc/issue/viewFile/v.%208%2C%20n.%201%20%282015%29%20-%20Sum%C3%A1rio/112> Acesso em: 28 jun. 2020.

_____.; _____. O universitário surdo: questões de letramentos e de autorrepresentação, **Revista Escrita**: PUC-Rio, p. 1-13, 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/28878/28878.PDF> Acesso em: 28 jun. 2020.

PEREIRA, M. C. Reflexões sobre a escrita de alunos surdos expostos à abordagem bilíngue de educação. **Desafios para uma nova escola**: um olhar sobre o processo ensino-aprendizagem de surdos. João Pessoa: Editora da UFPB, p. 49-64. 2011.

_____. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos metodológicos. **Educar em Revista**. v. 30, n. 2, p. 143-157, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/11.pdf> Acesso em: 19 dez. 2018.

_____. Ensino de leitura para surdos. **Revista Arqueiros: INES**, v. 1, p. 48-59, 2017.

_____. Ensino/Aprendizagem da leitura em língua portuguesa por/para adolescentes surdos. **ReVEL**, edição especial, n. 15, p. 137-158, 2018.

_____. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A.C.B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 235-246.

PEREIRA, M. C. C.; NAKASATO, R. A língua de Sinais Brasileira em funcionamento: reflexão sobre o uso da língua de Sinais Brasileira no discurso narrativo de criança surda. **Revista Intercâmbio**, v. 11, p. 69-76, 2002.

PEREIRA, M. M. A. **Vivência de leitura e escrita em língua portuguesa por surdos graduados**. 2018. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC-SP, 2018.

PIRES, V. O. D. Educação linguística dos surdos no ensino superior inclusivo. **Revista Espaço: INES**, n. 36, 2011. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/224/213> Acesso em: 29 jun. 2020.

_____. **O processo de construção do letramento acadêmico em língua portuguesa por surdos universitários**. 2014. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio do Sinos, 2014.

QUADROS, R. M. Aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda. **Anais do Seminário: Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngue para Surdos**. Rio de Janeiro, p. 70-87, 1997a. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002964.pdf> Acesso em: 28 jan. 2020.

_____. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997b.

_____. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. **Textura**, n. 3, p.53-62, 2000.

_____. O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, v. 1, p. 27-38, 2012.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. **Língua de Sinais**- instrumento de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 159 p. 2011.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, v. 1, p. 222, 2004.

QUADROS, R. M.; PATERNO, U. Políticas linguísticas: o impacto do decreto 5626 para os surdos brasileiros. **Espaço: informativo técnico-científico do INES**, n. 25, p.19-25, 2006. Disponível em: <http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1052/998> Acesso em: 18 mar. 2020.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: Mec, SEESP, 2006.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 149-166, 2006.

RAMOS, D. C. M. P. Surdos em uma comunidade de práticas: questões sobre identidade e letramento no Ensino Superior. **Linguagem em (Re)vista**, v.11, n.22, p. 86-95, 2016. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/22/06.pdf> Acesso em: 26 jul. 2020.

RIBEIRO, A. E. **Novas tecnologias para ler e escrever** – algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula. Belo Horizonte: RHJ, 136 p., 2012.

_____. **Textos multimodais**: leitura e produção. 1ª ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 128 p., 2016.

RIBEIRO, C. B.; SILVA, D. N. H. Trajetórias escolares de surdos: entre práticas pedagógicas e processos de desenvolvimento bicultural. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 33, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v33/0102-3772-ptp-33-e3339.pdf> Acesso em: 30 ago. 2020.

RIBEIRO, M. C. M. A. Letramento acadêmico para surdos: reflexões contemporâneas. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 4, n. 1, p. 269-286, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/441/182> Acesso em: 26 set. 2020.

RIBEIRO, E. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. In: **Evidências, olhares e pesquisas em saberes educacionais**. nº 04, Araxá: Centro Universitário do Planalto de Araxá, 2008.

RICHARDSON, L. Writing. A Method of Inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage Publications. p. 923-948, 2000.

ROCHA, L. R. M.; SANTOS, L. F. O que dizem os estudantes surdos da Universidade Federal de Santa Maria sobre a sua permanência no ensino superior. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 3, p. 826-847, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6046866> Acesso em: 14 maio 2019.

ROCHA, A. O.; SANTOS, L. N. A inclusão de surdos no ensino de Química em uma perspectiva de experimentação investigativa. In: SINVA, A. J. N. (org.), **Educação: agregando, incluindo e almejando oportunidades**. Editora Atena. P. 14-25, 2020.

ROCHA, T. B; MIRANDA, T. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 34, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/273/132> Acesso em: 26 fev. 2019.

RODRIGUES, C. H. Da margem ao centro: preparando um novo campo de debate e reflexão. **Revista da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis**, Rio de Janeiro, n. 42. p. 30-34, 2011.

_____. Reflexões sobre o processo de ensino aprendizagem em turmas com surdos e de surdos. In: SILVA, I. R.; SILVA, M. P. M. (Orgs.) **Letramento na diversidade: surdos aprendendo a ler/escrever**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.75-106, 2018.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando. Coleção explorando o ensino: **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília: vol, v. 19, p. 15-36, 2010.

_____. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 253-276, 2006.

_____. **Multiletramentos na escola/** ROJO, R.; MOURA, E. (orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 264 p., 2012.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 152 p., 2015.

ROSA, G. **Grande sertão: veredas**. Editora Companhia das Letras, 2019.

ROZA, E. S.; MENEZES, A. M. A. Objeto de aprendizagem: de leitor a autor – uma proposta pedagógica para criação de minicontos multimodais. **Diálogo das Letras**, p. 105-123, 2019.

RUSCHEL, P. B. **Somos surdos!! Porque nos avaliam como ouvintes??**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2018.

SÁ, N. R. L. Escolas e classes de surdos: opção político-pedagógica legítima. In: SÁ, N. R. L. **Surdos: qual escola**, p. 17-62, 2011.

SANTOS, L. F.; CAMPOS, M. L. L. L. Educação Especial e Educação Bilíngue para surdos: as contradições da inclusão. In: **Libras em estudo**: política educacional/ NEIVA, A. A.; NEVES, S. L. G. São Paulo: FENEIS, p. 13-38, 2013.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. AMARAL, Patrícia (coord.) **Orientações ao professor de Língua Brasileira de Sinais**. São José: FCEE, 2011.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexux, p. 69-71, 2007.

_____. A inclusão do surdo no ensino superior no Brasil. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 85-88, 2016. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12128> Acesso em: 18 nov. 2019.

SAVIANI, D. XX – formação de professores. In: Livro: **Interlocuções Pedagógicas**: Entrevista. Entrevista ao Jornal das Ciências – USP de Ribeirão Preto em 2004. Editora Autores Associados, 2010.

SCHEMBERG, S.; GUARINELLO, A. C.; SANTANA, A. P. O. As práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez: reflexões a partir do discurso dos pais e professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 2, p. 251-268, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n2/06.pdf> Acesso em: 20 fev. 2020.

SILVA, L. H. Concepções & práticas de alternâncias na educação do campo: dilemas e perspectivas. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 17, n. 18, 2010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/760> Acesso em: 27 abr. 2021.

SILVA, G. M. O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos: uma análise das interações mediadas pela Libras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 4, p. 905-933, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n4/v14n4a07.pdf> Acesso em: 02 jan. 2020.

_____. **Perfis linguísticos de surdos bilíngues do par Libras-Português**. 2018. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2018a.

_____. Interações em sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem da leitura em português no caso de aprendizes surdos. In: SILVA, I. R.; SILVA, M. P. M. (Orgs.) **Letramento na diversidade**: surdos aprendendo a ler/escrever. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.41-73, 2018b.

_____. Transitando entre a Libras e o Português na sala de Aula: em busca de estratégias visuais de ensino da leitura. **Revista X**, v. 13, n. 1, p. 206-229, 2018c. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60793/36652> Acesso em: 05 jan. 2020.

SILVA, R. C. **Gêneros emergentes em Libras na esfera acadêmica: a prova como foco de análise**. 2019. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

_____. Produções acadêmicas em Libras como ferramentas de política linguística das comunidades surdas brasileiras. **Revista Leitura**, v. 1, n. 58, p. 107-123, 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/3651/3369> Acesso em: 20 out. 2020.

SILVA, R. C.; Contribuições da visão sociosemiótica da linguagem e da multimodalidade como apoio à educação linguística de surdos. In: MIRANDA, D. G; FREITAS, L; (org.). **Educação de Surdos: possibilidades e desafios**, p. 61-72, 2019.

SILVA, S. G. L. Consequências da aquisição tardia da língua brasileira de sinais na compreensão leitora da língua portuguesa, como segunda língua, em sujeitos surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, p. 275-288, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n2/1413-6538-rbee-21-02-00275.pdf> Acesso em: 13 dez. 2019.

SILVA, V. S.; BORDAS, M. A. G.; LIMA, R. P. Aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua por alunos surdos: o atendimento educacional especializado no ensino superior. **The Specialist**, v. 40, n. 3, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/42267/30733> Acesso em: 15 ago 2020.

SILVA, W. R.; MENDES, A. S. Reescrita na formação inicial de professores: um estudo da produção escrita do gênero relatório de estágio supervisionado. In: WITTKE, C. I. (Orga). **Gêneros textuais: perspectivas teóricas e práticas**. Caderno de Letras: Universidade Federal de Pelotas, n. 18, p. 134-155, 2012.

SLOMSKI, V. G. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá, 124 p., 2010.

SOARES, D. A. Introdução à Linguística Aplicada e sua utilidade para as pesquisas em sala de aula de língua estrangeira. **Anais UERJ**, v. 3, 2008. Disponível em: https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/introdao_a_linguistica.pdf Acesso em: 13 mar. 2020.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> Acesso em: 18 maio 2019.

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

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUSA, A. N. O desenvolvimento da escrita de surdos em português (segunda língua) e inglês (terceira língua): semelhanças e diferenças. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18,

n. 4, p. 853-886, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v18n4/1984-6398-rbla-18-04-853.pdf> Acesso em: 28 jun. 2020.

SOUZA, I. L.; BARCELOS, A. M. F. Onde está a LIBRAS? Uma reflexão sobre a Língua Brasileira de Sinais no cenário da Linguística Aplicada Brasileira. **Domínios de Linguagem**, v. 10, n. 3, p. 851-863, 2016. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosde_linguagem/article/view/31962/18759 Acesso em: 23 nov. 2019.

STREET. B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de BAGNO, M. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREIECHEN, E. M. Por que o surdo escreve diferente? **Revista Interlinguagens**, n.2, v.2, p. 158-175, 2011.

STROBEL, K. L. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, p. 18-37, 2007.

_____. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2008.

SVARTHOLM, K. 35 anos de Educação Bilíngue de surdos—e então?. **Educar em Revista**, n. Especial 2, p. 33-50, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/04.pdf> Acesso em: 17 ago. 2019.

TAVEIRA, C. C.; ROSADO, L. A. S. Monografar em libras: buscando padrões de escrita em vídeo-registros acadêmicos. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 6, n. 12, p. 498-529, 2018. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/243/132> Acesso em: 30 set. 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia de pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

TURETTA, B. A. R. **A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngue**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 2006.

TURETTA, B. A. R.; LACERDA, C. B. F. Representação simbólica por crianças surdas na Educação Infantil. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 24-35, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329552866_Representacao_simbolica_por_criancas_surdas_na_Educacao_Infantil/fulltext/5c0f1d8092851c39ebe44458/Representacao-simbolica-por-criancas-surdas-na-Educacao-Infantil.pdf Acesso em: 04 mar. 2020.

UFV, Universidade Federal de Viçosa. **Projeto pedagógico curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza**, 2018. Disponível: <http://www.educacaodocampo.ufv.br/wp-content/uploads/2011/05/Projeto-Pedag%C3%B3gico-do-Curso-de-Licenciatura-em-Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo-Ci%C3%A2ncias-da-Natureza.pdf> Acesso em: 13 jul. 2020.

_____. **Registro do Projeto Alfabetização e Letramento no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão**, 2015. Disponível em: <https://www2.dti.ufv.br/raex/scripts/dadosAtividade.php>. Acesso em: 19 maio 2020.

UPI- Unidades Interdisciplinar de Políticas Públicas- **Sobre a unidade e os objetivos**. 2020. Disponível em: <https://upi.ufv.br/sobre/> Acesso em: 20 set. 2020.

VALADÃO, M. N. *et al.* Experiência de ensino da língua portuguesa por meio de gêneros discursivos para uma estudante surda do ensino superior. **Gláuks-Revista de Letras e Artes**, 17 (01), p. 78-96, 2017. Disponível em: <https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/5/7> Acesso em: 15 de set. 2019.

VALADÃO, M. N.; JACINTO, C. A. Teaching and Learning Portuguese as a Second Language for Deaf Students: Reflections on Teaching Practices in An Inclusive Context. **European Journal of Social Sciences Education and Research**, v. 11, n. 2, p. 301-307, 2017. Disponível em: http://journals.euser.org/files/articles/ejser_sep_dec_17_nr_2/Michelle.pdf Acesso em: 16 de dez. 2018.

VIEIRA, M. M. F; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração**. Rio de Janeiro: FGV, 2005. 237 p. Cap.1.

VIEIRA, P. A.; ARAÚJO, V. L. S. Observações sobre a leitura da imagem em atividades com surdos na perspectiva de Kress e van Leewen. **ReVEL**, v. 10. n. 19, p. 213-232, 2012. Disponível em: <http://revel.inf.br/files/b2764d635a80770c527c8a0eadd72f43.pdf> Acesso em: 13 jun. 2020.

VILELA-RIBEIRO, E. B. *et al.* O ensino de química para alunos surdos e ouvintes: utilizando a experimentação como estratégia didática para o ensino de Cinética Química. **Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED**, p. 808-816, 2014. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/3390/2947> Acesso em: 13 fev. 2021.

XAVIER, A. N. Concepções sobre língua de sinais e pensamento dos surdos e suas implicações para o ensino de conceitos abstratos. **Porto Das Letras**, v. 6, n. 6, p. 292-312, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/11437/18307> Acesso em: 26 fev. 2021.

YIN, R. K. - **Case Study Research - Design and Methods**. Sage Publications Inc., USA, 1989.

_____. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZIMMER, M. C.; FINGER, I.; SCHERER, L. Do bilinguismo ao multilinguíssimo: intersecções entre a psicolinguística e a neolinguística. **Revista virtual de estudos da linguagem-ReVEL**. Novo Hamburgo, RS. Vol. 6, n. 11, p. 1-28, 2008. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_11_do_bilinguismo_ao_multilinguismo.pdf Acesso em: 18 abr. 2020.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro da entrevista semiestruturada

- 1) Como sua família descobriu a Surdez? Como foi esse processo? Com qual idade?
- 2) Nesse período, como era a comunicação?
- 3) Na sua formação básica, que língua você utilizava na interação?
- 4) Em que contexto e idade você aprendeu Libras?
- 5) Sua família se comunica com você em Libras?
- 6) Como você lida com a escrita e leitura em LP?
- 7) Quando chegou na universidade quais barreiras vivenciou?
- 8) Como a universidade te apoiou nesse processo de inclusão?
- 9) Como você se relaciona com os professores do seu curso?
- 10) Como você realiza provas e atividades avaliativas?
- 11) Qual língua você usa nessas produções?
- 12) Os professores te apresentam claramente os objetivos e critérios avaliativos adotados?
- 13) Como você avalia o seu processo de letramento acadêmico?

Apêndice B - Questionário *on-line* aplicado aos monitores

**ATUAÇÃO DOS(AS) MONITORES(AS) NO PROJETO DE LETRAMENTO DE
SURDOS NA UNIDADE DE POLÍTICAS INCLUSIVAS- UPI-UFV**

Prezado(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada "Letramento acadêmico de Surdos: reflexões sobre ações inclusivas desenvolvidas por um projeto de letramento de Surdos no Ensino Superior", vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFV, e que está sendo desenvolvida pelo mestrando Carlos Antonio Jacinto, sob a orientação da Professora Dr. Michelle Nave Valadão.

Este questionário visa conhecer, sobretudo, o trabalho desenvolvido pelos(as) monitores(as) que atuaram no projeto de letramento citado, objetivando identificar as atividades desenvolvidas, de modo a entender quais foram os principais desafios e barreiras vivenciadas frente à formação da discente surda.

Ao responder ao questionário, você declara estar informada(o) sobre a pesquisa e ciente de que poderá ser contatado(a) para outros momentos dessa. Asseguramos sua privacidade. Caso queira saber mais sobre o andamento da pesquisa, nos informe.

Para quaisquer esclarecimentos, você poderá nos contatar:

Carlos Antonio Jacinto- carlos.jacinto@ufv.br Tel:

Michelle Nave Valadão- /michelle.nave@ufv.br Tel:

Desde já agradecemos a participação!

1) Nome completo:

2) Você é surdo(a) ou ouvinte?

() Surdo (a) () Ouvinte

- 3) Data de ingresso e de saída do projeto. Caso se lembre, aponte a data completa (dia, mês e ano).
- 4) Qual a sua formação no período que atuou no projeto?
- 5) Você atuou como bolsista ou voluntário?
() Bolsista () Voluntário
- 6) Como ocorreu seu ingresso no projeto? Você participou de alguma seleção ou foi convidado(a) por algum(a) dos(as) coordenadores(as)? Descreva.
- 7) Como você avalia a sua competência comunicacional em Libras quando atuou no projeto? (Estamos considerando que o nível básico compreende o uso do alfabeto manual e vocabulário simples; intermediário compreende e produz sentenças em Libras, apresenta maior nível de vocabulário que o básico, mas não domina todos os contextos de sinalização; finalmente, fluente se comunica demonstrando pleno domínio dos recursos da língua e em todos os contextos).

() Fluente () Intermediário () Básico () Não se comunica em Libras () Outro
- 8) Caso não se comunicasse em Libras, lhe foi ofertado algum curso de formação para o aprendizado da língua?
- 9) Você considera que para a Educação de Surdos é necessário somente o conhecimento da língua? Que tipo de outras habilidades são primordiais para essa atuação? Descreva como esses aspectos eram abordados na realização da sua monitoria.
- 10) Você participou de algum curso de formação durante o projeto? Se sim, apresente como foi a realização do curso.
- 11) De modo geral, que tipo de atividades você desenvolvia na monitoria? Que tipo de habilidades e competências eram desenvolvidas? Sua monitoria envolvia o estudo da

Libras? Língua Portuguesa? Conteúdos da Educação do Campo? Outros componentes?
Descreva.

- 12) Como você avalia a contribuição das monitorias para o processo formativo- educacional da discente surda?
- 13) Quais foram as principais barreiras e desafios vivenciados durante sua atuação no projeto? Como você as superou?
- 14) Espaço dedicado a alguma outra informação que considere relevante e que tenha relação com sua atuação e experiência no projeto.

Apêndice C - Parecer Consubstanciado do CEP-UFV**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Letramento Acadêmico Bilingue no Ensino Superior

Pesquisador: Michelle Nave Valadão

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 23747619.1.0000.5153

Instituição Proponente: Departamento de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.705.613

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VICOSA, 14 de Novembro de 2019

Assinado por:
LUIZ ISMAEL PEREIRA
(Coordenador(a))

Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, CONFORME AS RESOLUÇÕES DA CNS 466/2012

O (A) Sr.(a) está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa: **Letramento Acadêmico Bilíngue no Ensino Superior**, coordenada pela pesquisadora Michelle Nave Valadão, do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV), cujo objetivo é examinar as línguas e os gêneros textuais que constituem o processo de Letramento acadêmico de uma discente Surda em um curso de formação superior, em uma Instituição federal de ensino localizada na Zona da Mata Mineira.

O motivo que nos leva a estudar esta temática é que, dada a entrada cada vez mais efetiva de alunos Surdos na Educação Superior, sabemos que a mera matrícula dos discentes não é suficiente para que eles permaneçam e concluam o curso com qualidade. Nesse sentido, medidas que visem a permanência desses alunos devem ser tomadas pelas instituições de ensino. Em vista disso, este estudo objetiva analisar os gêneros acadêmicos e as línguas adotadas no processo de avaliação de uma discente Surda, além de pensar critérios e métodos avaliativos que considerem a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2), a fim de que tenhamos uma educação que de fato seja bilíngue.

Os benefícios que podem ser gerados com este estudo se pautam em pensar os métodos de avaliação e produção de gêneros acadêmicos por Surdos no âmbito da educação superior. Além disso, durante a coleta e posterior análise dos dados, o (a) Sr. (a) poderá refletir sobre o seu processo de formação acadêmica, sobre as possíveis negligências vivenciadas na Educação Básica, sobre seu processo de letramento em Libras e em Língua Portuguesa e, principalmente, refletir sobre as possíveis lacunas no que se refere à formação escolar de Surdos, uma vez que futuramente o (a) Sr. (a) atuará nesse campo.

No que se refere a sua colaboração, objetivamos acompanhar algumas aulas que o (a) Sr. (a) cursa, acessar algumas provas e atividades avaliativas que o (a) Sr. (a) realizou, e uma entrevista com média de 60 minutos acerca da trajetória formativa na Educação Básica e Superior, sobre o seu processo de letramento, e entender as defasagens vivenciadas e os avanços alcançados nesse processo. Durante a realização da entrevista, caso o (a) Sr. (a) nos autorize, realizaremos uma filmagem, para que nossos dados possam ser transcritos com mais riquezas de detalhes. Importa mencionar que as filmagens obtidas não serão divulgadas sobre qualquer hipótese e, no momento da transcrição e apresentação dos dados, o (a) Sr. (a) terá sua identidade

preservada. Objetivando preservar sua imagem e resguardar sua identidade, informamos que as gravações geradas na entrevista serão armazenadas pelos pesquisadores e outras pessoas não terão acesso. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados por um período de 5 anos após o término da pesquisa. Depois desse período, os mesmos serão destruídos.

Para participar deste estudo o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o (a) Sr. (a) tem assegurado o direito à indenização. Cabe destacar que esse estudo possui riscos que pode lhe constranger, uma vez que as informações coletadas se relacionam com sua trajetória de vida, e isso pode lhe causar desconforto na coleta e apresentação dos dados. Nesse sentido, o pesquisador estará atento a qualquer desconforto e o (a) Sr. (a) poderá recusar-se a responder qualquer pergunta e até mesmo desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem necessidade de comunicado prévio e sem qualquer prejuízo. Ademais, os dados gerados serão sigilosos e garantiremos o anonimato na publicação acadêmica dos mesmos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável no gabinete número 211 do Departamento de Letras, e a outra será fornecida ao (à) Sr.(a). Como pesquisadores, colocamo-nos, no decorrer da pesquisa, à disposição para prestar todos os devidos esclarecimentos e dúvidas que possam surgir no decorrer do estudo.

CONSENTIMENTO:

Eu, _____, Tel para contato: _____ fui informado (a) acerca dos objetivos da pesquisa, de maneira clara e detalhada, e esclareci todas as minhas dúvidas referentes ao estudo. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar, e terei a minha identidade preservada. Desse modo, aceito que os resultados desta pesquisa possam ser apresentados em eventos científicos e publicados em revistas, jornais eletrônicos, impressos e relatórios de pesquisa, assegurando-me que minha identidade será preservada sempre. Além disso, estou ciente de que não terei nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar da pesquisa. Fui informado (a) que, caso haja qualquer dificuldade com a leitura do termo, o pesquisador poderá interpretá-lo para mim, além de se comprometer a me explicar cada item quantas vezes eu achar necessário.

Declaro que aceito as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto a minha vontade de participação no referido Projeto de Pesquisa. Este termo foi obtido pelos pesquisadores Carlos Antonio Jacinto e Michelle Nave Valadão na ocasião do convite para participar do estudo e me foi concedida uma cópia deste termo.

Viçosa, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Participante

Carlos Antonio Jacinto
Departamento de Letras da UFV
Tel:
E-mail: carlos.jacinto@ufv.br

Michelle Nave Valadão
Departamento de Letras da UFV
Tel:
E-mail: michelle.nave@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, o (a) Sr. (a) poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Universidade Federal de Viçosa
Edifício Arthur Bernardes, piso inferior
Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário
Cep: 36570-900 Viçosa/MG
Telefone: (31)3612-2316
Email: cep@ufv.br www.cep.ufv.br