

LETRAMENTO ACADÊMICO BILÍNGUE PARA SURDOS: REFLEXÕES SOBRE O ACESSO E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA UNIVERSIDADE

Adriana Moreira de Souza Corrêa¹

Resumo: O acesso do surdo ao ensino superior nos estimula a refletir sobre os usos da leitura e da escrita com vista a favorecer a participação desses usuários da Língua Brasileira de Sinais nas práticas acadêmicas. Desse modo, este artigo tem como objetivo apresentar as reflexões e orientações presentes na literatura científica sobre o letramento acadêmico bilíngue para surdos. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa exploratória, bibliográfica e com dados analisados em uma abordagem qualitativa. Como resultados, identificamos que cinco modificações contribuem para o letramento acadêmico do estudante surdo: 1) estimular a interação entre surdos e ouvintes; 2) ofertar o serviço do Tradutor-Intérprete da Libras nas atividades educacionais; 3) adaptar as práticas de interação em função da presença de um aluno surdo; 4) produzir e disponibilizar materiais didáticos que valorizam a experiência visual do surdo; 5) respeitar as características do registro do surdo em português escrito como segunda língua.

Palavras-chave: Letramento. Ensino Superior. Surdo.

BILINGUAL ACADEMIC LITERACY TO DEAF PEOPLE: REFLECTIONS ON THE ACCESS AND PRODUCTION OF KNOWLEDGE IN UNIVERSITY

Abstract: The deaf's access to higher education motivates us to reflect on the use of reading and writing in order to aid the participation of these Brazilian Sign Language users in academic practices. Therefore, this article aims to present the reflections and guidance within the scientific literature about bilingual academic literacy to deaf people. Regarding the methodology, it is an exploratory and bibliographic research, with a qualitative approach to data analysis. In the final analysis, we identified that five modifications contribute to the academic literacy of deaf students: 1) promote interactions between deaf and hearing people; 2) offer a Brazilian Sign Language translator-interpreter service in

1 Mestra em ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e graduada em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora de Língua Brasileira de Sinais (Libras) da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras. adriana.moreira@professor.ufcg.edu.br

educational activities; 3) adapt interaction practices according to the presence of deaf students; 4) create and make available didactic materials that value the visual experience of the deaf; 5) respect the features of the deaf's written record in Portuguese as a second language.

Keywords: Literacy. Higher education. Deaf.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, os surdos foram definidos pelo grau da perda auditiva e, conseqüentemente, pela possibilidade de aprender as estratégias de interação pela língua oral, bem como de se utilizar de aparelhos auditivos entre outros recursos que favoreçam a sua comunicação pela oralidade. Essa concepção da surdez é denominada, por Skliar (2001), de clínico-terapêutica e é oriunda das tentativas de igualar o surdo ao ouvinte. Essa percepção da pessoa surda foi predominante na sociedade por vários séculos e influenciou as práticas educativas voltadas à educação desse público.

Atualmente, a legislação brasileira entende da pessoa surda a partir da sua singularidade enquanto partícipe da cultura surda que é construída pelos artefatos visuais, como a língua de sinais e do uso predominante da visualidade na interação social (BRASIL, 2005). Na perspectiva de Skliar (2001), essa visão do surdo é nomeada de antropológico cultural, pois entende que o uso da visualidade e de um sistema de comunicação visual-motor caracteriza essas pessoas como partícipes de uma minoria linguística.

Essa representação do surdo como minoria linguística que se comunica pela Língua Brasileira de Sinais (Libras) é abordada nas legislações que trazem orientações voltadas para esse público, tais como a Lei da Libras nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005, a Lei nº 14.191/2021 entre outras, que diferenciam as pessoas surdas usuárias de Libras daquelas que se compreendem como pessoas com deficiência auditiva. Essas últimas não compartilham o uso da língua de sinais da cultura surda e preferem utilizar aparelhos de amplificação sonora individual, como também de estratégias (a exemplo da leitura labial) que possibilitam o entendimento da língua oral.

Em face do exposto, o reconhecimento da forma de representação da pessoa surda e das formas de interação com o ambiente, com os interlocutores e com a construção do conhecimento são essenciais para o planejamento de atividades que contribuam para o seu desenvolvimento. Assim, ao pensarmos nas atividades de ensino que, por sua vez, são mediadas por textos orais e escritos entendemos que as práticas sociais de uso da leitura e da escrita - os letramentos - precisam ser ressignificados para garantir a participação dos usuários de Libras em diferentes atividades sociais, dentre elas, as vivências que ocorrem no âmbito da universidade.

Desse modo, é preciso discutir o letramento acadêmico bilíngüe para surdos, uma temática que reflete sobre as práticas sociais que envolvem a produção e uso de textos que circulam na esfera acadêmica. Nesse texto, utilizamos a expressão "bilíngüe para surdos" associados ao letramento, porque entendemos que há

especificidades que envolvem a interação com os usuários de línguas de sinais, sendo sistemas linguísticos construídos na perspectiva visual-gestual. Estes diferem da organização das línguas orais-auditivas, como o português por exemplo, que é utilizado por grande parte dos ouvintes brasileiros.

Dessa maneira, com o ingresso de estudantes e professores surdos no ensino superior após a aprovação das leis que discorrem sobre a Libras (VALENTINI; BISOL, 2012), torna-se essencial ampliar o letramento acadêmico bilíngue para surdos, o qual compreende práticas de uso da leitura e da escrita, organizadas de modo a favorecer a participação equânime de surdos e ouvintes em situações de socialização e de construção do conhecimento. Diante disso, questionamo-nos, quais reflexões e orientações sobre o letramento acadêmico bilíngue para surdos podem favorecer a socialização e a construção dos conhecimentos pelos surdos na universidade?

Assim, como objetivo desse escrito delineamos apresentar reflexões e orientações presentes na literatura científica sobre o letramento acadêmico bilíngue para surdos. Para isso, com base na classificação de Prodanov e Freitas (2013), foi realizada essa pesquisa que é exploratória no que se refere aos objetivos; bibliográfica, quanto aos procedimentos de coleta de dados; e de abordagem qualitativa no que tange a realização da análise dos dados.

Esse artigo está organizado em quatro seções: a primeira é a introdução, em que é apresentada a contextualização do tema, o objetivo, a síntese da metodologia e a organização das seções; na segunda, há uma discussão sobre o conceito de letramento e o letramento acadêmico bilíngue para surdos; a terceira contém reflexões que envolvem a percepção antropológico cultural dos surdos e modificações no uso da leitura e da escrita na universidade para promover a inclusão dos surdos; por fim, as considerações finais que sintetizam as discussões construídas no decorrer do texto.

2 POR QUE TRATAR DO LETRAMENTO ACADÊMICO BILÍNGUE PARA O SURDO?

Soares (2014) explica que o letramento pode ser entendido como práticas sociais de uso da leitura e da escrita, portanto, ele se constitui na interação, ou seja, nas comunicações mediadas pelo texto. Em consonância com a autora, Cruz (2007) diz que essa prática é fruto das vivências sociais de uso de textos orais e escritos compostos por diferentes linguagens.

Em complementaridade, Kleiman (2005) afirma que o letramento ocorre em situações em que um texto (oral, escrito, multimodal) ou quaisquer outros artefatos culturais são utilizados na interação entre os seres humanos. Desse modo, a autora ressalta que ele envolve o uso da escrita na sociedade, as modificações geradas pelo número de pessoas alfabetizadas, pelas mudanças sociais e pelo acesso à tecnologia, a exemplo da *internet*.

Ainda para Kleiman (2005), os letramentos são construídos pelos interlocutores na interação social em eventos de letramento que são caracterizados como situações nas quais a oralidade se organiza a partir de textos e que pressupõem a compreensão da mensagem expressa pelo enunciador. Nesse processo, há respeito às regras de uso da escrita da instituição – escola, universidade, ambientes religiosos entre outros - em que a comunicação acontece.

Esta autora acrescenta que os eventos de letramento são colaborativos, logo, os participantes podem dispor de conhecimentos diversos que são mobilizados em função das intenções, interesses e objetivos do ato comunicativo. Dessa maneira, as práticas de letramento são, então, um “conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização” (KLEIMAN, 2005, p. 12).

Ainda para Kleiman (2005) a escola e a família são agências de letramento que correspondem às instituições ou grupos sociais nos quais são realizadas práticas específicas de uso da leitura e da escrita. Já os agentes de letramento compreendem as pessoas que favorecem a internalização de conhecimentos e comportamentos que permitem a interação, mediada por textos, em determinada situação social.

A título de exemplificação, podemos citar o professor universitário que contribui para a compreensão da organização do processo comunicativo na universidade ao discutir a produção, socialização e acesso ao conhecimento por meio de práticas orais, sinalizadas, escritas, imagéticas entre outras, que perpassam as interações nas atividades na academia.

Logo, entendemos que as práticas de letramento são situadas e isso quer dizer que os objetivos, os procedimentos e os recursos utilizados para realizar as interações variam em função do grupo social envolvido, da situação, das atividades desenvolvidas, dos participantes, da instituição em que ocorrem e das ações que são realizadas (KLEIMAN, 2005, COSTA E SILVA, 2011). Essas práticas são construídas socialmente e contribuem para a formação do indivíduo pois, como afirma Ivanic (1998, p. 67 *apud* DE GRANDE, 2010, p. 35) o letramento envolve:

[...] não só processos de estratégias mentais, mas também decisões na maneira de se empregar a escrita, em que tipos de leitura e escrita se engajar, que escolhas discursivas fazer, que sentimentos e atitudes, atividades e procedimentos práticos e físicos associados à escrita. Práticas de letramento de todos esses tipos são tanto construídas como constroem a identidade das pessoas: adquirir certas práticas de letramento envolve se tornar certo tipo de pessoa.

Diante dessa relação entre letramento e a constituição do indivíduo, entendemos que, quanto maior o acesso às práticas letradas que envolvam recursos que favoreçam a participação de diferentes pessoas, entre elas a pessoa surda, maior será o grau de letramento desenvolvido e, conseqüentemente, isso implicará na ampliação da promoção da participação da pessoa surda nesses eventos de uso da leitura e da escrita.

Kleiman (2005) acrescenta que o letramento não pode ser ensinado, mas indica três ações que as instituições educacionais podem desenvolver a fim de contribuir para que os estudantes participem das práticas letradas, são elas: 1) fomentar a apropriação de habilidades e competências que favoreçam a participação do sujeito nos eventos de letramento; 2) ensinar as formas de agir nos eventos de letramento característicos de determinada instituição; 3) organizar situações em que os estudantes participem efetivamente das práticas letradas específicas de determinado âmbito social.

Nesse sentido, Cruz (2007) diz que o letramento acadêmico compreende o uso das práticas de leitura e da escrita quando são oriundas de interações características do âmbito acadêmico e expressam a forma de apresentar e compreender dados científicos. Segundo a autora, essas práticas correspondem à internalização do uso dos discursos e dos gêneros que perpassam as práticas sociais de construção do conhecimento na universidade. Para desenvolvê-las, os estudantes precisam se apropriar das competências, habilidades, formas de agir em situações de uso da leitura e da escrita, mediadas por gêneros textuais característicos do âmbito acadêmico.

A título de exemplificação, Pires (2020, p. 79) explicita que os “gêneros acadêmicos são os gêneros textuais envolvidos nas práticas acadêmicas de letramento, como aulas, conferências, seminários, entrevistas, resenhas, monografias, ensaios, entre outros” e, afirma que para compreender as informações e produzir esses textos orais e escritos, é necessário desenvolver o letramento acadêmico.

Ainda para Pires (2020), esse recorte do letramento emerge e é significado nas práticas sociais de uso da leitura e da escrita na universidade. Desse modo, ainda que os estudantes tenham conhecimento generalista sobre a composição, utilização e nuances dos textos que circulam na esfera universitária, é necessário que eles recebam suporte da agência e seus agentes de letramento para aprender compor, participar e utilizar esses textos.

Costa e Silva (2011) explicam que “tornar-se academicamente letrado significa o indivíduo apresentar um repertório de estratégias eficazes para corresponder às diferentes demandas ou práticas sociais do contexto acadêmico”. Nesse sentido, Cruz (2007) afirma que desenvolver o letramento acadêmico possibilita que

[...] o estudante passe a ter uma visão dos traços dominantes das práticas de letramento privilegiadas na academia, o que o levaria a perceber os ganhos de travar contacto com os modos de expressão prestigiados nas disciplinas, o que, por sua vez, acarretaria transformações importantes quanto às diversas formas de uso da escrita entre uma situação de produção e outra (CRUZ, 2007, p. 5).

Ao realizar essas considerações, a autora se referia aos letramentos requeridos aos usuários da Língua Portuguesa, todavia, a efeito desse escrito, discutimos um recorte dos letramentos acadêmicos que é o letramento acadêmico bilíngue para surdos. No entanto, entendemos que essa afirmação também contempla as particularidades dos surdos que ingressam na universidade.

Antes de adentrar nessa seara, é pertinente destacar que o letramento acadêmico bilíngue para surdos também compreende um recorte do letramento inclusivo que é denominado por Batista-Júnior (2008, p. 69 - 70) como: “[...] as práticas nas quais os textos (gêneros discursivos) exercem influência, direta ou indiretamente, no processo de tornar a pessoa com necessidades educativas especiais incluídas na prática escolar”.

Dessa maneira, entendemos que o letramento inclusivo envolve as ações necessárias para a interação e participação do estudante nas atividades de socialização e ensino ofertadas por diferentes instituições (agências de letramento), entre elas, a universidade. Como uma intersecção entre o letramento acadêmico e do letramento inclusivo situa-se o letramento acadêmico bilíngue para surdos que tanto evidencia as características do uso da leitura e da escrita na universidade, quanto remete às práticas que favorecem a inclusão, nesse caso, da pessoa surda.

Assim, para discutirmos o letramento acadêmico bilíngue para surdos é necessário entender as características dos surdos, que são pessoas que devido a predominância da experiência visual necessitam das modificações nas práticas sociais de leitura e escrita. Diante disso, essa prática social comunicativa envolve objetivos, mídias, culturas entre outros aspectos que interferem nas produções e na compreensão das mensagens socializadas por grupos sociais, espaços e para fins diversos.

Sobre o uso de múltiplas linguagens na construção do texto na universidade, Cruz (2007, p. 10) explica que:

É importante ressaltar que, ao se focalizar a produção do aluno na universidade, deve-se considerar que as ideias e o fluxo livre do pensamento não operam apenas em formas de frases e sentenças, mas podem envolver diferentes semioses como imagens e outros signos não-verbais, como cores e gráficos.

Desse modo, tratar de letramento acadêmico bilíngue para surdos é necessário compreender que a experiência visual e a Libras devem perpassar as práticas interativas e, que isso implica na inserção das modificações necessárias para que surdos e ouvintes interajam e construam o conhecimento sobre o conteúdo e sobre as vivências inclusivas, na universidade e em outros espaços sociais.

3 PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO BILÍNGUE PARA SURDOS

Os surdos são caracterizados por serem pessoas que, por apresentarem deficiência auditiva, se utilizam de uma língua de sinais. Isso implica que, além de interagirem por meio de um sistema linguístico de natureza visual-motora, o entendimento dos interlocutores sobre a experiência visual e a cultura surda são fundamentais para as suas relações (STROBEL, 2008).

Perlin e Miranda (2003, p. 218) explicam que a experiência visual é a base da cultura surda e diz que ela significa:

[...] a utilização da visão, em (substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes no conhecimento científico e acadêmico.

No Brasil, essa experiência é descrita no Decreto nº 5.626/2005, o qual define a pessoa surda. No que se refere aos sistemas linguísticos utilizados pelos surdos brasileiros, é relevante destacar que desde 2002, por meio da Lei nº 10.436, foi assegurada a interação por meio da Libras, bem como o uso da Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita (BRASIL, 2002). Dessa maneira, essas línguas devem ser consideradas na promoção do acesso do surdo aos diferentes conhecimentos, tal como a produção acadêmica e a socialização de saberes, o que se constitui em práticas de letramento na universidade.

Fernandes e Moreira (2017) advertem que pensar em letramento acadêmico bilíngue para surdos, implica em adotar uma concepção de sujeito surdo como uma minoria linguística e cultural, que internaliza o texto por meio da experiência visual. Dessa maneira, é necessário assegurar o uso da língua de sinais para desenvolver ações que permitam ao surdo participar das práticas letradas vivenciadas no âmbito da universidade. Além disso, é necessário compreender o uso da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos e a sua utilização, na modalidade escrita, para o compartilhamento de informação e na interação entre os surdos e desses com os ouvintes.

No âmbito da universidade, o Decreto nº 5.626/2005 prevê que a Libras precisa ser inserida como objeto nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como cursos de pós-graduação voltados para o ensino e a interpretação dessa língua. Esse documento, no Art. 14, garante também o acesso do surdo “[...] à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares” (BRASIL, 2005). Ainda nesse decreto, no Art. 23, é assegurado que a acessibilidade linguística pode ser realizada por meio da disponibilização do serviço do Tradutor-Intérprete da Libras e de recursos tecnológicos que favoreçam a compreensão da informação.

Valentini e Bisol (2012) explicam que, nas últimas décadas, foi crescente o número de surdos no ensino superior. Essa afirmação é corroborada com os dados da Sinopse Estatística da Educação Superior 2018, ao apresentar o quantitativo de que 18,82% dos estudantes com deficiência matriculados no ensino superior são surdos (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019).

Valentini e Bisol (2012) acrescentam que, para garantir a inclusão efetiva desses estudantes, é necessária a observação da legislação educacional brasileira, tendo em vista que ela apresenta dispositivos de acesso e de permanência do estudante surdo. Além disso, ressaltam a relevância do compromisso ético dos educadores no sentido de proporcionar acessibilidade nas atividades desenvolvidas na/pela universidade.

Garcia (2021, p. 55), ao destacar a experiência de estudantes universitários da Universidade Federal do Paraná (UFPR) diz que os participantes da pesquisa:

Ressaltaram as barreiras que enfrentaram no relacionamento com os professores e com os colegas, em decorrência das dificuldades de comunicação, e na realização das atividades educacionais, cuja metodologia de ensino dos docentes não considerava as especificidades envolvidas na aprendizagem dos surdos, nem mesmo sua língua, resultando na dificuldade de escrita e de interpretação de textos.

Diante disso, entendemos que é necessário que os agentes de letramento organizem a situação (o evento de letramento) e o uso dos textos (orais, escritos e sinalizados) de modo que favoreçam a participação, a internalização e a socialização do conhecimento no ambiente acadêmico. Isso porque, como destacam Valentini e Bisol (2012, p. 15), no que se refere ao surdo, “[...] seus limites e suas potencialidades estarão também, estreitamente ligados aos seus recursos pessoais e às oportunidades que lhe forem oferecidas”.

Diante disso, é fundamental que os educadores reconheçam e utilizem textos em diferentes suportes, modifiquem as práticas comunicativas e utilizem serviços que possibilitem ao surdo interagir através da Libras, da Língua Portuguesa na modalidade escrita e de outras linguagens que favoreçam a compreensão da informação.

Nos estudos realizados sobre o assunto, cinco temáticas sobressaem ao destacar o letramento acadêmico do estudante surdo, são elas: 1) estimular a interação entre surdos e ouvintes; 2) ofertar o serviço do Tradutor-Intérprete da Libras nas atividades educacionais; 3) modificar as práticas de interação em função da presença de um aluno surdo; 4) produzir e disponibilizar materiais didáticos que valorizem a experiência visual do surdo; 5) respeitar as características do texto do surdo em português escrito como segunda língua.

Sobre o primeiro ponto elencado, que é o estímulo à interação entre surdos e ouvintes, Fernandes e Moreira (2017, p. 135) advertem que a Libras precisa ser difundida no sentido de constituir interlocutores usuários desse sistema linguístico, tendo em vista que:

As interações restringem-se aos poucos membros da comunidade escolar que têm conhecimento da língua e são confinadas ao espaço de sala de aula. É comum que a Libras circule apenas na presença de tradutores e intérpretes que realizam a mediação da comunicação entre surdos e ouvintes em situações de interpretação simultânea de aulas expositivas ou eventos.

Além disso, Valentini e Bisol (2012) explicam que é necessário realizar o esclarecimento dos colegas para fomentar a interação entre os surdos e ouvintes. Para isso, orientam que se deve: 1) esclarecer à turma sobre a presença do surdo, suas particularidades e sobre o serviço do Tradutor-Intérprete da Libras; 2) no caso de trabalhos em equipe, acompanhar o desenvolvimento das atividades no grupo que o estudante surdo participa, de maneira a auxiliar os estudantes a utilizarem estratégias que viabilizem a contribuição do colega surdo na discussão; 3) incentivar a troca de registros escritos (apontamentos) sobre a aula, de forma que o surdo possa retomar os pontos abordados em estudos complementares.

Sobre o segundo ponto elencado nesse escrito, que se refere à oferta do serviço do Tradutor-Intérprete de Libras na realização das trocas comunicativas nos momentos de ensino, entendemos que esse profissional, segundo destaca a Lei nº 12.319/2010, tem a função de verter as informações no par linguístico Libras/ Língua Portuguesa em diferentes espaços nos quais surdos e ouvintes interajam (BRASIL, 2010).

Contudo, a função do Tradutor-Intérprete da Libras, segundo Quadros (2004) e Valentini e Bisol (2012), frequentemente é confundida com a responsabilidade de promover atividades de ensino para o surdo, o que corresponde a uma atribuição do docente. Outro equívoco sobre a inserção desse profissional no ensino superior é relatado por Fernandes e Moreira (2017), ao afirmarem que a oferta do serviço do Tradutor-Intérprete da Libras é entendida como a única adaptação necessária para garantir a participação do surdo nas atividades acadêmicas.

Nesse sentido, Medeiros (2018, p. 135) considera o “tradutor intérprete de Libras como um dos protagonistas para assegurar o processo inclusivo da acessibilidade linguística nas atividades curriculares e extracurriculares das instituições de ensino”. Entretanto, acrescenta que a atuação desse profissional deve ser acompanhada de políticas, serviços, modificações curriculares, nas práticas de ensino e na interação nas diferentes esferas e atividades ofertadas nas/pelas universidades.

No que se trata do terceiro ponto a ser considerado, Valentini e Bisol (2012) destacam que há oito modificações nas práticas de interação em função da presença do surdo porque, para as autoras, a estrutura das trocas interativas na universidade, historicamente, foram construídas por ouvintes e para ouvintes. Diante disso, as autoras orientam algumas modificações, na interação com o aluno surdo, que precisam ser consideradas no momento das atividades.

No âmbito da interação, as autoras pontuam que o docente deve: 1) comunicar-se com o surdo em detrimento de direcionar os questionamentos ao Tradutor-Intérprete da Libras; 2) interagir com o surdo, em situações informais, utilizando-se de Libras e/ou outros recursos de comunicação; 3) evitar direcionar em excesso ou dedicar pouca atenção ao surdo; 4) falar pausadamente, para oportunizar ao Tradutor-Intérprete da Libras processar a informação e verter para a Libras; 5) evitar o excesso de movimentação pela sala durante a explicação, a fim de minimizar as distrações; 6) organizar a discussão, para que cada aluno fale de uma vez e, assim, o Tradutor-Intérprete de Libras possa localizar o interlocutor e o surdo saiba quem está se posicionando a cada momento. 7) estender o tempo da apresentação do grupo composto pelo estudante surdo, tendo em vista que as informações apresentadas precisarão ser vertidas pelo Tradutor-Intérprete da Libras. 8) realizar adaptações que permitam a participação do surdo, a exemplo de substituir um trabalho que seria realizado com base em um *podcast* por outro que envolva um texto escrito.

No que se refere ao quarto ponto elencado nessa discussão, que são os procedimentos e materiais didáticos, Fernandes e Moreira (2017, p. 142) explicam que:

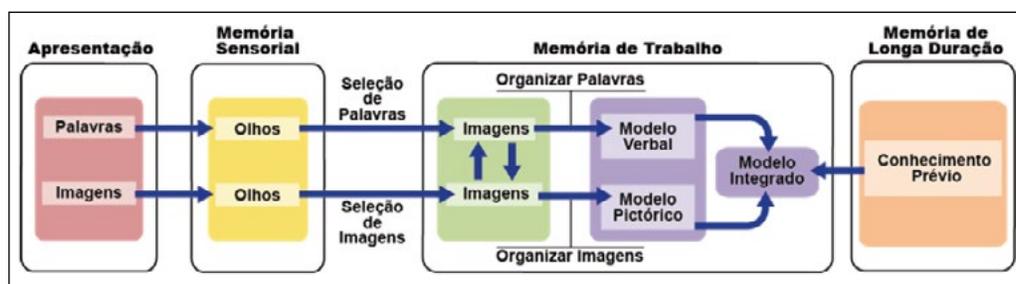
[...] a metodologia de produção das provas e de tradução dos materiais didáticos está sempre contextualizada em referenciais visuais compostos de linguagem verbal (Libras e legendas em português para termos técnicos) e não verbal (fotos, desenhos, esquemas, símbolos etc.), de modo a potencializar associações, inferências e reflexões para a constituição dos sentidos do texto.

As modificações propostas pelas autoras visam valorizar a experiência visual do surdo e o aprofundamento do conteúdo mediado pela Libras e a Língua Portuguesa escrita de maneira a ampliar o conhecimento do estudante nas línguas que perpassam as suas interações sociais.

Para isso, Valentini e Bisol (2012) recomendam que se deve: 1) inserir recursos visuais (organizando-os com poucas informações escritas e utilizando-se de ilustração, gráfico ou ideia-chave); 2) evitar a fala enquanto apresenta uma informação que deve ser copiada pelos estudantes, pois o surdo precisa da visão para acompanhar a interpretação e também para a cópia das informações; 3) selecionar vídeos com legendas; 4) disponibilizar, para o Tradutor-Intérprete de Libras, os textos abordados a fim de que esse profissional se familiarize com os termos utilizados e o conteúdo; 5) disponibilizar, antecipadamente, ao surdo, o material utilizado na aula, preferencialmente em ambientes virtuais de aprendizagem, de maneira que o estudante surdo tenha um contato prévio com o assunto.

Galasso *et al.* (2018), ao descreverem o processo de criação de um material didático bilíngue para surdos, apresentam um modelo de processamento de informação dos surdos em recursos multimídia que foi adaptado dos estudos de Mayer (2005) que foram voltados para ouvintes. Esse processo é apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Modelo de processamento da informação pelo surdo



Fonte: Galasso *et al.*, 2018, p. 66.

Os autores explicam que, em uma apresentação multimídia, inicialmente, o surdo assimila as palavras e imagens e essas informações são capturadas pelos olhos e processadas pela memória sensorial. No segundo momento, essas palavras e imagens são selecionadas e classificadas pela memória de trabalho. Por fim, no terceiro momento, as informações são integradas e vinculam-se à memória de longa duração, ancorando-se nos conhecimentos prévios do estudante.

Além de adaptarem o referido modelo, Galasso *et al.* (2018) explicam que esse conhecimento é fundamental para selecionar ou para produzir recursos que favoreçam a compreensão do surdo. Para isso, é necessário observar as seguintes orientações: 1) a associação de palavras e imagens (fotografias, vídeos, animações, gráficos entre outros) trazem resultados melhores do que o uso de recursos pautados somente na palavra em Língua Portuguesa; 2) as palavras devem ser inseridas próximo às imagens; 3) o conteúdo deve ser agrupado em partes menores para facilitar a compreensão; 4) a organização das informações visuais deve ser feita de maneira a evitar a distração com elementos desnecessários, como o fundo colorido ou decorado; 5) as informações irrelevantes ou redundantes devem ser evitadas para minimizar a sobrecarga da memória de trabalho;

Apesar dos autores discorrerem sobre a criação de recursos para inserção em plataformas digitais, acreditamos que essas orientações podem ser utilizadas pelos docentes na produção de materiais instrucionais, tais como apresentação de *slides*, *handouts*² e outros recursos de estudo produzidos ou selecionados pelos docentes.

A interação entre diferentes semioses também é citada nos estudos de Fernandes e Moreira (2017, p. 142) ao afirmarem que a produção de recursos a serem utilizados no ensino de surdos devem se pautar na interrelação entre “[...] três elementos na semiose visual do texto (palavra sinalizada + palavra escrita + imagem)”.

Essa organização é recomendada por Galasso *et al.* (2018, p. 67) ao destacarem que essa combinação favorece a leitura do surdo porque:

A interação entre imagem e legenda constitui significação orientada aos estudantes, propondo a interpretação textual do vídeo e suas ocorrências. Podemos observar essa problemática no ensino presencial, onde os estudantes surdos precisam manter a atenção na apresentação visual do professor e, posteriormente, receber a explicação do intérprete. Quando utilizamos materiais digitais didáticos bilíngues, fortalecemos a compatibilização das leituras, estabelecendo dinâmica singular no processo de aprendizagem. A aplicação do conceito no desenvolvimento de materiais didáticos bilíngues também privilegia o público ouvinte, pois a sinalização em Libras aparece aos estudantes sincronizada com a legenda e locução em Língua Portuguesa no âmbito do enunciado, respeitando as estruturas sintáticas e gramaticais de cada língua.

Diante da afirmação dos autores, notamos que o uso de recursos didáticos com linguagens variadas pode ser produtivo para surdos e para os ouvintes e estimular

2 Podem ser traduzidos como “folhetos”, mas essa nomenclatura pode remeter a informações que são distribuídas sem a mediação do professor. A significação adequada ao contexto descrito é a explicação de Sousa (2008) que os identifica como recursos didáticos com informações e atividades a serem utilizadas em determinado momento didático. Para a autora, eles diferem da apostila por serem construídos para determinado grupo e com base nas dificuldades dos estudantes em lugar de apresentar textos e atividades previamente compiladas e disponibilizadas, na totalidade, antes do início das mediações didáticas.

tanto o aprendizado do conteúdo quanto para desenvolver outros letramentos que despertem o interesse pela Libras.

Fernandes e Moreira (2017, p. 146) destacam que “a circulação em gêneros textuais diversos, desde editais de concursos e vestibulares até provas e textos de apoio às disciplinas, são parte desse processo de constituição da Libras como língua de cultura no ensino superior e valorização da comunidade surda”. Além disso, Fernandes, Medeiros e Lemos (2015) explicam que o acesso a textos acadêmicos traduzidos para a Libras promove o letramento acadêmico do surdo na língua de sinais e na Língua Portuguesa, à medida que essa forma de acessibilidade linguística viabiliza a equidade de oportunidades no acesso ao texto pelos surdos e pelos ouvintes.

Em síntese, o estímulo à produção e ao uso desses textos contribuem tanto para o letramento acadêmico, pois parte de uma vivência de uso da leitura e da escrita mediada por textos acadêmicos; quanto para o letramento acadêmico bilíngue para os surdos, à medida que permite a vivência e a reflexão dos interlocutores sobre as especificidades de seleção e produção de textos que favoreçam a participação dos surdos.

Esses materiais digitais bilíngues para surdos podem ser encontrados nos repositórios de universidades a exemplo da Universidade Federal de Santa Catarina³ e na Universidade Federal do Paraná (UFPR)⁴, que realizam a tradução de textos, criam glossários e desenvolvem outros recursos de aprendizagem como jogos.

Outra fonte de pesquisa e de divulgação das produções em Libras é a Revista de Vídeo Registro em Libras⁵ que recebe, avalia e publica artigos nessa língua de sinais. Para isso, esse periódico digital apresenta normas que são utilizadas nas produções científicas a serem publicadas em Libras e podem estimular os surdos a desenvolverem letramentos acadêmicos nessa língua de sinais.

Ressaltamos que, ao selecionar um material didático bilíngue para indicação ou utilização nas suas aulas, é essencial que o docente identifique a instituição responsável pelo processo de criação do material e evite utilizar recursos disponibilizados em *sites* e canais pessoais sem a chancela de instituições de/para surdos ou que desenvolvem pesquisas no âmbito educacional.

No tocante ao quinto ponto elencado - o respeito e o estímulo à produção de texto escrito pelo surdo em português com características de segunda língua -,

3 No Repositório Institucional da UFSC - <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104070> - podem ser acessados TCCs, DVDs referentes aos conteúdos de Letras e traduções de textos; e pelo *link* <https://libras.ufsc.br/e-books/> podem ser acessados *e-books*, *v-books*, jogos, *links* entre outros recursos digitais em Libras.

4 De acordo com o *site* da instituição, os materiais produzidos e disponibilizados visam promover o letramento acadêmico bilíngue do surdo e podem ser acessados pelo *link*: <http://www.letraslibras.ufpr.br/traducoes/>

5 Esse periódico científico pode ser acessado pelo *link*: <http://revistabrasileiravtlibras.paginas.ufsc.br/>

Pires (2020), ao analisar o relato de 12 surdos universitários, identificou que apenas 2 deles realizavam as atividades acadêmicas em Língua Portuguesa sem a ajuda de colegas e familiares.

Diante de realidades semelhantes, Garcia (2021) apresenta a necessidade de ofertar oportunidades do estudante surdo se familiarizar com textos acadêmicos e com a forma de construção do conhecimento no âmbito da universidade. Desse modo, o autor relata a experiência de oferta da “Oficina de Escrita Criativa”, proposta por docentes da UFPR a 10 estudantes dessa universidade, que desejavam pleitear vagas em cursos de pós-graduação. A oficina envolveu professores, Tradutores-Intérpretes da Libras e estudantes da UFPR e foi desenvolvida em dois módulos, a partir de atividades presenciais e realizadas *on-line*.

No primeiro momento dessa oficina, houve uma discussão sobre a trajetória escolar/acadêmica dos surdos com a escrita e esses dados permitiram a organização das propostas posteriores. O segundo momento centrou-se na escrita, em Língua Portuguesa, de projetos de pesquisa e ocorreu por meio de aulas de português, de escrita científica e de metodologia da pesquisa científica. Essas vivências permitiram a internalização do letramento acadêmico em Língua Portuguesa pelos participantes (GARCIA, 2021).

Pires (2020) também apresentou uma experiência de oferta de um curso de extensão intitulado “Escrita Acadêmica para Surdos Universitários”, que foi oferecido em 2011, pela Unisinos Virtual, aos estudantes surdos dos cursos de Letras, Letras/Libras, Pedagogia e Pedagogia Bilíngue. As atividades basearam-se no ensino do Português, desenvolvimento da compreensão leitora e produção de textos acadêmicos nessa língua.

A realização da oficina e a escrita do texto fundamentou-se na necessidade de que

[...] o ensino de LPS [língua portuguesa para surdos] ofereça ao surdo subsídios necessários para que ele possa apropriar-se de práticas de leitura e escrita que assegurem seu aprendizado acadêmico e a autonomia para desenvolver leituras críticas, bem como para se deslocar entre os gêneros acadêmicos a que ele for exposto (PIRES, 2020, p. 5).

Em face dessas discussões, notamos que pensar no acesso do surdo às informações escritas em Língua Portuguesa pressupõe o acesso ao texto escrito na sua segunda língua e que, portanto, representará um desafio superior ao do ouvinte, tendo em vista que requer o conhecimento do gênero, da sua função e de um repertório em uma segunda língua. Dessa maneira, é relevante que o docente esteja ciente dessas questões para proporcionar materiais didáticos variados que permitam a apropriação e a oportunidade de participação dos surdos nas atividades nessa língua.

Considerando as discussões trazidas pelos autores selecionados para a composição desse escrito, notamos que o letramento acadêmico bilíngue para o surdo envolve as características do surdo de interação com o outro e com o

conhecimento, bem como o entendimento das agências e agentes de letramento de maneira promoverem práticas de uso da leitura e da escrita que favoreçam a participação da pessoa surda.

Esse conhecimento envolve desde a modificação na forma de interagir com o surdo, de organizar do espaço comunicativo, de inserir outros profissionais (como o Tradutor-Intérprete da Libras) e de utilizar recursos diferenciados (como os materiais bilíngues Libras/Língua Portuguesa) para fomentar a construção de conhecimentos utilizados nas interações.

Para isso, é necessário o reconhecimento do surdo em uma perspectiva antropológico-cultural, que o define como minoria linguística, e da experiência visual, que se traduz no uso da Libras, das linguagens visuais na interação com os textos, na oferta de cursos e outras atividades que favoreçam o desenvolvimento da produção de textos escritos, como também a indicação e uso de textos que permitam a construção do conhecimento em Libras.

Assim, como afirma Kleiman (2005), nas práticas de letramento, os agentes precisam desenvolver, competências, habilidades, formas de agir e de organizar situações em dado momento e considerar as características dos interlocutores envolvidos no processo de interação.

Dessa forma, trabalhar essas questões na universidade são relevantes em diferentes aspectos porque permitem a formação pessoal dos ouvintes para a promoção de oportunidades de participação para os surdos e, a esses últimos, contribui com a ampliação do conhecimento científico e do compartilhamento de saberes na academia. Além disso, entendemos que os conhecimentos internalizados nessas interações poderão perpassar o ambiente universitário e ser utilizado em interações dos ouvintes em outros espaços sociais, promovendo, assim, o letramento inclusivo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou apresentar reflexões e orientações sobre o letramento acadêmico bilíngue para surdos. O letramento envolve as práticas sociais de uso da leitura e da escrita em situações comunicativas diversas, entre elas, as descritas nesse artigo, que são aquelas desenvolvidas no âmbito da universidade. Contudo, quando tratamos do letramento acadêmico voltado para os surdos, há especificidades sobre o uso de duas línguas (a Libras e o Português), bem como formas de interação com o ambiente precisam ser consideradas, pois elas irão delimitar os procedimentos e recursos – humanos e materiais – necessários para favorecer a interação entre os surdos e desses com os ouvintes.

Para tanto, é necessário reconhecer o surdo como uma minoria linguística, usuária da Libras e que tem na experiência visual a fonte de construção do conhecimento. Por isso, a valorização dessa língua de sinais e de recursos que envolvam linguagens que se pautem na visualidade, é fundamental para promover

a participação nas situações de interação e de construção do conhecimento pelo surdo.

Entre as ações que podem ser desenvolvidas, destacamos aquelas que estimulam o reconhecimento da singularidade linguística do surdo e a interação entre surdos e ouvintes, porque, a partir do acompanhamento do professor, esses estudantes poderão desenvolver estratégias de comunicação que favoreçam a construção de diferentes conhecimentos, entre eles, sobre os conteúdos, sobre a constituição do texto científico e sobre o uso desses textos e organização das interações de maneira que sejam inclusivas.

Outro fator a ser considerado é a presença do Tradutor-Intérprete da Libras nas atividades educacionais. Entretanto, o serviço prestado por esse profissional precisa ser entendido como uma das ações necessárias para a inclusão do surdo e, por isso, deve estar inserida como uma das políticas inclusivas ofertadas pela universidade. Nesse processo, o professor deve compreender que esse profissional é um mediador linguístico das atividades planejadas pelo docente e pela universidade e que a sua presença não dispensa a inserção de recursos visuais e outras ações inclusivas que ampliem ao entendimento do surdo sobre os assuntos abordados nas situações de ensino.

Assim, notamos que são necessárias modificações nessas práticas de interação, tendo em vista que haverá uma terceira pessoa, que é o Tradutor-intérprete de Libras na mediação linguística desse processo comunicativo. Por essa razão, o professor precisa entender que o surdo é o interlocutor e que as suas falas devem ser destinadas a ele, contudo, sem sobrecarregá-lo com olhares ou perguntas, e sem excluí-lo das interações propostas em classe.

Desse modo, a internalização de ações, a exemplo de evitar o excesso de movimentação, indicar o interlocutor que está com a fala para que esse possa ser identificado pelo Tradutor-Intérprete de Libras, cuidar da pronúncia das palavras e da organização do pensamento ao realizar um esclarecimento pode evitar distrações e contribuir para a compreensão do surdo sobre o assunto.

Outra questão que precisa ser observada é a inserção de recursos que favoreçam a internalização do conhecimento (com uso de Libras e linguagens visuais) e do tempo destinado à realização das atividades que, em virtude da necessidade de interpretação e da leitura da Língua Portuguesa como segunda língua, podem requerer ampliação do período para a conclusão da tarefa quando comparado aos ouvintes que são nativos desse sistema linguístico.

Os materiais didáticos também precisam ser pensados na perspectiva visual e selecionados criteriosamente de maneira a priorizar os recursos disponibilizados por instituições especializadas e que contem com acessibilidade em Libras.

Em síntese, o reconhecimento da diferença linguística e a oferta de condições equânimes de acesso ao conhecimento, seja por meio de recursos didáticos ou pela participação nas interações promovidas pela universidade, precisam ser asseguradas

e, para isso, o professor precisa estar aberto a compreender as características do estudante e o seu processo de construção do conhecimento.

Com essa compreensão de que, a cada dia, os perfis dos estudantes que adentram as universidades são diferenciados, é necessário refletir sobre essas especificidades, a fim de que possamos desenvolver competências, habilidades, formas de agir e de organizar situações interativas que sejam acolhedoras e inclusivas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 16 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 1 de setembro de 2020. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LÍBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 16 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.191**, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 16 nov. 2021.

BATISTA-JÚNIOR, J. R. L. **Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no ensino regular: identidades e letramentos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

COSTA E SILVA, G. P. Identidade docente e letramento acadêmico: a leitura e a escrita na formação dos professores. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10., SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE, 1., 2011, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2011. p. 7882 – 7893.

CRUZ, M. E. A. da. O letramento acadêmico como prática social: novas abordagens. **Gestão e Conhecimento**, v. 4, n. 1, art. 1, julho/ novembro, p. 1 – 12, 2007. Disponível em: <https://www.pucpcaldas.br/graduacao/administracao/revista/artigos/v4n1/v4n1a1.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2021.

DE GRANDE, P. B. **Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada. UNICAMP: Campinas, São Paulo, 2010.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 3, p. 127-150, dez. 2017.

FERNANDES, S.; MEDEIROS, J.; LEMOS, R. A tradução Libras/Língua Portuguesa: uma contribuição para a inclusão de estudantes surdos do ensino superior na UFPR. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais[...]** Formação de professores, complexidade e trabalho docente, 2015, v. 1, p. 2417-2428.

GALASSO, B. J. B. *et al.* Processo de Produção de Materiais Didáticos Bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 24, n. 1, p. 59-72, jan./mar., 2018.

GARCIA, W. P. Letramento acadêmico a autoria: oficinas de escrita criativa como recurso inclusivo para o ingresso de surdos na pós-graduação *In*: CAMPELLO, A. R. e S.; LIRA, D. S. de; ANDRADE, L. C. de. (orgs.) **Educação das pessoas surdas**: didáticas e práticas com o uso da Libras. Itapiranga: Schreiber, 2021. p. 50 – 58.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> Acesso em: 30 jun. 2020.

KLEIMAN, A. B. **É preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? [s. l.]: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

MEDEIROS, J. R. Tradução e letramento acadêmico: uma proposta metodológica do processo tradutório do par linguístico Língua Portuguesa/Libras. **Revista Espaço**, nº 50, Rio de Janeiro, jul-dez, p. 133 - 158, 2018.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**. n. 5, p. 217 – 226, Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/1282/4249/15462> Acesso em: 14 mar. 2022.

PIRES, V. de O. D. A produção de um resumo em língua portuguesa por estudantes surdos do Ensino Superior. **ReVEL**. v. 18, n. 35, p. 78 – 109, 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor intérprete da Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SKLIAR, Carlos (Org.) **Educação e Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 3a. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOUSA, A. N. de. **Surdos brasileiros escrevendo em inglês**: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2009/12/alinenunesdesousa.pdf> Acesso em: 18 mar. 2022.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

VALENTINI, C. B.; BISOL, C. A. **Inclusão no Ensino Superior**: especificidade da prática docente com estudantes surdos. Caxias do Sul: Educs, 2012.