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

Conceição de Maria Ferreira de Macêdo

PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO DE ESTUDANTES SURDAS NA ESFERA UNIVERSITÁRIA

Teresina
2023

CONCEIÇÃO DE MARIA FERREIRA DE MACÊDO

PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO DE ESTUDANTES SURDAS NA ESFERA UNIVERSITÁRIA

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí-UFPI, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Linguística.

Área de Concentração: Letras
Linha de Pesquisa: Linguística
Orientador: Prof. Dr. José Ribamar Lopes Batista Júnior

Teresina

2023

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

M141p Macêdo, Conceição de Maria Ferreira de.
Práticas de letramento acadêmico de estudantes surdas na esfera universitária / Conceição de Maria Ferreira de Macêdo. -- 2023.
149 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras, Teresina, 2023.
"Orientador: Prof. Dr. José Ribamar Lopes Batista Júnior".

1. Leitura e escrita. 2. Modelo dos letramentos acadêmicos. 3. Graduandas surdas. I. Batista Júnior, José Ribamar Lopes. II. Título.

CDD 418.4

Bibliotecária: Francisca das Chagas Dias Leite – CRB3/1004

CONCEIÇÃO DE MARIA FERREIRA DE MACÊDO

PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO DE ESTUDANTES SURDAS NA ESFERA UNIVERSITÁRIA

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí-UFPI, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Linguística.

Área de Concentração: Letras
Linha de Pesquisa: Linguística
Orientador: Prof. Dr. José Ribamar Lopes Batista Júnior

Teresina, 10 de abril de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Ribamar Lopes Batista Júnior (UFPI)
(Presidente)

Profa. Dra. Leila Rachel Barbosa Alexandre (UFPI)
(Membro Interno)

Profa. Dra. Michelle Nave Valadão (UFV)
(Membro Externa)

Para minha tia/mãe Antônia (*in memoriam*),
com todo o meu amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS A

Deus, por sempre me dar forças para superar todos os desafios que surgem nesta vida.

Minha mãe, Osmarina, pelo amor incondicional transmitido todos os dias.

Meu pai, por ser exemplo de garra e determinação.

Meus irmãos, Eunice e Miguel, pelo apoio incondicional, e Tamires, por ser minha segunda mãe e meu maior exemplo de determinação e irmandade. Amo vocês!

Meus sobrinhos, Pedro e Valentina, por todos os momentos de afeto e dança.

Meu namorado, Simplício Regis, por toda parceria, diálogo, paciência, respeito e auxílio nos perrengues da vida acadêmica.

Meu professor orientador, Ribas Ninja, pelos ensinamentos transmitidos, colo, compreensão e organização.

Minha eterna professora/amiga, Leila Rachel, pelo olhar aguçado que teve sobre o meu trabalho e, principalmente, por ter acreditado no meu crescimento e desempenho enquanto pesquisadora.

Professora Michelle Nave, por suas contribuições pertinentes e leitura criteriosa.

Meus amigos/irmãos João Pedro, Luciana e Mayara, por todos os momentos de qualidade com o nosso famoso café com cuscuz. Vocês me salvam todas as quintas e sábados.

Minhas amigas Ádila, Deusa, Miza, pelo companheirismo nas fases acadêmicas e na vida, e as minhas amigas/alunas Jéssica Catarine, Thiana e Alexandra, por aceitarem minhas loucuras acadêmicas e ser abrigo quando mais necessitei. Vocês possuem um espaço favorito em meu coração.

Meus alunos dos “cursos aleatórios” por compreenderem sempre as minhas vulnerabilidades e favorecerem muitos abraços quentinhos e doces. Vocês foram essenciais para meu amadurecimento profissional.

Meus amigos de mestrado, Carlos, Karol e Jessica, que me salvaram tantas e tantas vezes em meus momentos de surtos com suas palavras e ligações acolhedoras. Sem o apoio de vocês eu não conseguiria.

UFPI, principalmente a Coordenação de Letras Libras, onde entrei semente em solo fértil e hoje, colho bons frutos. Minha eterna gratidão a cada colega de turma, professores, amigos surdos, equipe de intérpretes de Libras (em especial Amparo e Beth), profissionais da limpeza e técnicos administrativos. Eu sei que vocês vão sempre me reconhecer pela minha voz/riso.

Todos os meus familiares (vó Helena, tios/as, primos/as, afilhados/as, comadres e compadres) que mesmo sem entender a importância que este passo significa para mim, estão sempre me apoiando e proporcionando muito amor em nossos (re)encontros.

Minha comunidade São Francisco, por ser meu lugar de fé e esperança. Gratidão por ser sempre casa.

Por fim, a VIDA, por me proporcionar conhecer e conviver com tantas outras vidas que são abrigo, conforto, companhia, e fé. Obrigada!

RESUMO

Ao analisarmos pesquisas e estudos científicos direcionados às abordagens do modelo de letramentos acadêmicos e letramento acadêmico bilíngue, tendo como público-alvo graduandas surdas, percebe-se o quanto ainda há uma escassez referente às pesquisas acadêmicas voltadas para aplicações metodológicas que envolvam a participação atuante de discentes surdas matriculadas em Instituições de Ensino Superior – IES e a Língua Brasileira de Sinais-Libras. Historicamente, esse público sempre necessitou lidar com a presença e o poder da linguagem verbal de línguas orais em suas distintas áreas de atuação e/ou engajamento. Com isso, ao acessarem o nicho universitário, as estudantes surdas do curso de Licenciatura em Letras Libras e Letras Português da Universidade Federal do Piauí-UFPI ocupam mais uma vez um espaço em que sua língua, Libras (modalidade gestual-visual), é pouco validada, reconhecida, divulgada e utilizada como um dos principais instrumentos linguísticos dentro dos três pilares da universidade: Ensino, Pesquisa, Extensão, de acordo com o artigo 207 da Constituição Federal (CF). Posto isso, a presente pesquisa objetiva verificar a influência das ações didáticas guiadas pelo modelo dos letramentos acadêmicos para a execução das tarefas de leitura e escrita por alunas surdas do curso de Letras Libras e Letras Português da UFPI. Nossas reflexões acerca desse objetivo tomam como base teórica o conceito de letramento (SOARES, 2003; STREET, 2014 [1995]), discussões relacionadas a letramento acadêmico (LEA E STREET 2014 [2006]; LEA, 2004; STREET, 2010; NAVARRO, 2020) e, por fim, abordaremos sobre o letramento acadêmico bilíngue (PIRES, 2014; RIBEIRO, 2016; FERNANDES; MOURA, 2017; JACINTO, 2021). Nosso procedimento metodológico se deu através de uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista a partir de uma pesquisa-ação, a começar pela elaboração e concretização de uma ação extensionista denominada “Oficina de escrita acadêmica para surdos/as”, com carga horária de 20h e totalmente gratuito. O pré-requisito para a inscrição era: estar com matrícula ativa na instituição; e-mail, próprio no GMAIL; acesso à internet e disponibilidade de 4h referente a cada encontro. A oficina contou com 3 participantes surdas do curso de Letras Libras e 1 participante surda do curso de Letras Português da UFPI durante quatros encontros presenciais no Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL) da UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella, em Teresina. Os encontros presenciais contaram com a presença das participantes, da pesquisadora/professora e de duas monitoras ouvintes (graduandas em Letras Libras e fluentes em Língua de Sinais). Nesse sentido, tendo atendido ao objetivo geral que propusemos, verificamos a influência das ações guiadas pelo modelo de letramento acadêmico para a produção do gênero resenha por graduandas surdas, e pudemos concluir: i) conhecer o processo educacional dos alunos em sala de aula por meio de suas histórias é necessário para identificarmos as dimensões escondidas que eles precisam acessar para produzir um texto, além de evidenciar as suas ausências alfabetizadoras ao longo das práticas de leitura e escrita; ii) concretizar uma orientação conjunta em que o aluno inicia suas próprias avaliações e conclusões vai para além de identificar se texto está “bom” ou “ruim”, assim, é possível auxiliá-lo a observar sua produção como um processo, reconhecendo que todo texto possui suas lacunas; iii) precisamos dar mais ênfase a modalidade visual-gestual dentro das práticas acadêmicas, isto é, a Libras precisa ser mais validada dentro da academia se fazendo presente em todos os eventos de letramento existentes nas práticas; iv) os graduandos surdos precisam ganhar mais espaços e oportunidades nas práticas realizadas para além da sala de aula, como eventos, e cursos de extensão, se tornando protagonistas também a frente dessas práticas.

Palavras-chave: Modelo dos letramentos acadêmicos. Leitura e escrita. Graduandas surdas.

ABSTRACT

When analyzing research and scientific studies directed to the approaches of the model of academic literacies and bilingual academic literacy, having as target audience deaf undergraduates, we realize how much there is still a shortage of academic research on methodological applications that involve the active participation of deaf students enrolled in Higher Education Institutions - HEI and the Brazilian Sign Language-Libras. Historically, this audience has always needed to deal with the presence and power of verbal language of oral languages in their different areas of performance and/or engagement. Thus, when accessing the university niche, deaf students of the Degree in Languages and Portuguese Language of the Federal University of Piauí-UFPI occupy once again a space in which their language, Libras (modality gestural-visual), is poorly validated, recognized, disseminated and used as one of the main linguistic tools within the three pillars of the university: Teaching, Research, Extension, according to Article 207 of the Federal Constitution (FC). That said, this research aims to verify the influence of didactic actions guided by the model of academic literacies for the performance of reading and writing tasks by deaf students of the course of Letters Libras and Letters Portuguese at UFPI. Our reflections about this goal take as theoretical basis the concept of literacy (SOARES, 2003; STREET, 2014 [1995]), discussions related to academic literacy (LEA AND STREET 2014 [2006]; LEA, 2004; STREET, 2010; NAVARRO, 2020) and, finally, we will address the bilingual academic literacy (PIRES, 2014; RIBEIRO, 2016; FERNANDES; MOURA, 2017; JACINTO, 2021). Our methodological procedure was through a qualitative-interpretativist research from a research-action, starting with the development and implementation of an extension action called "Workshop of academic writing for the deaf", with a workload of 20h and totally free. The prerequisite for registration was: being actively enrolled in the institution; email, proper in GMAIL; internet access and availability of 4h for each meeting. The workshop had 3 deaf participants of the course of Letras Libras and 1 deaf participant of the course of Letras Português from UFPI during four face-to-face meetings at the Center of Humanities and Letters (CCHL) of UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella, in Teresina. The face-to-face meetings were attended by the participants, the researcher/teacher and two hearing monitors (undergraduate students in Libras and fluent in sign language). In this sense, having met the general objective that we proposed, we verified the influence of the actions guided by the academic literacy model for the production of the genre review by deaf undergraduates, and we could conclude: i) knowing the educational process of students in the classroom through their stories is necessary for us to identify the hidden dimensions that they need to access to produce a text, in addition to highlighting their literacy absences throughout the reading and writing practices; ii) achieving a joint orientation in which the student initiates their own evaluations and conclusions goes beyond identifying whether text is "good" or "bad", thus, it is possible to help them observe their production as a process, recognizing that every text has its gaps; iii) we need to emphasize more the visual-gestural modality within academic practices, that is, Libras needs to be more validated within the academy by being present in all events of existing literacy practices; iv) deaf undergraduates need to gain more space and opportunities in practices beyond the classroom, such as events and extension courses, also becoming protagonists in front of these practices.

Key-words: Model of academic literacies. Reading and writing. Deaf undergraduate students.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES.

Quadros

Quadro 1: Produção inicial do gênero resenha pela estudante Eunice. 69
Quadro 2: Produção inicial do gênero resenha pela estudante Tamires. 72
Quadro 3: Produção inicial do gênero resenha pela estudante Osmarina. 73
Quadro 4: Pergunta direcionada para a estudante Eunice. 78
Quadro 5: Pergunta direcionada para a estudante Tamires. 80
Quadro 6: Pergunta direcionada para a estudante Osmarina. 82
Quadro 7: Pergunta direcionada para a estudante Eunice. 84
Quadro 8: Pergunta direcionada para a estudante Osmarina. 84
Quadro 9: Pergunta direcionada para as estudantes Eunice, Tamires e Osmarina. 85
Quadro 10: Pergunta direcionada para as estudantes Eunice, Tamires e Osmarina. 86
Quadro 11: Pergunta direcionada para as estudantes Eunice, Tamires e Osmarina. 86
Quadro 12: Pergunta direcionada para a estudante Eunice. 87
Quadro 13: Resposta da estudante Tamires. 88
Quadro 14: Resposta da estudante Osmarina. 90
Quadro 15: Resposta das estudantes Eunice, Tamires e Osmarina. 91
Quadro 16: Seções - introdução e metodologia 92
Quadro 17: Qual o gênero dos textos lidos? 95
Quadro 18: Qual o gênero dos textos lidos? 97
Quadro 19: Trecho I. 99
Quadro 20: Trecho II. 100
Quadro 21: Trecho III. 103
Quadro 22: Trecho IV. 105
Quadro 23: Resenha final da estudante Eunice. 109
Quadro 24: Resenha final da estudante Tamires. 111
Quadro 25: Resenha final da estudante Osmarina 113
Quadro 26: Pergunta direcionada para as estudantes Eunice, Tamires e Osmarina. 115
Quadro 27: Pergunta direcionada para as estudantes Eunice, Tamires e Osmarina. 116
Quadro 28: Pergunta direcionada para as estudantes Eunice, Tamires e Osmarina. 117
Quadro 29: Pergunta direcionada para as estudantes Eunice, Tamires e Osmarina. 117

Figuras

Figura 1: Etapas da Pesquisa-Ação 54
Figura 2: Perfil das participantes 56
Figura 3: Programação da “Oficina de escrita acadêmica para surdos/as” 58
Figura 4: Cronograma das ações desenvolvidas. 61
Figura 5: Relação entre objetivos específicos, hipóteses e procedimentos de análise. 63
Figura 6: Relação analítica entre os dados obtidos na Ação I. 65
Figura 7: Relação analítica entre os dados obtidos na Ação IV. 65
Figura 8: Passo I - Pesquisar no Google. 101
Figura 9: Passo II - Buscar currículo. 101
Figura 10: Passo III - Executar a filtragem. 102
Figura 11: Passo IV - Clicar no nome da pesquisadora. 102

Figura 12: Passo V - Informações referente a formação da pesquisadora.....102
Figura 13: Seleção de sinônimos.....104

SUMÁRIO

1CONSIDERAÇÕES INICIAIS **14**
2 DE LETRAMENTO A LETRAMENTOS ACADÊMICOS **23**
2.1 Alfabetização e letramento **23**
2.2 Novos Estudos do Letramento; modelo de letramentos acadêmicos e o gênero textual **30**
3 LETRAMENTO ACADÊMICO BILÍNGUE **39**
3.1 Inclusão: Língua Brasileira de Sinais e o Intérprete de Libras nas práticas de letramento acadêmico bilíngue **39**
3.2 Letras Libras UFPI: o processo de retextualização e pesquisas prévias acerca das práticas de letramento acadêmico **44**
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS **54**
4.1 Tipo de pesquisa e sua caracterização **54**
4.2 Participantes da pesquisa **56**
4.3 O contexto da pesquisa **58**
4.3.1 A oficina **58**
4.3.2 A construção da "Oficina de escrita acadêmica para surdos/as" **60**
4.4 Geração e seleção de dados **63**
5 ANÁLISES DE DADOS **67**
5.1 Momento antes da oficina **67**
5.2 Ação I: Primeiro momento: revelando os objetivos de cada encontro da oficina **76**
5.2.1 Segundo momento: validando o conhecimento prévio das práticas de leitura e escrita pregressas **77**
5.2.2 Terceiro momento: analisando as características do texto fonte **91**
5.3 Ação II: Primeiro momento: identificando a resenha a partir do texto em Libras **94**
5.3.1 Segundo momento: identificando a resenha a partir do texto em Português **98**
5.3.2 Terceiro momento: desvendando as recorrências na produção da resenha a partir da percepção das estudantes **99**
5.3.3 Quarto momento: explicação sobre a produção da resenha **106**
5.4 Ação III: Orientação conjunta **107**
5.5 Entrega das resenhas **108**
5.6 Ação IV: Socialização das experiências vivenciadas ao longo da oficina **115**
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS **119**

REFERÊNCIAS **122**
ANEXOS **126**

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao estudarmos sobre o modelo dos letramentos acadêmicos e as ações que permeiam as aplicações metodológicas voltadas para o público surdo, a relação das experiências pessoais e as habilidades mobilizadas ao longo dos processos teórico-metodológicos de ensino e aprendizagem são essenciais para a formação acadêmica dos sujeitos. Desse modo, gostaria de enfatizar ao longo desta introdução os passos sociais que me fizeram chegar até aqui, evidenciando um caminho cheio de decisões, pertença, resistência e escolhas. Também relatarei os caminhos pelos quais identificamos a problemática e a justificativa desta pesquisa.

Consolidar uma profissão na área da Língua Brasileira de Sinais-Libras nunca foi meu sonho inicial. Assim como várias garotas brasileiras, pretas, periféricas e pobres, finalizar pelo menos o Ensino Médio já seria uma grande conquista para minha família. Porém, assim como várias garotas brasileiras, pretas periféricas e pobres, motivar habilidades e estratégias contra o sistema, seja institucional, judicial, ou social, sempre foi (e será) sinônimo de resistência, sobrevivência e humanidade.

Filha mais nova de pais analfabetos, fui pouco inserida, motivada e apresentada a práticas de leitura e escrita no decorrer do meu crescimento. Após minha inserção no ambiente escolar, o hábito de ler, compreender, repetir e escrever tornou-se uma ação exaustiva e um tanto complexa. A disciplina de Língua Portuguesa não era vista por mim como uma das disciplinas mais atraentes ao longo dos Ensinos Fundamental e Médio, pois, em minha percepção, as metodologias eram sempre pautadas no livro didático, com foco nos conteúdos curriculares, avaliações mensais e o temido ENEM-Exame Nacional do Ensino Médio.

Confesso que não fui uma das melhores alunas no quesito leitura e escrita, porém, sempre me considerei uma boa ouvinte. No entanto, ser uma boa ouvinte não bastava para sobreviver nesta esfera, um ambiente tão cheio de regras, provas, médias, tudo em prol de resultados positivos. Caso você fosse diferente disso, não conseguiria dar passos, avançar, ser “alguém na vida” e tudo seria por consequência de sua condição social.

A transição do Ensino Médio para o Ensino Superior me causou bastante medo, angústia e insegurança, pois querendo ou não, existe um distanciamento muito grande entre esses dois espaços, não somente estrutural, geográfico, mas de acesso, inferioridade cognitiva, aspectos sociais e diferenças. Para muitos alunos, a universidade representa dificuldade, ainda mais quando esse discente é “filho de escola pública”, pois o sonho de acessar a Educação Superior tende a ser distante, e em muitos casos é.

Até então, não tinha certeza sobre qual profissão seguir, assim como muitos adolescentes e jovens. Minha primeira tentativa para o Enem ocorreu em 2012 para o curso de Contabilidade. Infelizmente (ou felizmente) não fui aprovada. Em 2013, para não ficar sem estudar, pois já havia finalizado o Ensino Médio, comecei a cursar o Curso Técnico em Secretariado no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial-SENAC pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado em 2011 pelo Governo Federal.

Foi a partir deste curso gratuito que conheci e tive contato com a Libras, pois em minha turma havia um aluno Surdo matriculado e com ela a presença de uma Intérprete e Tradutora de Língua de Sinais-TILS. Minha maior motivação para iniciar meus estudos acerca da Libras surgiu logo após um sentimento de angústia e incapacidade, isto é, por não conseguir uma comunicação consolidada e convencionada com meu colega de turma no momento da discussão em grupo para realização de um trabalho escolar.

Ficar sempre dependente de uma terceira pessoa para efetivar e manter um diálogo, por mais simples que fosse me causava desconforto, desânimo e uma notoriedade de incapacidade gritante. A TILS que acompanhava o aluno Surdo em todas as aulas não possuía a obrigatoriedade de acompanhá-lo em situações distintas daquele contexto de sala de aula. Por conta disso, a barreira comunicativa era sempre transpassada por insegurança e receio de não conseguir transmitir o mínimo da informação.

Com isso, em 2013, comecei a estudar Libras no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez-CAS[1], gratuitamente, duas vezes por semana. Ter que lidar com a mudança de foco da materialidade linguística auditiva para uma materialidade gestual-visual não foi um percurso tão fácil e simples, exigiu do meu

[1] O Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – **CAS** é uma entidade que tem como propósito atender e prestar uma melhor assistência e acompanhamento às pessoas com surdez, familiares, profissionais de diversas áreas e comunidade. Tem como eixo principal a promoção da cidadania e inclusão social através de cursos, capacitações e atividades na área da educação além de articular com os mais diversos organismos da esfera pública, privada e demais recursos humanos. Encontra-se vinculado diretamente ao **Governo do Estado do Piauí**, através da Secretaria de Educação e Cultura – **SEDUC**, sob a Gerência de Educação Especial – **GEE** e teve como principal referencial teórico a posposta apresentada pela parceria do Ministério da Educação – **MEC** (representado pela Secretaria de Educação Especial e pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos) com as Secretarias de Educação, Instituições de Ensino Superior, Organizações Não-Governamentais e entidades filiadas à Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – **FENEIS**. O **CAS**, dentro de suas ações programadas, objetiva desenvolver uma melhor assistência educacional à clientela assistida, visto a necessidade de atendimento específico, observando valores essenciais para a formação de consciência crítica e o pleno exercício da cidadania. A instituição possui em sua constituição de trabalho: professores, instrutores, professores intérpretes, psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social, pedagogo e psicopedagogo. (CAS-PI, 2017)

cognitivo muito treino, estudo e assiduidade nas práticas sinalizantes, relações humanas e culturais. Estava fascinada com essa nova forma de enxergar o mundo e as pessoas.

Naturalmente as rotas de minhas escolhas acadêmicas foram ganhando novas possibilidades, bem diferente do padrão social em que muitos estavam inseridos. Nem eu e muito menos minha família imaginaríamos que eu me consolidaria em uma profissão tão diferente das que planejaram para minha vida.

Em 2014 decidi cursar Letras. Qual habilitação? Letras-Libras. No Piauí tinha? Não. O estado mais próximo que possuía um polo do curso era em Fortaleza-CE. Olhei para minha história, para minha família, para o meu bolso e percebi que sair da minha cidade natal, era, no momento, uma possibilidade muito distante da minha realidade e resolvi "aquietar meu facho"[2]. Mas, graças a Deus, no mesmo ano a Universidade Federal do Piauí-UFPI inaugurou, no período 2014.2, o curso de Licenciatura em Letras-Libras, com a presença de discentes Surdos/as e ouvintes. Fui aprovada a partir da 2ª chamada da Lista de Espera, e naquele momento era a mais nova universitária, cotista e federal da casa.

Estar inserida nesse novo meio evidenciou ainda mais as minhas vulnerabilidades de leitura e escrita, já que a ponte que deveria ocorrer entre as instituições, de Ensino Médio e de Ensino Superior, ficou distante na prática. Entrar em um lugar sem identidade física, geográfica e humana (o curso não possuía um espaço próprio); sentir o peso das novas leituras e ler com finalidade de somente estudar e não com o propósito de saber e entender como ler; escolher as palavras mais complexas e difíceis no momento da escrita; se engajar em todas as atividades de pesquisa e extensão da universidade, pois é assim que o aluno pobre ganha espaço; ser sempre a discente em destaque, principalmente por meio de notas (Índice de Rendimento Acadêmico-IRA); sempre ouvir e não enfrentar os autores renomados da área; raramente se posicionar, ainda mais se for contra algo. Foi essa a universidade apresentada para a Conceição em 2014.2.

Por fazer parte da primeira turma do curso, as oportunidades de engajamento se tornaram mais acessíveis. No período de 2015-2017, fui bolsista de Iniciação Científica Voluntária-ICV, com as pesquisas "Folha: da produção de sentidos acerca da inclusão de alunos surdos nas escolas regulares"[3], orientada pela professora Maraísa Lopes, e "A

[2] "Aquietar o facho": Expressão muito usada na região Nordeste. Sossegar; deixar de correria; acalmar-se.

[3] **Folha: da produção de sentidos acerca da inclusão de alunos surdos nas escolas regulares.** Descrição: Projeto de pesquisa realizada pelo Programa de Iniciação Científica Voluntária - ICV. Este projeto visou compreender a produção de sentidos acerca da inclusão de alunos surdos nas escolas regulares na relação com a noção de gênero em textos que circulam na esfera da divulgação midiática. Para tal, assume-se uma perspectiva discursiva de análise, calcada nos postulados de Pêcheux e Orlandi, em uma articulação com a História das Ideias Linguísticas.

construção de sentidos de textos em Libras a partir da retextualização de textos em português feita por estudantes surdos"[4], sob orientação da professora Lourdilene Barbosa.

Criar e mobilizar práticas e conhecimentos dentro dessa nova cultura disciplinar (GOLDFREY, 2008) fez com que passasse por um processo de aculturação, tendo em vista que a realidade da instituição, mais precisamente do curso, até hoje, dispõe de uma cultura em que há a presença de universitários surdos e as demais pessoas ouvintes envolvidas com o universo da Surdez e Língua de Sinais, tais como professores, intérpretes, estudantes e pesquisadores.

Engajar-me nas atividades de pesquisa e extensão durante a graduação possibilitou uma aproximação mais acentuada entre os procedimentos relacionados à teoria x prática, e, por consequência, minha relação com leitura e escrita se desenvolveu ao longo das tentativas, ou seja, não se tornou mais fácil produzir, porém, se tornar emancipada no viés estrutural, forma, compreensão e entendimento de como realizar tal gênero tinha grande valia para o meu desempenho nas práticas de letramento institucionalizadas. Dentre isso, também houve uma promoção no desenvolvimento das habilidades trazidas para o novo contexto, que me induziu a expandir as estratégias elaboradas no processo de leitura e escrita. Assim conseguiria alcançar os objetivos dos propósitos textuais que me eram apresentados. Operar todas essas práticas em um intervalo de tempo tão curto me levou a procurar sempre um membro mais experiente da minha área de estudo.

Infelizmente, os membros experientes em minha área tinham sempre o mesmo perfil: eram ouvintes, vistos como os mais engajados (não teriam problemas com a comunicação) e fluentes na língua portuguesa em sua modalidade escrita. Observar esse distanciamento em uma área que estava ali para aproximar sempre me causou angústia. Perceber que o público Surdo/a da área de Letras não participava de eventos acadêmicos, atividades de extensão, programas de iniciação à pesquisa, monitorias e várias outras práticas institucionalizadas na universidade era e permanece sendo uma evidência ensurdecedora para os meus olhos.

---

[4] **A construção de sentidos de textos em Libras a partir da retextualização de textos em português feita por estudantes surdos.** Descrição: Projeto de pesquisa realizada pelo Programa de Iniciação Científica Voluntária - ICV. A orientação teórica desta pesquisa tem por base a noção de Retextualização (MARCUSCHI, 2010, 2000; TRAVAGLIA, 2013, 2003; VIEIRA-BARBOSA, 2015), que consiste na elaboração de uma nova textualização a partir de uma textualização preexistente, envolvendo processos cognitivos de leitura e interpretação de textos. A pesquisa investigou o processo de retextualização na tradução para Libras de textos em português, por alunos surdos da graduação. Efetivamente, serão analisadas de forma comparativa categorias de âmbito léxico-gramatical do texto sinalizado em Libras e categorias de âmbito léxico-gramatical do texto em português, a fim de observar o processo de leitura e construção de sentido. Dessa forma, as análises mostraram como o estudante surdo da graduação constrói sentido a partir de leituras de textos em português e quais ferramentas utilizar para interpretar/traduzir esses textos, utilizando o conhecimento de sua língua primeira, que é a Libras, e o seu conhecimento de língua portuguesa, na sua modalidade escrita.

Em 2020, participei do processo de seleção para o Mestrado em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras-PPGEL da UFPI. Nenhum dos meus colegas Surdos no tempo de graduação haviam sequer tentado ou os que tentaram de turmas seguintes não teriam sido aprovados em nenhum processo de seleção de pós-graduação em algum canto deste Brasil.

Assim como todas as etapas acadêmicas evidenciadas até agora, a presença de um membro experiente contribui bastante para o desenvolvimento e aprovação do pré-projeto de pesquisa enviado para a seleção na época. Ao ser aprovada, um misto de inseguranças surgiu mais uma vez e a sensação de inferioridade surgia a cada aula ou evento remoto.

Devido à pandemia causada pela COVID-19, cenário que perdurou de forma mundial o isolamento social e diversas dificuldades voltadas para higiene pessoal, alimentação e moradia, as aulas e os demais eventos relacionados à pós-graduação ocorreram de forma 100% remota, por meio de plataformas virtuais, tais como o Google Meet, Classroom ou através do Portal do serviço de Conferência Web da RPN.

A exigência de leitura e escrita dentro da formalidade acadêmica; o comportamento e modo de vestir; a oratória perfeita; a necessidade de decorar todos os autores/ano e conceitos principais; sempre ser produtiva; publicar; escrever. Essas foram umas das perspectivas que me foram apresentadas na pós-graduação. Com o tempo também houve acolhimento, reconexões, afeto, diálogo, troca de angústias, saberes e protagonismos.

Com o público-alvo majoritariamente ouvinte, os surdos surgem na pós-graduação somente como telespectadores e uma comunidade específica para serem pesquisados. Os surdos raramente possuem papéis de protagonista como discentes ativos e matriculados em programas de pós-graduação, pois, infelizmente, o protagonismo do ser surdo é demonstrado somente em pesquisas de terceiros, e não nas suas, e a Língua de Sinais se torna um instrumento linguístico necessário para coleta de dados, e não como uma língua de validade e prioridade científica.

Relatar tantos eventos envolvendo minhas experiências pessoais no âmbito educacional se relaciona diretamente com a proposta desta pesquisa, pois entendemos que todas as falas e situações descritas neste texto atravessam diretamente minha formação profissional e, principalmente, humana. Possuir a validação da nossa história perante a esfera universitária não é uma tarefa tão corriqueira, já que estamos tratando de um espaço em que os teóricos consolidados nos livros possuem mais destaque, ou seja, possuímos mais a prática de dialogar com os teóricos do que com o colega de sala de aula que está passando por alguma dificuldade no processo de ensino e aprendizagem ou em outros contextos.

Assim, nossa pesquisa aborda como base teórica as explanações sobre letramento, letramento acadêmico, letramento acadêmico bilíngue e o uso dessas teorias em práticas que envolvem leitura e escrita na universidade. Com isso, este estudo científico tem como tema a influência das ações didáticas guiadas pelo modelo dos letramentos acadêmicos para a execução das tarefas de leitura e escrita por alunas surdas do curso de Letras Libras e Letras Português da UFPI.

Por utilizarem a Língua Brasileira de Sinais-Libras (L1)[5] como seu primeiro e principal meio de comunicação e socialização, as graduandas surdas, ao ingressarem no Ensino Superior, se deparam com um ambiente totalmente novo, cheio de novas práticas que supervalorizam e reforçam os registros e divulgação na língua portuguesa, deixando a Língua de Sinais em segundo plano, ou seja, tornando-a insuficiente para garantir de forma efetiva um ensino, aprendizagem e engajamento acessível para além da sala de aula.

Portanto, observamos que, dentre as perspectivas e abordagens dos letramentos, muito se menciona sobre a inserção das práticas sociais no contexto do ensino e a importância da relação vida social x teoria para a aquisição e promoção do conhecimento. Porém, quando nos referimos à esfera universitária, as práticas, habilidades e conhecimentos trazidas pelas discentes não são validadas como meios de aprendizagem segundo as práticas institucionalizadas, e, com isso, são silenciadas ao longo do processo de ensino.

Ao reportarmos no público-alvo de discentes surdas, notamos o quanto a pluralidade das práticas culturais, identitárias e principalmente linguísticas não atribuem valor para fins de sistematização, registro e divulgação de produções científicas, consequência de um padrão linguístico e social enraizado na prática cultural acadêmica, uma prática seletiva e totalmente excludente. Posto isso, ficamos a pensar como estas alunas surdas, com especificidades distintas aos demais graduandos, se apropriam das diferentes práticas acadêmicas para a produção de textos científicos, que exigem do autor uma escrita científica apurada e padronizada, sendo que esse mesmo aprendiz enfrenta barreiras linguísticas voltadas à aquisição e apropriação da Língua Portuguesa como L2[6].

Ainda temos cinco complicadores a mais quando nos referimos as graduandas surdas: 1) a aprendizagem tardia da própria língua materna (Libras) tem como efeito consequente o atraso na apropriação das diversas práticas de letramentos; 2) as surdas não aprendem a Língua Portuguesa como uma língua estrangeira, ou seja, as metodologias utilizadas para este público em seus distintos níveis de educação são as mesmas estratégias

[5] Proporciona ao sujeito Surdo um desenvolvimento linguístico, cultural, psicológico, intelectual e social.
[6] Língua oficial do Brasil.

evidenciadas para o público ouvinte que possui o português como L1[7]; 3) a ausência de materiais bilíngues dificulta ainda mais a compreensão dos aspectos teóricos e práticas contidas nos textos e discussões da esfera; 4) a falta de acessibilidade que essas discentes enfrentam ao não possuírem oportunidades de engajamento e protagonismo em distintas atividades acadêmicas (curso de extensão, Iniciação Científica, grupos de pesquisa e etc.) em muitos casos pela carência de profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras-TILS; e 5) o poder da linguagem verbal auditiva dentro da esfera acadêmica faz com que esse meio evidencie ações excludentes, mesmo estando em um curso de Letras, que estuda a materialidade linguística e sua variedade, cultura e identidade.

É a partir dessa perspectiva que levantamos a problemática norteadora desta pesquisa: Como as ações didáticas guiadas pelo modelo dos letramentos acadêmicos podem influenciar na execução das tarefas de leitura e escrita por alunas surdas do curso de Letras Libras e Letras Português da UFPI?

O curso de Letras foi selecionado para a elaboração desta pesquisa por ser o curso de nossa formação acadêmica, e também por ser o lugar em que a maioria das graduandas surdas da UFPI estão matriculadas ativamente, e também, por ser a única área acadêmica dentro da universidade em que há a presença e garantia de um profissional TILS, promovendo então um espaço acessível e de inclusão. Tendo em vista que "os alunos dos cursos de Letras costumam lidar com grandes volumes de textos e deles é esperado que desenvolvam, ao longo do curso, percepções sobre estratégias de leitura e escrita [...]" (ALEXANDRE, 2019, p. 18), isso nos permitiu notar que grande parte dos alunos surdos encontram muitas dificuldades ao chegarem à universidade, principalmente em relação à produção de textos acadêmicos por meio da modalidade escrita.

Ao aludir essa temática em nosso estudo, temos como objetivo geral verificar a influência das ações didáticas guiadas pelo modelo dos letramentos acadêmicos para a execução das tarefas de leitura e escrita por alunas surdas do curso de Letras Libras e Letras Português da UFPI. Temos como objetivos específicos: i) verificar como a língua em que está exposto o material textual influencia na compreensão do funcionamento do gênero; ii) analisar como a explicitação das dimensões escondidas do gênero resenha auxiliam a sua produção e, iii) analisar o processo de leitura e escrita das alunas surdas antes e depois do seu engajamento nas ações didáticas guiadas pelo modelo de letramentos acadêmicos.

Nosso procedimento metodológico se deu através de uma pesquisa de cunho

[7] **Surdo** – L1: Libras/L2: Português | **Ouvinte** – L1: Português/ L2: Libras, Inglês...

qualitativo-interpretativista a partir de uma pesquisa-ação, a começar pela elaboração e concretização de uma ação extensionista denominada “Oficina de escrita acadêmica para surdos/as”, com carga horária de 20h e totalmente gratuito. O pré-requisito para a inscrição era: estar com matrícula ativa na instituição; e-mail, próprio no GMAIL; acesso à internet e disponibilidade de 4h referente a cada encontro. A oficina contou com 3 participantes surdas do curso de Letras Libras e 1 participante surda do curso de Letras Português da UFPI durante quatros encontros presenciais no Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL) da UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella, em Teresina. Os encontros presenciais contaram com a presença das participantes, da pesquisadora/professora e de duas monitoras ouvintes (graduandas em Letras Libras e fluentes em Língua de Sinais).

Diante dessa situação, a relevância da escolha do nosso problema de pesquisa se apresentou em quatro pontos: 1) possibilitar contribuições que auxiliem o professor a ajudar o aluno surdo a ser mais hábil no processo de produção dos gêneros acadêmicos; 2) acesso a produções acadêmicas em Libras; 3) desdobramentos metodológicos para a prática de ensino de leitura e escrita nas universidades; e 4) fazer com que as alunas surdas compreendam as práticas de letramento acadêmico e possam futuramente realizar ações para auxiliar seus pares e se tornar protagonista dentro da esfera universitária.

No que se refere aos estudos sobre letramento acadêmico e o processo de leitura e escrita, já há pesquisas importantes, como as de Street (1984; 1994; 1995; 2014), Soares (2003), Lea e Street (2014 [2006]), Navarro (2020) Zavala (2009) e Rojo (2009; 2016). Numa perspectiva voltada para o aluno surdo, podemos citar Pires (2014), Ribeiro (2016), Fernandes; Moura (2017) e Jacinto (2021). Todas essas pesquisas são tomadas como norteadoras para a realização de nossa pesquisa, por conta de seus métodos e achados sobre o letramento acadêmico para acadêmicos surdos.

Assim, de acordo com os resultados encontrados por esses pesquisadores, consideramos que conseguimos contribuir para os estudos do letramento acadêmico, já que, estudaremos esses letramentos em torno de práticas de conhecimento, socialização e correlação com as mais variadas abordagens de letramentos, como os digitais, por exemplo, pois acreditamos que essa contextualização poderá nos auxiliar a compreender os processos de leitura e escrita realizada quando os sujeitos estiverem no processo de construção textual acadêmica.

Dentre isso, esta pesquisa se aproxima da realidade a respeito da construção e apropriação do conhecimento acadêmico das alunas surdas do curso de Letras na universidade, indicando os caminhos percorridos na difícil transição dos textos elaborados no

Ensino Médio para os textos trabalhados no Ensino Superior. Evidenciamos também como essas alunas produziram, apoiando-se em suas práticas e conhecimentos de letramentos anteriores, com finalidade de atender o que foi solicitado dentro do novo ambiente de aprendizagem que estavam inseridas, levando em conta, inclusive, as especificidades advindas de sua formação.

No que se refere à organização interna da dissertação, além das Considerações Iniciais e Considerações Finais, a dividimos em 4 (quatro) capítulos. No Capítulo 2 trataremos do conceito de alfabetização e como chegamos ao termo do letramento a letramentos acadêmicos, observando assim, como essa abordagem tem se manifestado e potencializado acerca de seu uso nas variadas esferas e práticas sociais.

No Capítulo 3, explicaremos como se deu início o processo de inclusão das pessoas surdas no universo acadêmico, as práticas de letramentos efetuadas a partir da institucionalização e demonstraremos algumas pesquisas prévias que resultam em propostas e instrumentos de inclusão e acessibilidade com o foco na pessoa surda e na Língua de Sinais. No Capítulo 4, traremos a descrição detalhada dos procedimentos metodológicos empreendidos na pesquisa, elencando como se dará a coleta de dados e suas análises. Por fim, o Capítulo 5, realizamos a análise dos dados, focalizando inicialmente nas produções iniciais do gênero resenha e, em seguida, apresentaremos e descreveremos todos os passos executados na oficina, dando ênfase aos processos de mediações, atividades envolvendo leitura e escrita a fim de identificar os saberes que as estudantes mobilizaram durante cada fase da oficina.

2 DE LETRAMENTO A LETRAMENTOS ACADÊMICOS

Compreendemos que o desenvolvimento do termo letramento e suas distintas conceituações/classificações ainda hoje revelam lacunas a respeito de suas abordagens teórico-metodológicas. Dentre isso, também percebemos o quanto os estudos e pesquisas prévias já consolidadas acerca desta temática têm favorecido e contribuído para o ramo dos estudos linguísticos. Em vista disso, neste capítulo, evidenciaremos como os estudos sobre o letramento têm se manifestado e potencializado acerca de seu uso em variadas esferas e práticas sociais, principalmente em atividades vinculadas ao procedimento de ensino e aprendizagem.

2.1 Alfabetização e letramento

Desde muito cedo somos expostos a diferentes formas de comunicação, seja através da fala, da escrita ou da linguagem gestual, e isso nos permite estabelecer vínculos com outras pessoas e compartilhar experiências (SOARES, 2003). Isso ocorre porque a linguagem, vista como um sistema de comunicação, é um fenômeno social e, por conta disso, tende a ser influenciada pelo contexto e pelas convenções estabelecidas através da comunidade de fala. Antes da invenção da escrita, a comunicação era predominantemente oral, o que limitava a transmissão de informações a um público muito restrito e tornava complexa a preservação do conhecimento ao longo do tempo (ROCHA, 2005).

Entretanto, a escrita por muitos anos desempenhou e desempenha um papel fundamental na disseminação do conhecimento e comunicação ao longo da história. Com a aquisição deste instrumento, pessoas que a dominavam poderiam ter o controle total de suas terras e instituições (escolas/igrejas), por exemplo. Porém, mesmo estando em uma sociedade grafocêntrica, em que a maioria das atividades e espaços comunicacionais eram voltados e centralizados na escrita (ROCHA, 2005), ficava explícita a existência de uma desigualdade aquisicional da letra que reverberou por muito tempo perante as estratégias e práticas interligadas ao modelo de alfabetização. Assim, o modelo de alfabetização foi, por longo tempo, uma ferramenta de exclusão, em que somente uma parcela da população teria acesso a ela.

O resultado da disparidade social regada por privilégios para alguns sucedeu uma desigualdade no acesso ao conhecimento e às oportunidades, já que a escrita continua sendo uma das principais formas de registro, transmissão e divulgação (SANTOS; SOBRINHO,

2021). No entanto, é importante salientar que, apesar das desigualdades inerentes ao modelo de alfabetização, a escrita também representou um instrumento de libertação para muitos povos. Com isso, através dela muitas pessoas puderam expressar suas ideias e pensamentos de forma mais linear e acessível, o que provocou novas correntes de pensamentos e movimentos.

Por esta razão, mesmo não estando inseridos no processo de escolarização quando crianças ou até mesmo em outra prática social, os indivíduos, através da linguagem/língua são capazes de criar e recriar diferentes narrativas, contextualizar textos, socializar, concordar ou discordar, mesmo sem ter tido o acesso a uma alfabetização educacional (SOARES, 2003). Assim, vemos o quanto a linguagem é uma ferramenta poderosa e indispensável no processo de comunicação e interação social, ou seja, mesmo aqueles que não tiveram a oportunidade de frequentar o âmbito educacional ou acessar outras esferas e práticas sociais, ainda sim podem desenvolver habilidades linguísticas significativas.

Mas, como as pessoas que não possuem acesso/oportunidade/permanência ao âmbito educacional conseguem se inserir em práticas que exigem o conhecimento básico de leitura e escrita? Se voltarmos o nosso olhar para a realidade cotidiana dos membros brasileiros, muitos dos cidadãos que estão dentro das porcentagens do analfabetismo conseguem se relacionar com os seus pares e se engajarem em diferentes práticas sociais. Embora a educação seja importante e essencial para adquirir as habilidades de leitura e escrita, existem também outras maneiras dos indivíduos se inserem ao meio.

Um dos meios mais corriqueiros para a aquisição da leitura e escrita é por meio da aprendizagem informal, em que muitas pessoas aprendem a ler e escrever ao observar outras pessoas lendo e escrevendo, isto é, essa “aula” ocorre através de experiências cotidianas, práticas culturais e interações sociais. Por conta dessa apropriação linguística em torno da diversidade de atividades cotidianas, as nomenclaturas que envolvem alfabetização, alfabetizar, analfabetismo, alfabetizado, analfabeto tornaram-se pautas relevantes em diferentes esferas educacionais, pois, além de explanar as ações individuais de cada sujeito, carregam consigo consequências históricas, culturais e sociais, de acordo com cada contexto. Em muitos países em desenvolvimento, o analfabetismo, por exemplo, tornou-se uma problemática muito séria, especialmente entre as mulheres e comunidades marginalizadas, ou seja, toda essa indiferença foi causada por sistemas educacionais inadequados ou até mesmo insuficientes. Por esta razão, é importante reconhecer a importância dessas nomenclaturas e tentar compreender como elas afetam as pessoas e as comunidades em seus diferentes contextos.

Segundo Soares (2016, p. 30-31),

> analfabetismo é um *estado*, uma *condição,* o modo de proceder daquele que é analfabeto; analfabeto é aquele que é privado do alfabeto, a que falta o alfabeto, ou seja, que não conhece o alfabeto, que não sabe ler e escrever; alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever e alfabetização é a ação de alfabetizar.

Com isso, notamos que o modelo de alfabetização sempre foi pautado num processo em que o aluno que soubesse e aprendesse a decodificar as palavras e fazer uso dela em sua modalidade escrita já era considerado alfabetizado, ou seja, a estratégia mais recorrente era ler algo que estava escrito e em seguida copiar, a princípio com palavra isoladas e com o tempo eram inseridas em contexto de porções textuais. Por meio dessa metodologia de repetição, os aprendizes conseguiram sair das sílabas e ter acesso às informações textuais existentes em grandes obras literárias e, por fim, conseguiam produzir seus próprios escritos. Assim, os estudos acerca da alfabetização começaram a evidenciar que esse processo teria como ação primordial transmitir os conhecimentos voltados para a escrita, ou seja, materializar o conhecimento por meio das letras, pois assim surgiria a necessidade de compreender, e implicitamente envolveria a ação da leitura. (ROCHA, 2005).

Historicamente, cada comunidade, com o passar do tempo, se apropriou e aprimorou seus próprios métodos de alfabetização, ao utilizar da escrita e da leitura para fins educacionais. Na medida em que essas nomenclaturas não estavam dando mais conta das práticas sociais que a cercavam, estudiosos linguistas, Barton (1994) e Gee (1990, 1996), por exemplo, começaram a evidenciar em seus estudos a existência de ações/fenômenos sócio-históricos e culturais para além da alfabetização, entendido como uma habilidade de usar e compreender a leitura e escrita de forma efetiva em diferentes contextos sociais e culturais (TERRA, 2009).

Com as ansiedades da Guerra Fria (1947-1991), em meados do século XX, a necessidade em propagar e disseminar as ideias foram vistas como ferramentas relevantes para vencer a guerra ideológica, assim, o “letramento” surgiu como uma questão importante e fundamental no viés estratégico. Desde então, os estudos voltados para o letramento tem abarcado outras áreas, incluindo a educação, linguística, a sociologia e psicologia (GRAFF, 2016).

Com isso, a necessidade de denominar uma terminologia para nortear esse novo fenômeno surgiu de forma simultânea em diferentes países do mundo. Brasil, França e Portugal se articularam para utilizar a nomenclatura letramento, illettrisme, literacia, respectivamente, com o intuito de distinção ao termo mais utilizado e praticado por muitos

anos: alfabetização. Embora esses termos possuam diferenças sutis em seus significados, todos reconheciam a relevância do desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em um mundo cada vez mais complexo e orientado para a informação.

Soares (2013, p. 6) menciona que:

> Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra literacy já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como eading instruction, beginning literacy tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem, o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema, publicados, a partir desse momento, nesses países, e se operacionalizou nos vários programas, neles desenvolvidos, de avaliação do nível de competências de leitura e de escrita da população.

Com isso, ficava evidente o quanto as questões de leitura e escrita eram temáticas discutidas e acentuadas como pautas relevantes, não somente em países com condições socioeconômicas baixas, tendo em vista que as ações de ler e escrever não eram considerados uma incumbência de fácil apropriação, principalmente para os grupos minoritários e as classes pobres, mas também em países de grande potência econômica, com condições sociais elevadas. Porém, por mais que o contexto histórico e econômico fosse equivalente nos distintos países, os propósitos das discussões em torno das temáticas foram evidenciados em contextos e objetivos totalmente diferentes.

Para os países desenvolvidos, como França e Estados Unidos, a questão do letramento e da alfabetização foi abordada de forma distinta, mesmo que a maioria da população fosse alfabetizada. De acordo com Soares (2013) esses países deram maior ênfase na avaliação dos níveis de letramento envolvidos nas esferas sociais do que no índice alfabetização individual. Isso significa que, embora a maioria da população pudesse ser alfabetizada, houve preocupação em entender e avaliar como as pessoas utilizavam a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais, como por exemplo, no trabalho, na educação e na vida cotidiana. Isso foi primordial para identificar a lacuna envolta do letramento e desenvolver estratégias para melhorar a compreensão e comunicação nessas esferas.

No Brasil, de acordo com Guimarães (2019 *apud* SOARES, 2009), o verbete letramento já era dicionarizado com sua respectiva definição na terceira edição brasileira no *Dicionário Contemporâneo de Língua Portuguesa*, de Caldas Aulete (publicado por volta do ano de 1974), com um sentido diferente do que utilizamos hoje em dia. Segundo Guimarães (2019 *apud* SOARES, 2009), o significado atribuído à palavra dicionarizada era “escrita” e

“letrar” no sentido de investigar, soletrar ou adquirir conhecimento envolvendo as literaturas.

O termo “letramento” surgiu no Brasil na década de 1980, com a autora Mary Kato, em seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986) como uma forma de designar o processo de aquisição da leitura e escrita, bem como o conjunto de práticas sociais que envolviam o uso dessas habilidades. A palavra teve sua origem na palavra inglesa *“literacy”*, que, por sua vez, se referia à habilidade de ler e escrever fazendo relação contextual e se envolvendo com as práticas sociais.

Entretanto, é a partir de Magda Soares (1998) que os estudos e pesquisas se contextualizaram e consolidaram para o aparecimento do termo letramento. Segundo o livro *“Letramento: um tema em três gêneros”*, a autora destaca a importância de se compreender o letramento como um processo social e cultural, que vai além da simples habilidade de decodificação de letras e palavras. A autora expõe também que o critério utilizado pelo Censo para diferenciar analfabetos e alfabetizados se baseava apenas na capacidade de ler e escrever palavras simples, sem levar em consideração a capacidade de compreender textos mais complexos e utilizar a leitura e a escrita de forma funcional em situações cotidianas.

De acordo com Soares (2017, p. 10),

> Durante muito tempo, considerava-se analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome; nas últimas décadas, é a resposta à pergunta ‘sabe ler e escrever um bilhete simples?’ que define se o indivíduo é analfabeto ou alfabetizado. Ou seja: da verificação de apenas a habilidade de codificar o próprio nome passou-se à verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social (ler e escrever um bilhete simples).

Segundo Magda Soares, o procedimento abordado pelo Censo foi o mesmo modelo de amostragem dos países desenvolvidos, ou seja, nos Estados Unidos, por exemplo, o termo “letramento” não é interligado diretamente ao termo “alfabetização”. Esse critério restrito levava a uma subestimação do número de pessoas que, apesar de serem capazes de ler e escrever palavras simples, ainda não era plenamente letrado. Com isso, fica transparente que o posicionamento executado pelo Censo é fruto de um processo colonizador e os modelos sociais existentes no país colonizador refletem-se nos países colonizados e assim, como muitos outros acontecimentos, o Brasil é reflexo do que acontece em países desenvolvidos.

A partir disso, por conta da expansão do uso da escrita desde o século XVI, algumas mudanças surgiram, a começar pela inclusão do Estado como uma unidade política. Com isso surge a formação de identidades sociais baseadas em mudanças socioeconômicas, o desenvolvimento das ciências, a padronização de uma variante de linguagem, a emergia da

escola e das burocracias letradas como grupos de poder nas cidades (KLEIMAN, 1995). Essas mudanças foram resultado do uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas e afetaram diversas áreas da vida humana, desde a política até a cognição.

Ainda no Brasil, na década de 90, surgiram alguns programas/movimentos com o propósito de combater o analfabetismo. O Movimento de Alfabetização (MOVA) e o Programa Alfabetização Solidária (PAS) foram alguns desses programas. No entanto, o Programa Alfabetização Solidária (PAS) recebeu críticas por utilizar estratégias metodológicas antigas, que remontavam as campanhas de alfabetização das décadas de 40 e 50 (BAHIA, 2018). Essas estratégias, que enfatizavam a memorização e a repetição mecânica de palavras e frases, forma consideradas inadequadas para uma sociedade cada vez mais complexa e exigente. Por outro lado o educador Paulo Freire já utilizava a nomenclatura "alfabetização" com um sentido vem próximo do que chamamos de letramento hoje em dias. Para Freira, a alfabetização não se limitava a aprendizagem de letras e dos sons das palavras, mas envolvia também a compreensão crítica da realidade e a capacidade de usar a leitura e escrita de forma reflexiva e participativa (KELIMAN, 2005).

De acordo com Feitosa (1999, p. 92),

> O Movimento teve início com 150 núcleos e seu objetivo era atingir 2.000 núcleos. Era formado por setores da Pastoral Popular da Igreja Católica, Sindicatos e algumas áreas das Universidades e sua meta era a diminuição do analfabetismo no município de São Paulo, a partir da mobilização social. Ele surgiu de um antigo sonho de Paulo Freire de construir um Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos com os movimentos populares, pois Freire sempre acreditou na educação popular como uma proposta alternativa a um projeto de escola falido e descontextualizado.

Feitosa (1999) salienta que os objetivos gerais do MOVA eram: ampliar os grupos populares que já trabalhavam com a educação de adultos; possibilitar a leitura crítica; desenvolvimento/consciência política; motivar a participação popular em prol dos direitos sociais do cidadão. Já os objetivos específicos visavam: desenvolver um processo educacional voltado para a construção, compreensão e transformação do saber; observar a participação ativa do educando, comunidade e educador no processo cultural; possibilitar qualidade de vida para todos os sujeitos envolvidos no processo educacional; motivar a participação dos indivíduos nas ações sociais; dentre outros. Assim, pode-se dizer que, embora os programas de alfabetização da década de 90 ainda se concentrassem principalmente na aprendizagem das habilidades básicas de leitura e escrita, a noção de letramento já estava no pensamento de educadores como Paulo Freire.

Em virtude das vigentes discussões em todo mundo relacionada a essa nova forma de aprender e socializar, o Grupo de Nova Londres, composto por renomados pesquisadores da área do letramento, como Street, Gee, Barton e Hamilton, defendiam uma pesquisa teórico-metodológica que enfatizasse a importância do letramento como uma prática social, que vai além da simples aquisição de habilidades técnicas de leitura e escrita (TERRA, 2009). Eles acreditavam que a educação deveria ser vista como uma forma de proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa, que faça sentido para suas vidas públicas, comunitárias e financeiras.

Terra (2009, p. 5) diz que

> Os Novos Estudos do Letramento (The New Literacy Studies – NLS) é um movimento que surgiu a partir dos anos 1980 e se consolidou nos anos 1990 como reação a dois fatores que eram motivos de sérios questionamentos de estudiosos na época: (i) a predominância da visão tradicional e psicolinguística de linguagem, enquanto conhecimento estrito do código linguístico e como capacidade psicológica individual; e (ii) os pressupostos de estudos das três décadas anteriores, em que se examinavam as relações 'oralidade x escrita' como dicotômicas, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos com predomínio do sentido de supremacia cognitiva da escrita em detrimento à oralidade, dentro do que Street (1984) denominou de "paradigma da autonomia".

Portanto, essa abordagem reconhece que o letramento é uma prática socialmente situada e que as formas de leitura e escrita são moldadas pelas práticas culturais e sociais em que são utilizadas. Porém, é importante considerar os contextos em que as habilidades de leitura e escrita são ensinadas e utilizadas, a fim de garantir que a aprendizagem seja relevante e significativa para os alunos, levando em consideração os contextos culturais e sociais, promovendo diversidade linguística e cultural e incentivando o engajamento cívico e a consciência crítica.

Os Novos Estudos do Letramento também destacam a importância de considerar as desigualdades sociais e culturais na aquisição e uso do letramento, bem como com papel das políticas públicas e das práticas educacionais no acesso e democratização do letramento (BAHIA, 2018). No contexto do modelo de letramento acadêmico, os Novos Estudos do Letramento tem contribuído para a compreensão das práticas e demandas de leitura e escrita no ensino superior, destacando a importância de considerar as diferentes disciplinas e contextos de produção de conhecimento, bem como as desigualdades de acesso e de habilidades entre os estudantes. A seguir, discutiremos com mais detalhes a contribuição dos Novos Estudos do Letramento para o modelo de letramento acadêmico.

2.2 Novos Estudos do Letramento; modelo de letramentos acadêmicos e o gênero textual

O modelo da abordagem tradicional, desde os meados dos anos de 1980 até hoje, considera o letramento como uma habilidade individual e neutra, isto é, a complementação da alfabetização. Entretanto, os Novos Estudos do Letramento levantam a ideia de que o letramento é um fenômeno socialmente construído e contextualizado, que se relaciona com as práticas e usos da escrita nos distintos aspectos sociais e culturais. Isto é, essa abordagem destaca que esse fenômeno vai para além do domínio de habilidades básicas de leitura e escrita, considerando assim as ações pragmáticas do uso político, cultural e ideológico (STREET, 2014). Com isso, ao adotar uma abordagem etnográfica, por exemplo, esses estudos nos auxiliam a mergulhar em novas leituras e culturas para entender como o letramento é mobilizado e valorizado em diferentes contextos.

Os estudos de Brian Street, professor e antropólogo britânico, surgem neste contexto educacional com forte influência entre as pesquisas voltada as práticas de alfabetização. Entre os seus modelos de alfabetização destacados por ele, houve a proposta do “modelo autônomo” e “modelo ideológico” de alfabetização. O modelo autônomo se baseava na ideia de que a aprendizagem da leitura e escrita deveria estar enraizada nas culturas e nas práticas sociais das comunidades em que os aprendizes estavam inseridos (STREET, 2014). De acordo com esse modelo, a alfabetização não deveria ser vista somente como um conjunto de habilidades técnicas, mas sim como um processo social e culturalmente construído. Por esta razão, o modelo autônomo também destaca a valorização autônoma dos alunos, motivando-os a se tornarem leitores e escritores autônomos, capazes de refletir sobre seus próprios processos de aprendizagem e de tomar decisões sobre como e quando usar a leitura.

Entretanto, o modelo de letramento autônomo conceituado por Brian Street, em 2014, possuem suas raízes em pesquisas realizadas na década de 1960 e 1970, principalmente na área da psicologia. Durante esse período, os pesquisadores estavam interessados em investigar as diferenças cognitivas entre as pessoas que eram alfabetizas e aquelas que não eram, ou que possuíam um índice muito baixo de alfabetização. Porém, um dos marcos teóricos da época foi a Grande Divisa – oralidade x escrita – na qual o objetivo dos teóricos envolvidos era de comprovar a superioridade da escrita através das comunidades e dos indivíduos que a utilizavam como o principal instrumento comunicativo comparado aos que lidavam com a oralidade, e com isso apontavam as diferenças cognitivas entre eles (GUIMARÃES, 2019).

A perspectiva do modelo ideológico reconhece que a alfabetização não é

simplesmente uma questão de adquirir habilidades de leitura e escrita, mas também envolve aspectos culturais, sociais e políticos mais amplos (STREET, 2014). Esses aspectos incluem as crenças, valores e práticas que são compartilhados dentro de uma comunidade linguística específica e que afetam a forma como a leitura e escrita são usadas e interpretadas. Logo, por perceber a pluralidade das práticas e eventos sociais, Street (2014) adota o termo letramento(s), no plural, pois a partir dessa prática os aspectos transculturais são acessados em suas diferentes camadas.

Street (2014, p. 172) esclarece:

> O modelo ideológico oferece uma síntese entre abordagens "tecnicistas" e "sociais", uma vez que evita a polarização introduzida por qualquer tentativa de separar os aspectos "técnicos" do letramento, como se os "ingredientes culturais" pudessem ser adicionados depois. Aqueles que têm empregado um modelo autônomo e que, em geral, tem dominado o campo dos estudos do letramento até recentemente, é que foram responsáveis por estabelecer uma falsa polaridade entre os aspectos técnicos e culturais do letramento. O modelo ideológico, por outro lado, não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos aspectos culturais e em estruturas de poder. Nesse sentido, o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo.

Ao tomarmos como exemplo a prática desses modelos no contexto universitário tendo como público-alvo os discentes surdos, nota-se que o modelo autônomo é aquele em que o acadêmico surdo é considerado responsável por seu próprio aprendizado, independentemente se sua cultura, comunidade ou língua de sinais. A partir disso, a língua natural desses sujeitos é muitas vezes vista somente como uma ferramenta limitante para a comunicação, e por isso, não se torna valida ou até mesmo é proibida em salas de aula.

Com isso, o surdo tende a utilizar do método oral para o processo de comunicação, ou seja, acabam realizando uma ação bastante difícil e exaustiva, já que nem todos os surdos são oralizados ou fazem leitura labial. Por outro lado, o modelo ideológico, ressalta a relevância da língua de sinais para o processo de ensino aprendizagem, já que, por se tratar de uma língua natural os artefatos gramaticais e estruturais precisam ser valorizados e respeitados nos espaços de uso e divulgação. Nesse sentindo, a comunidade surda também é visualizada como um grupo de identidade e cultura própria, em que a língua de sinais é o principal meio de comunicação e acesso pleno a educação e a vida social.

Assim, a partir da validação dos diversos letramentos, o professor, hoje em dia, é fundamental para a formação de indivíduos capazes de se inserirem em diferentes práticas

sociais. Além das habilidades que competem o viés da leitura, escrita, é relevante que os alunos estejam aptos a lidar com as tecnologias e instrumentos afins. Desde modo, o processo para a (re)construção dos saberes não se limitam apenas ao material didático, mas deve considerar a diversidade cultural e a realidade dos alunos. Portanto, o professor deve estar aberto ao diálogo e às diferentes formas de conhecimento, estimulando a participação dos alunos no processo de construção do saber (NAVARRO, 2020).

Por conta de uma caracterização imediatista, os mais distintos modos de produção e consumo de textos dentro das esferas educacionais têm mostrado o quanto às práticas de letramentos é recorrente em nossa atualidade. Com isso, a cada momento estamos utilizando de novos ou velhos instrumentos com o propósito de produzir ou (re)produzir textos, sejam estes consolidados através da escrita ou imagens. Por esta razão, estamos sempre nos comunicando acerca da diversidade textual atual, com cores, formas e nos mais variados suportes. Logo, o indivíduo é influenciado a acompanhar tais modificações sociais para atender as necessidades comunicativas.

Dessa maneira, o modo como o signo linguístico é interpretado começa a se modificar e ampliar dentro dos estudos acadêmicos. Neste ínterim, a escola deveria ser o ambiente alfabetizador dos alunos, mas em que sentido? Somente na alfabetização gráfica? Não, pois isso pode ter diversas implicações negativas para a formação dos alunos, ou seja, ao se limitar o contato dos discentes com diferentes gêneros textuais, a escola pode estar restringindo a capacidade dos estudantes de compreender e produzir textos diversos, que são fundamentais para a comunicação em diferentes esferas sociais (ROJO, 2009). Todavia ao limitar o contato dos discentes com diferentes gêneros textuais, a escola pode estar contribuindo para a perpetuação de desigualdades sociais, já que certos gêneros textuais são mais valorizados em determinados contextos sociais que outros.

Como consequência, essas modificações, que envolvem leitura, escrita, e práticas sociais, também começaram a pleitear do leitor/escritor outras competências, habilidades e capacidades de produção. A partir disso, é de suma importância compreender a pluralidade de práticas letradas e as habilidades necessárias para que os estudantes sejam capazes de participar plenamente da sociedade atual (ROJO, 2010). Com isso, a autora ainda enfatiza que algumas questões: “O que nossos estudantes precisam aprender na contemporaneidade para a vida plena? Quais práticas letradas encaminhar nas salas de aula? [...] De que contextos ou esferas? De que mídias? De quais culturas?” (p. 30). Portanto, é de responsabilidade de professor adotar abordagens pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, a inclusão e a distintas formas de letramentos.

A escola, em seus diferentes níveis ─ Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Técnico, Ensino Superior ou Pós-Graduação ─, sempre exerceram um papel importante na vida dos indivíduos que conseguem acessar e permanecer nesses espaços, oferecendo diferentes oportunidades de aprendizado e desenvolvimento, desde as habilidades motoras e sociais até o desenvolvimento de habilidades técnicas e especializadas. Ao serem inseridos no ambiente universitário, os discentes trazem consigo uma variedade de experiências de letramentos, que são influenciados por suas culturas e discursos (BEZERRA, 2015). Essas experiências podem incluir habilidades de leitura, escrita, comunicação e pensamento crítico, bem como o conhecimento de diferentes áreas de estudos e suas aplicações práticas.

Desse modo, a partir do momento em que o aluno ingressa na universidade, já faz parte dessa prática letrada específica, que envolve um conjunto de habilidades e competências necessárias para participar efetivamente do ambiente acadêmico (ZAVALA, 2009). No entanto, sua evolução acerca dessas novas práticas de letramento é baseada em grande parte no grau de engajamento do aluno no processo aprendizagem. Um aluno engajado tende a ser mais participativo nas atividades propostas, participando de discussões em sala de aula, realizando leituras tarefas (RIBEIRO, 2016). A frequência dessa movimentação diante o engajamento tende a resultar em uma apropriação mais efetivas das práticas de letramento necessária para a elaboração acadêmica. Por outro lado, um aluno desengajado possui mais dificuldades em se adaptar as exigências do contexto acadêmico voltadas para as produções textuais, por exemplo.

Para Lea e Street (2006), as práticas de "Abordagens da escrita e do letramento do estudante em contextos acadêmicos" são baseadas em três perspectivas: (1) modelo de habilidades de estudo, (2) modelo de socialização acadêmica e por fim (3) modelo de letramentos acadêmicos. Os autores conceituam as três perspectivas da seguinte maneira:

> [...] o modelo de habilidades de estudo, concebe a escrita e o letramento como habilidade individual e cognitiva. Essa abordagem concentra-se nos aspectos da superfície da forma da língua e pressupõe que estudantes podem transferir seu conhecimento de escrita e letramento de um contexto para outro, sem quaisquer problemas [...] O modelo de socialização acadêmica supõe que os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis e que, tendo os estudantes dominado e entendido as regras básicas de um discurso acadêmico particular, estariam aptos a reproduzi-lo sem problemas. O terceiro modelo, o de letramentos acadêmicos, tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico. (LEA; STREET, 2006, p. 479)

Ao enfatizar os nossos estudos para as práticas de letramentos acadêmicos, notamos o quanto o modelo que enfatiza uma aprendizagem colaborativa auxilia na inserção das práticas acadêmicas, ou seja, motivar a importância do trabalho em equipe e propor com que o aluno colabore de forma ativa resulta numa melhoria no processo de aprendizagem. Assim, em paralelo o modelo acadêmico, o aprendiz tende aprender por meio da exploração e descobertas de novos saberes, fazendo com que sua curiosidade seja aguçada, e com isso se envolva em projetos a fim de lhe permitir investigar e responder perguntas complexas.

Porém, nortear os estudos sob o entendimento do modelo de letramentos acadêmicos é afirmar que, segundo Lea e Street (2006, p. 479) possuem relação com "a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico". Isto é, o letramento acadêmico não é somente uma prática pertencente ao mundo universitário em si, mas está vinculado a todas as práticas e manifestações trazidas por seus discentes em diferentes níveis. No entanto, o letramento acadêmico não envolve apenas habilidades linguísticas, mas também compreensões de como essas habilidades são usadas para criar e transmitir conhecimento dentro do contexto acadêmico (STREET, 2010). Isso inclui entender normas, expectativas e convenção que favorecem a produção e a comunicação de conhecimento.

Todavia, quando nos referimos aos graduandos do curso de Letras, tendemos a frisar que todos já possuem algum nível de letramento envolvendo a língua escrita, em sua gramática, forma, e interpretação, no entanto, esquecemos que esses mesmos alunos, assim como os demais, encontram dificuldades relacionadas à leitura, escrita e produção. Ou seja, ao ser inserido dentro do modelo de habilidades de estudo, o discente precisa dominar todas as habilidades de leitura e escrita, conhecendo a fundo suas regras e formas. Porém, quando esse mesmo indivíduo é imerso ao modelo de socialização acadêmica, recorrer aos membros experientes se torna fundamento para seu desenvolvimento e permanência, isto é, a partir das trocas de experiências o aprendizado se torna mais consolidado perante as práticas que envolvem leitura e escrita (STREET, 2010).

Por fim, quando envolvido no modelo de letramentos acadêmicos, a responsabilidade no processo de ensino aprendizagem não depende somente do esforço individual do aluno, com seu nível de compreensão e entendimento, mas aqui também surge a responsabilidade institucional em colaborar para emergir as novas práticas de letramentos em seus distintos espaços, e fazer com que o aluno seja protagonista do seu próprio desenvolvimento

acadêmico (FISCHER, 2010). Porém, nós, como discentes, não podemos trabalhar os três modelos como se fossem realidades e modelos distintos e distantes um do outro, isto é, tanto o modelo de habilidades de estudo, como o modelo de socialização acadêmica e, por fim, o modelo de letramentos acadêmicos precisa andar sobreposto.

Para promover uma visão mais crítica e reflexiva dos letramentos acadêmicos, Street (2010) expõe a relevância das discussões a respeito das "dimensões escondidas" (enquadramento, contribuição, voz do autor, ponto de vista, marcas linguísticas e estruturas) de forma explícita entre os professores e alunos, levando sempre em consideração as particularidades dos gêneros utilizados e produzidos. Ou seja, o aluno ao utilizar uma estratégia não explícita para a produção de algum gênero, pode desenvolver uma compreensão mais profunda e crítica das práticas de letramento acadêmico, permitindo-lhe não apenas se envolver mais efetivamente com essas práticas, mas também questionar e desafiar as normas e convenções que governam a produção de conhecimento acadêmico.

Por ser um ambiente em que a produção de textos escritos possui uma força relevante, comparada às outras práticas de letramento, os resultados dos textos produzidos de forma escrita se tornam mais relevantes que o próprio processo que o aluno percorreu para chegar a tal objetivo. Segundo Zavala (2009, p. 08), "o texto acadêmico não é neutro porque vem sempre associado a um tipo de identidade, um modo próprio de ser que vai além do aspecto técnico de ler e escrever".

Portanto, é através do processo que o aluno desenvolve habilidades de reflexão, análise, síntese, organização e comunicação de ideias, entre outras competências essências para a vida acadêmica e profissional. Além disso, é importante considerar que os graduandos surdos possuem uma identidade e experiências únicas (STROBEL, 2008) que influenciam diretamente em suas produções de textos acadêmicos. Por isso, é fundamental que o ensino de produção textual para esses alunos leve em conta suas referencias imagéticas e experiências prévias, a fim de tornar o processo de aprendizagem mais significativo e efetivo.

A partir de uma característica materialista marcante, a escrita possui uma relação acentuada no elo educacional como um todo, principalmente na esfera universitária em que ganha o status de uma das principais formas de registro e divulgação de pesquisa. Por assumir esse papel, os estudantes acabam sendo desafiados a produzir textos que atendam as exigências de rigor e clareza próprias do ambiente acadêmico (ZAVALA, 2010). Esses textos podem variar desde resenhas e trabalhos de conclusão de curso até artigos científicos, portanto, o desenvolvimento de habilidades acerca da escrita é um processo contínuo, assim, cada indivíduo acaba adquirindo tais práticas de acordo com o nível de apropriação que

carrega consigo.

Com isso, o meio instrui a pesquisar, encontrar metodologias cabíveis e resultados concretos sobre uma experiência alheia, do outro, enquanto a experiência singular de cada discente, que traz consigo identidades múltiplas, construídas de acordo com cada circunstância e uma bagagem de práticas, é marginalizada. Para Zavala (2009, p. 03), “a escrita não é só técnica, mas também uma forma de ver o mundo”. É importante reconhecer que cada indivíduo traz consigo uma série de influencias culturais e sociais que afetam a maneira como eles percebem e compreendem o mundo ao seu redor, incluindo a forma como eles escrevem e se expressam academicamente. Por tanto, ao marginalizar essas experiências individuas, o sistema educacional corre o risco de homogeneizar a forma como os alunos pensam, se expressam e produzem (NAVARRO, 2020).

Compreendendo que a escrita é uma prática quem tem sido fortalecida por textos de circulação/autores e pesquisas dentro do ambiente universitário, é a partir do contato direto com a produção dessa prática que surgem distintas modalidades de textos, enunciados e informações, que podem ser expressas de forma oral, escrita ou sinalizada. Essas diferentes modalidades de comunicação podem complementar e enriquecer a escrita, tornando-a mais acessível e inclusiva. Com isso, entendemos que os textos produzidos nas diferentes esferas sociais possuem a intenção comunicativa, de acordo claro, com a situação em que são postos organizando-se assim sob a forma linguística e resultando em variados gêneros textuais.

Independentemente do meio em que os enunciados estão sendo concretizado de fato, o uso da língua, enquanto pertencente à vida social humana e sua historicidade, é que faz com que os gêneros possuam uma funcionalidade de poder dentro do discurso. Segundo Bakhtin (2011, p. 268), “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. Sendo assim, alguns gêneros, com o passar do tempo, podem sofrer alterações/modificações, causadas por fatores que envolvam a língua diretamente, ou por influências culturais, avanços tecnológicos, entre outros. Por exemplo, o gênero carta sofreu mudanças significativas com o tempo, desde a sua forma de escrita até o seu uso social. Antes da popularização da internet e do e-mail, a carta era um meio muito utilizado para a comunicação entre as pessoas que estavam distantes territorialmente. Portanto, com a globalização e evolução da tecnologia e a popularização da internet, o uso da carta diminui significadamente, e novos gêneros, como o e-mail e a mensagem instantânea foram ganhando espaço.

A forma também como esses gêneros são registrados ao longo do tempo foram variando de acordo com a necessidade temporal da sociedade, ou seja, por muitos anos vimos

o quanto o registro impresso era a forma “mais acadêmica de expressão”, porém, por diversos fatores sociais e com o avanço da tecnologia, vários gêneros que antes eram fixados em papéis mudaram para a ala virtual. A facilidade de acesso e compartilhamento das informações proporcionadas pela internet também ampliou a disseminação de gêneros tradicionais, como notícias, artigos científicos e literatura.

Para Marcuschi (2008, p. 155) “os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos [...] realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”. Ou seja, por surgir a partir das necessidades comunicativas de uma sociedade, associadas aos padrões históricos e culturais, os gêneros são produzidos e reproduzidos em diferentes contextos sociais, institucionais e tecnológicos. Assim, cada gênero apresenta características próprias em termos de forma, conteúdo, estilo e finalidade comunicativa, e é utilizado de acordo com as demandas sociais, sejam elas acadêmicas profissionais ou midiáticas (BEZERRA, 2015). Portanto, é imprescindível que reconhecemos os diferentes gêneros textuais e suas características, para que possamos utiliza-los de forma adequada em diferentes contextos comunicativos, a fim de alcançar nossos objetivos comunicativos de forma mais eficiente e eficaz.

Quando somos inseridos ao âmbito educacional temos acesso a diferentes tipos gêneros, que enfatizam a língua padrão e a gramática correta, com isso, pode haver uma tendência de desvalorizar outras variedades linguísticas que não se enquadram nessa norma (ZAVALA, 2009). Portanto, é importante lembrar que todas as variedades linguísticas são igualmente válidas e relevantes para o processo de produção textual, pois cada uma delas reflete a cultura e identidade de um grupo ou comunidades específicas enfatizando mais uma vez a pluralidade das práticas acerca dos letramentos. Dentre isso, quando o indivíduo se matricula em uma universidade, automaticamente os diversos tipos de gêneros são expostos, com objetivo de fazer com que o escritor materialize todo seu domínio da língua padrão, e consequentemente o conhecimento estrutural do gênero.

Bakhtin (2011) menciona e distingue a existência dos gêneros discursivos em: primários (simples) e gêneros discursivos secundários (complexos) tendo em vista que alguns gêneros são de fácil criação/compreensão em relação a outros, que exige do escritor/leitor um entendimento além dos seus conhecimentos empíricos. Ao aludir sobre os gêneros acadêmicos, exemplo de gêneros discursivos secundários, nota-se que essas produções exigem do acadêmico um alto grau de habilidades linguísticas e conhecimento sobre o assunto abordado, pois dessa maneira o texto produzido tende a ser compreendido de maneira mais

adequada. Com isso, os estudantes universitários precisam estudar e praticar a leitura e escrita desses gêneros para se familiarizarem com suas características e desenvolver habilidades comunicativas.

Porém, por se tratar de um ambiente educacional heterogêneo, é muito comum que ambientes educacionais, como a universidade apresentem uma grande diversidade linguística e cultural entre seus estudantes (ZAVALA, 2010). Isso pode levar a desafios para os estudantes que pertencem a grupos minoritários, uma vez que eles podem enfrentar barreiras linguísticas e culturais para se comunicarem e produzirem textos acadêmicos de acordo com as normas da academia.

Portanto ficam claro que, no contexto universitário a presença desses gêneros textuais não está somente interligada as criações literárias, fundamentadas em obras românticas bem marcadas na época da Antiguidade, por exemplo, mas devemos nos apropriar de produções linguísticas nas quais possuem estruturas e metas a serem concretizados, ou seja, são gêneros que possuem estratégias convencionadas com a proposta em obter tais objetivos. À vista disso, devemos verificar como esse processo de mudança ocorre, observando seus ganhos e perdas em relação ao desenvolvimento dos seus alunos e através disso compreender como o docente pode contribui para a identificação ou não dessas novas práticas e como esse novo meio é capaz de influenciar em manifestações que irão auxiliar a vida do alunato em suas múltiplas esferas.

Assim, as práticas de letramentos não devem ser vistas apenas como habilidades que as pessoas precisam desenvolver para se ajustar as demandas das estruturas de poder dominantes e assim alcançar o sucesso. Precisamos ver o letramento como algo pragmático que pode ser útil na vida cotidiana das pessoas em diferentes contextos, permitindo que elas ajam efetivamente com os textos que encontram (ALEXANDRE, 2019). Com isso, a partir da apropriação dessa consciência pelos indivíduos, são capazes de tomar decisões sobre como utilizar as habilidades de letramento e quais caminhos seguir na prática.

Dentre isso, no próximo capítulo abordaremos a relação dos estudantes surdos com os gêneros acadêmicos, destacando a relevância das pesquisas prévias que destacam abordagens metodologias referentes ao letramento acadêmico bilíngue e o processo de retextualização, bem como a importância da Língua Brasileira de Sinais – Libras e do profissional Intérprete de Libras para o desenvolvimento e engajamento dos discentes surdos nas práticas acadêmicas.

3 LETRAMENTO ACADÊMICO BILÍNGUE

Com a inserção do público surdo na esfera acadêmica, os procedimentos acerca dos letramentos acadêmicos precisaram ser modificados a cada período, isto é, todos os profissionais e estudantes precisaram repensar e se reinventar dentro desse novo contexto, garantindo o mínimo de acessibilidade e inclusão ao público surdo matriculado. Assim surge o letramento acadêmico bilíngue, abordagem necessária para a permanência e atuação desses novos discentes dentro das universidades. Neste capítulo, explicaremos como se deu início ao processo de inclusão das pessoas surdas no universo acadêmico, as práticas de letramentos efetuadas a partir da institucionalização, a presença do Intérprete de Libras e ainda demonstraremos algumas pesquisas prévias que resultam em propostas e instrumentos de inclusão e acessibilidade com o foco na pessoa surda e na Língua de Sinais.

3.1 Inclusão: Língua Brasileira de Sinais e o Intérprete de Libras nas práticas de letramento acadêmico bilíngue

Quando temos domínio de uma língua em seus diferentes aspectos gramaticais, culturais e funcionais, somos capazes de interpretar situações corriqueiras, pois o intuito desse processo é possibilitar uma interatividade maior entre os sujeitos. Ao aludirmos sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras, a compreensão pode ser dificultada pelas diferenças na modalidade de comunicação. Por ser uma língua, visual-espacial, que utiliza de gestos, expressões faciais e corporais (BRASIL, 2022), a Libras se diferencia da modalidade linguística do português, que se utiliza de sons para transmitir ideias. Com isso, a diferença existente entre as modalidades pode tornar difícil para os usuários de Libras entenderem e se comunicarem com pessoas que falam português, em especial as pessoas que não possuem o conhecimento da língua de sinais.

De acordo com a Lei nº 10.436/2002, em seu parágrafo único a Libras “não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002). Isso significa que ambas as línguas devem ser utilizadas em conjunto para garantir a inclusão e acessibilidade das pessoas surdas na sociedade. Porém, embora a Libras seja uma língua completa, composta por aspectos linguístico-gramaticais - sintaxe, morfologia, semântica e pragmática - (KARNOPP; QUADROS, 2004), nem todas as pessoas surdas ou com deficiência auditiva a usam ou a conhecem, e nem todas as pessoas ouvintes tem conhecimento suficiente da língua para se comunicar com fluência. Assim, a falta de conhecimento da Libras e a falta de

conhecimento do português escrito pode criar barreiras na comunicação entre pessoas surdas e ouvintes.

Com a aprovação da Lei nº 10.436/02 e, por conseguinte, o Decreto n.º 5.626/05 têm assegurado o direito e legitimação da inclusão das pessoas surdas na sociedade, assegurando o uso e o ensino de Libras em diversos contextos, como na educação, na cultura, no trabalho, na saúde, entre outros, independentemente da raça, classe ou deficiência. Assim, as pessoas surdas após serem inseridas nestes espaços, começaram a ser identificadas como pessoas diferentes dos demais usuários, e com isso, evidenciavam a necessidade de serem incluídos. Por conta disso, o decreto também estabelece a obrigatoriedade da presença de intérpretes de Libras em eventos públicos e privados de grande porte, garantindo a acessibilidade e a participação das pessoas surdas em todos os âmbitos da vida social.

O papel do profissional Tradutor e Intérprete de Libras é intermedias a comunicação entre pessoa que falam línguas diferentes (Libras e Língua Portuguesa no caso do Brasil), permitindo que elas possam se comunicar de forma clara e eficaz. Com isso, esse processo envolve não apenas a tradução ou interpretação das palavras, mas também a transmissão de nuances cultural e outros elementos extralinguísticos que podem afetar diretamente o significado da mensagem. Além disso, o profissional deve estar ciente dos fatores culturais envolvidos em cada língua e ser capaz de adaptar a mensagem para que ela seja compreendida pelo destinatário, levando em conta diferenças culturais, normas sociais e outros aspectos que atingem diretamente o processo de comunicação eficaz (SILVA; FERNANDES, 2018).

Segundo Quadros (2004, p.11), no processo interpretativo o sujeito “interpreta o que foi dito e/ou escrito”, possibilitando que essa ação ocorra em diferentes modalidades, seja ela de forma simultânea, consecutiva, sussurrada, acompanhada ou comunitária. A interpretação simultânea e a consecutiva são as duas modalidades mais recorrentes entre os profissionais de Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais – TILS em ambientes universitários, pois possui a responsabilidades de atender as necessidades dos discentes surdos.

A interpretação simultânea ocorre quando o TILS ouve o que está sendo dito em uma língua e, ao mesmo tempo, sinaliza para outra pessoa na língua de sinais, requerendo um alto nível de habilidade e treinamento, pois o intérprete de estar em constante atenção e concentrado nas informações que estão sendo compartilhadas. Já na interpretação consecutiva, o intérprete aguarda que a pessoa fale uma frase completa ou um conjunto de ideias antes de interpretá-la para a língua de sinais (QUADROS, 2004). Com isso, ambas as modalidades são importantes para garantir que os alunos surdos tenham acesso a informação e possam participar plenamente de atividades acadêmicas, ou seja, os profissionais que

trabalham no âmbito acadêmico precisam ser treinados em ambas as modalidades e ter habilidades avançadas para garantir uma interpretação precisa e eficaz.

Entretanto, o processo de tradução e interpretação tende a serem influenciadas por diversos fatores externos, como prazos apertados, limitações orçamentarias ou exigências específicas do cliente. Por essa razão, o ato de traduzir é considerado um ato autônomo (AUBERT, 2003), em que todos os parâmetros anteriores afetam diretamente a maneira como o profissional abordará seus trabalhos, exigindo assim que ele faça escolhas difíceis e constantes entre a fidelidade ao texto original e/ou adaptação ao público-alvo, levando em conta múltiplas dimensões e circunstâncias.

Em se tratando da educação de surdos a nível superior, a presença de sujeitos surdos e dos profissionais TILS é uma conquista relativamente recente, mostrando mudanças positivas acercas das lutas da comunidade surda. Durante muito tempo, a educação dos surdos foi dominada por um modelo oralista, que privilegiava o uso da fala e da leitura labial em detrimento da língua de sinais e da cultura surda (LACERDA, 1998). No entanto, nos últimos anos, tem havido um crescente reconhecimento da importância da língua de sinais e da cultura surda na educação de surdos, assim, a presença desses profissionais TILS nas universidades e faculdades tem sido relevantes para garantir ao discente surdo a acesso a educação, além de realçar a diversidade cultural como um marco necessário entre os indivíduos, independentemente de suas habilidades linguísticas possuem o direito de participar plenamente da sociedade.

Apesar disso, a presença do TILS na esfera acadêmica também trouxe consigo algumas questões que precisam ser esclarecidos, e um deles envolve a relação sobre sua real função em sala de aula. Ou seja, o intérprete de Libras na esfera educacional possui como função tornar acessível o processo de comunicação/informação para o aluno surdo, compartilhando fatos e os conteúdos que o professor está transmitindo, porém, não é responsável por ensinar o aluno (JÚNIOR E CARDOZO, 2014). Por isso, é importante relatar essa distinção e fazer com que o professor e o intérprete trabalhem de forma conjunta para proporcionar um ensino mais inclusivo.

Outro fator relevante que o TILS enfrenta na educação superior está relacionado à trajetória escolar dos discentes surdos que estão inseridos nessa nova prática educativa. Pois, mesmo o TILS sendo um profissional fluente em Libras, que domine até mesmo os conteúdos ministrados, o déficit dos conteúdos do ensino médio carregados pelos surdos faz com que eles se prejudiquem por não compreenderem conceitos, termos, que para o nível em questão seria a base para a compreensão mais complexa de um conteúdo x. Outro fator relevante é no

que diz respeito ao acesso tardio à Libras no processo de aquisição da linguagem do sujeito surdo. Nader (2011) afirma que

> A história dos surdos é marcada por essa tentativa de tornar os surdos iguais aos ouvintes. A rejeição à língua de sinais em vários momentos da história impossibilitou os surdos de se desenvolverem cognitiva e socialmente, fazendo- os passarem por deficientes mentais. (p. 93)

Porém, mesmo possuindo acesso às informações através de sua língua materna, o espaço acadêmico em que os discentes surdos estão inseridos exige uma comunicação além da modalidade gestual-visual. Há a necessidade enunciativa de expressar-se na língua portuguesa em sua modalidade escrita, e para muitos discentes surdos isto é um dos principais desafios que dificultam sua aprendizagem já que a escrita é uma representação visual e abstrata da língua falada (NADER, 2011). No entanto, a habilidade de se comunicar por escrito na Língua Portuguesa é uma competência essencial para a inserção desse público. Com isso, através de uma necessidade comunicativa, seja formal ou informal, o método como a língua é exposta e moldada socialmente faz-se capaz de produzir diversos tipos de gêneros textuais em suas diferentes funcionalidades.

Bakhtin (2011, p. 262) afirma que “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” sejam orais ou escritos, e com isso desenvolve tipos relativamente estáveis de enunciados que refletem a necessidades comunicativas especifica de cada esfera (científica, jurídica ou religiosa). Esses enunciados são compostos por diferentes gêneros discursivos, que são formas socialmente reconhecidas de utilizar a língua de acordo com as normas e convenções do meio. Mesmo com o direito reconhecido em utilizar a Libras como primeira língua, o sujeito Surdo não pôde ignorar a língua portuguesa em sua modalidade escrita, pois, como a determina lei 10.436/02, o surdo deve ser bilíngue, tendo que dominar a Libras e o português escrito como segunda língua, haja vista todos os documentos brasileiros serem registrados nessa língua.

Segundo Silva (2008, p. 42), a aquisição do Português como segunda língua ocorre de forma “sistemática, não-espontânea, num ambiente artificial por meio de metodologias de ensino que, na maioria das vezes, estão centradas em perspectivas de pessoas ouvintes e se vale de poucos recursos visuais”. Mesmo estando expostos a um leque de enunciados na escrita da língua portuguesa, os surdos sentem dificuldades de compreender o sentido das palavras ou da porção textual como um todo durante o processo de leitura, interpretação e consequentemente escrita.

No entanto, se levarmos em consideração a realidade corriqueira do estado do Piauí, veremos que a grande parte dos sujeitos surdos inseridos na sociedade sente muita dificuldade com a língua portuguesa, devido, principalmente, à carência de escolas de nível básico, especializadas na inclusão efetiva desses sujeitos. Por conta disso, as pessoas surdas não possuem a oportunidade de se desenvolverem plenamente no conhecimento de Libras e tão pouco de língua portuguesa na modalidade escrita.

Segundo o Censo do IBGE (2010),

> [...] No Piauí, a porcentagem de portadores de deficiências é bem elevada, com mais de 140.000 deficientes auditivos (http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=pi&tema=censodemog2010_defic). Segundo o site de notícias piauiense 180 graus (01.10.2010 - http://180graus.com/geral/95-dos-surdos-do-piaui-sao-analfabetos-26706.html), 5% dos surdos do Piauí são analfabetos, entre outros motivos, por não terem acesso à educação formal. Na mesma edição do site de notícias, encontramos que a estimativa de surdos cursando o ensino superior no Piauí seria, àquela data, de menos de dez pessoas. (UFPI, 2019, p. 13).

Na perspectiva das diretrizes que enfatizam a inclusão de alunos surdos em nível superior, a Lei nº 12.319, de 1° de setembro de 2010, regulamenta a profissão dos Tradutores e Intérpretes de Libras dentro da esfera educacional em diferentes níveis, inclusive o superior. Porém, em pleno século XXI, mesmo possuindo acesso às informações por meio de sua língua materna, o espaço acadêmico em que esses discentes surdos estão inseridos exige deles a comunicação além da modalidade gestual-visual. Havendo sempre a necessidade enunciativa de expressar suas leituras, seus projetos, artigos, resumos, resenhas, ou até mesmo relatórios, na modalidade escrita acadêmica, pois a esfera universitária exige essa “forma letrada de ser’’.

Medeiros (2018, p. 3) relata que uma das maiores dificuldades de as práticas de letramento acadêmico não ser efetivadas e consolidadas por discentes surdos é a carência de materiais traduzidos: há uma “[...] necessidade de circulação de materiais traduzidos para a Libras como um aspecto de extrema importância nas políticas inclusivas para a autonomia acadêmica do estudante surdo”. Com isso, para garantir a permanência desses alunos é necessário criar zonas de conforto e acessibilidade para esses sujeitos, já que o atrito que ocorre entre as distintas modalidades linguísticas foram criadas desde sua historicidade educacional.

Assim, ao nos situarmos em estudos, pesquisas e experiências relacionados ao letramento acadêmico bilíngue já desenvolvido no território acadêmico brasileiro, percebemos

o quanto a Libras e seus artefatos precisam se correlacionados de forma direta e simultânea com todas as práticas articuladas e manifestadas na esfera acadêmica.

Freire (2018, p. 5) relata que:

> Os artefatos culturais próprios da comunidade surda ganham seu espaço no curso de Letras – Libras, como, maior valorização dos aspectos visuais para proporcionar acessibilidade aos estudantes surdos [...] s atividades curriculares e extracurriculares promovidas pelo curso estão em grande parte ligadas a cultura surda, para aprofundar o conhecimento do aluno a respeito da comunidade surda eventos em comemoração às datas especiais, como o dia do surdo, são fundamentais e recorrentes no curso de Letras – Libras, outras atividades de extensão e até mesmo atividades realizadas em sala de aula precisam estar conectadas com as demandas da comunidade surda priorizando a língua de sinais.

Ou seja, para estarem situados em práticas de letramentos dentro da esfera, no caso da UFPI, subentende que o aluno necessariamente precisa estar vinculado ao curso de sua própria língua, Letras-Libras, ou algo mais próximo disso (Letras) pois fora dessa bolha, as práticas e conhecimentos mobilizados por esse novo público não serão validadas, não por não fazer sentido literalmente, mas por não ter o mínimo de compreensão por parte de quem a recebe. Os alunos Surdos do curso de Letras adentram a UFPI trazendo consigo prática de letramentos, sempre exaltada e demarcada em sala de aula em seus relatos de experiência pessoal, seja sobre a vida educacional ou até mesmo familiar.

Muitos desses relatos, com fortes traços ideológicos/percepções de mundo, perpassam as falas isoladas em aula e ganham uma nova forma, algo que se padroniza com os demais gêneros discursivos utilizados no ensino superior. É a partir disso, que na seção seguinte abordaremos algumas pesquisas prévias envolvendo o letramento acadêmico no contexto do curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Piauí- UFPI.

3.2 Letras Libras UFPI: o processo de retextualização e pesquisas prévias acerca das práticas de letramento acadêmico

A inclusão de aprendizes surdos no ensino superior se tornou uma questão de direitos humanos e garantia de igualdade e oportunidades. É essencial que as universidades e demais instituições de ensino continuem avançando em políticas e práticas inclusivas, por isso a criação de um curso superior voltado para a área de Letras Libras foi de grande passo para atender as necessidades específicas dos académicos surdos. Assim, as práticas exercidas nesse contexto necessitam oferecer materiais e informações académicas em Libras e Português

escrito, além de ter profissionais capacitados para dar suporte a eles, como interprete de Libras e professores bilíngues (FERNANDES, 2003).

Trazendo essa realidade para a inserção dos aprendizes surdos no universo superior, no âmbito da Universidade Federal do Piauí-UFPI, em 2014, foi criado o curso de Licenciatura em Letras-Libras, e a primeira turma obteve ingresso por meio da nota do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM de 2013. Todos os discentes ingressantes teriam acesso às informações acadêmicas, tanto na língua portuguesa (oral/escrita), para os ouvintes, e em Libras e Português escrito para os alunos surdos ou com perda auditiva.

O curso de Letras Libras tem um papel importante na promoção da inclusão e da valorização da língua e cultura dos surdos. A institucionalização deste curso voltado para um público misto, de surdos e ouvintes, enfatiza uma identidade linguística importante para a visibilidade do curso dentro do espaço acadêmico. Porém, como destaca Lopes (2018) “precisamos pensá-lo em sua discursividade, buscando compreender o modo como sua materialização produz e estabiliza sentidos, assim como os rompe, desliza, o modo como se identifica, contra-identifica, desidentifica [...]” (p. 67), ou seja, não é suficiente apenas produzir e adquirir conhecimento linguístico e cultural é preciso ir além e compreender como o curso de materializa e produz sentidos, observando como as identidades são construídas, descontruídas e reconfiguradas nesse espaço.

Dessa forma, temos que pensar no curso de Letras Libras como um espaço discursivo em que as práticas, valores e representações são produzidos e negociados. É necessário também questionar os discursos que permeiam o curso e compreender como eles afetam a identidade e o lugar dos surdos na sociedade acadêmica. Além disso, precisamos reconhecer que o curo de Letras Libras não é homogêneo e que existem diferenças e contradições dentro desse espaço. Portanto, é preciso considerar como essas diferenças influenciam a forma e como os sentidos são produzidos e negociados dentro do curso.

À medida que esse público se insere no meio acadêmico a cultura disciplinar também se manifesta a partir de suas experiências universitárias, podendo ser evidenciadas a partir de cada disciplina, métodos de investigação e formas de produzir conhecimento. Segundo Starr-Glass (2015, p. 82), a cultura disciplinar é definida como:

> **Cultura disciplinar:** Um conjunto comum de suposições, atitudes, conceituações, epistemologias e valores compartilhados pelos membros de uma comunidade disciplinar acadêmica (como a química, ou sociologia), que são tacitamente transmitidos aos novos membros e que moldam as suas visões da natureza, produção, transmissão e partilha de conhecimentos.

Visto isso, a cultura disciplinar também pode influenciar a forma como os estudantes interagem com seus colegas e professores, bem como suas experiências em relação aos cursos e as atividades acadêmicas. No entanto, é importante destacar que a cultura disciplinar não é estática e pode mudar ao longo do tempo, à medida que novas ideias, métodos e perspectivas emergem dentro da área de estudo. Além disso, os estudantes também podem influenciar a cultura disciplinar por meio de sua participação ativa em atividades acadêmicas e debates, bem como por meio de suas pesquisas e contribuições para a área.

Ainda analisando o curso de Letras Libras da UFPI, o Programa Pedagógico do Curso-PPC nos esclarece as distintas possibilidades de inserção dos aprendizes perante as práticas de letramento acadêmico manifestadas naquela esfera. De acordo com o PCC as atividades extracurriculares se organizam como:

> **Atividades de iniciação à docência:** estágios não obrigatórios normalizados pela UFPI, experiências profissionais (docência) e monitorias; **Atividades de iniciação à pesquisa:** os programas de iniciação científica; **Atividades de gestão:** participação em órgãos colegiados (entidades de classe ligadas ao magistério) e entidades estudantis como membro da diretoria; **Programas de extensão:** atividades de participação e/ou organização de cursos realizados em áreas afins e estudos complementares, aprovação ou premiação em concursos; **Trabalhos publicados:** trabalhos publicados em revistas indexadas, jornais e anais de congressos, bem como a apresentação de trabalhos em eventos científicos; Atividades artístico-culturais, esportivas e produções técnico-científicas. As atividades acadêmicas desenvolvidas pelos alunos de Letras – LIBRAS, para efeito de integralização curricular, correspondem a 210 horas, as quais serão desenvolvidas ao longo ou até o último módulo do curso e deverão ser registradas no Histórico Escolar do aluno, em conformidade com as normas internas da UFPI a respeito do tema. A coordenação do Curso de Letras – LIBRAS pode, no decorrer da sua execução, oferecer aos estudantes atividades que possam ser integralizadas no currículo nesta modalidade. (COMISSÃO, 2014, p. 84-85)

Segundo Freire (2018, p. 7) “às atividades acadêmicas exigidas nos documentos do curso e da universidade promovem momentos de produção do conhecimento, pois possibilitam que o discente articule teoria e prática [...]”, isso é fato, portanto quando voltamos nosso olhar para práticas efetivas que esses mesmos alunos surdos acessam fora da sala de aula, notamos o quanto as dificuldades enfrentadas por este público dia após dia resultam em suas habilidades, estratégias, e produção de leitura e escrita. Com isso, notamos o quanto a cultura dominante muitas vezes vê a surdez como uma deficiência e coloca barreiras para a participação plena dos alunos surdos na sociedade e na educação (FREIRE, 2018). Entretanto, a inclusão de estudantes surdos no ambiente acadêmico exige que haja práticas de

letramento acadêmico bilíngue que permitam a esses estudantes articular teoria e prática em sua própria língua, Libras, e na Língua Portuguesa escrita.

Os estudos de Freire (2018) foram voltados para "As atividades acadêmicas como elemento de construção da cultura disciplinar do curso de Letras – Libras da Universidade Federal do Piauí por estudantes surdos" e perante seus achados observamos em sua pesquisa alguns relatos de discentes surdos sobre o ambiente acadêmico, foram eles:

> Quando comecei a estudar no curso de Letras Libras fiquei muito nervosa porque eu não era acostumada com essa vida acadêmica e então comecei a entender como funcionava, o que eram essas atividades e fui percebendo que era difícil, pesado, que a universidade não era algo fácil então comecei a estudar, as pessoas começaram a me orientar e dizer o que eu precisava fazer, que haviam essas palestras e eventos e que era importante para o meu futuro ter esse conhecimento e ir somando essas experiências no meu currículo [...] depois me acostumei e entendi que eu realmente precisava passar por essa adaptação." (ASG2). "As atividades acadêmicas são importantes na minha formação porque vão me ajudar a melhorar a minha leitura e o meu desempenho. Por exemplo, os alunos ouvintes têm mais facilidade com o português, mas nós surdos precisamos passar por toda uma adaptação e essas atividades são fundamentais para esse desenvolvimento, além de abrir a mente para perceber novas possibilidades. Então, à medida que eu participo dessas atividades acadêmicas elas vão me influenciando, por exemplo, antes eu não buscava ter tantas responsabilidades e não sabia que precisava buscar crescer profissionalmente, mas hoje eu mudei e entendo que isso tudo é muito importante no meu processo. (FREIRE, 2018, p. 8-9)

É importante enfatizarmos que o letramento académico bilíngue não se limita a leitura e escrita, mas envolve uma série de práticas relacionas ao processo de construção do conhecimento, como participação em discussões, elaboração de resumos, trabalhos académicos dentre outros. Por isso, a instituição precisa sempre adotar metodologia de ensino e aprendizagem que considerem as especificidades linguísticas e culturais do público surdo, ou seja, a produção e divulgação de materiais e recursos visuais e adoção de estratégias que permitam a interação e participação ativa dos estudantes surdos em atividades coletivas. Além disso, é fundamental garantir a presença de intérpretes de Libras em sala de aula e em todas as atividades acadêmicas, a fim de permitir que os estudantes compreendam e participem ativamente do processo de construção do conhecimento.

Por estarem inseridos em um curso de Letras, seja qual for a habilitação, os graduandos surdos/as tendem a lidar com a variedade de textos escritos, e o processo de retextualização utilizados por eles para a apropriação do entendimento textual, se torna uma prática constante, isto é, o aluno na prática letramento acadêmico bilíngue precisa

retextualizar e/ou traduz textos acadêmicos da língua portuguesa para a Libras ou vice versa. Esse processo de retextualização é fundamental para a apropriação do conhecimento e entendimento textual, pois permite que os estudantes surdos compreendam os textos acadêmicos com mais facilidade e precisão (MACÊDO, 2017). Além disso, ao realizar a retextualização de textos, esses estudantes podem aprimorar suas habilidades linguísticas tanto em português quanto em Libras, o que relevante para o desenvolvimento acadêmico.

Os textos, em modo geral, sejam eles verbais ou não verbais, possuem uma intenção comunicativa dada em uma determinada situação, na qual se organiza sob a forma linguística. Segundo Travaglia (2013, p. 20), texto "é o lugar onde se manifestam as operações de construção e reconstrução dos sentidos; é manifestação efetiva do discurso". Todavia, todo texto é considerado um fenômeno de linguagem, resultado de uma produção linguística, ou seja, a produção de um texto envolve não apenas o domínio da língua em si, mas também a habilidade de construir e transmitir significados específicos dentro de um contexto social e situacional particular.

A universidade, por ser um ambiente em que a linguagem verbal tem grande prestígio em suas diferentes modalidades, Marcuschi (2010), em seu livro da Fala para Escrita: atividades de retextualização enfatizam as principais semelhanças e diferenças entre essas duas modalidades. Marcuschi (2010) ressalta a importância da oralidade e da escrita para construção das práticas sociais e culturais, visando que ambos estão presentes em nosso cotidiano, nas coisas mais corriqueiras que possamos imaginar, seja ela através da fala ou da escrita. Antes de findar uma comunicação concreta a partir do meio interativo, podemos reformular/transformar e adaptar, possibilitando a realização de uma retextualização em diferentes modalidades da língua.

Segundo Marcuschi (2010, p. 16), as línguas se fundam em usos "[...] não serão primeiramente as regras da língua nem a morfologia os merecedores de nossa atenção, mas os usos da língua [...]". Antes de pronunciarmos a palavra "X" não estamos conscientes sobre as regras gramaticais ou os diferentes níveis linguísticos envolvidos na produção daquela palavra. Em vez disso, usamos a língua de forma intuitiva e automática, baseando-nos em nossas experiências e prática em usar a língua, em que a oralidade seria basicamente a unidade sonora das distintas formas ou gêneros textuais, independente da sua formalidade ou não (MARCUSCHI, 2010). Esse fato também ocorre nas línguas de sinais, porém na modalidade viso-gestual.

As características das línguas de sinais consistem numa realização específica da faculdade de linguagem, com um sistema abstrato de regras finitas, que permitem a

comunicação entres seus usuários de forma eficaz e completa. A Libras também incluem a utilização de gestos e expressões faciais para transmitir informações, a produção de frases com estruturas gramaticas complexas a capacidades de expressar nuance e sentimentos, e a possibilidade de variação regional e cultural (KARNOPP E QUADROS, 2007). Ou seja, assim como as línguas faladas, as línguas de sinais são importantes instrumentos de comunicação e expressão cultural para as comunidades que as utilizam.

Segundo Marcuschi (2010, p. 46), retextualização nada mais é que "um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade- escrita". Tal retextualização pode ocorrer tanto da modalidade oral para escrita, como da escrita para oral e também para a modalidade viso-gestual quando envolvemos as línguas de sinais. Ao referirmo-nos a Libras, tais modalidades elencadas por Marcuschi (2010) não se encaixam na realidade do mundo dos sujeitos surdos. A modalidade oral realizada por ouvintes, por exemplo, se constitui por palavras faladas através da boca, porém o surdo faz-se do uso da língua de sinais para a realização de palavras sinalizadas, cujos sinais possuem uma convencionalidade e são "faladas" por meio das mãos.

De acordo com a abordagem de retextualização proposta por Travaglia (2013), o processo de tradução envolve a produção de um novo texto que é resultado da interação entre dois co-enunciadores, ou seja, o tradutor e o receptor do texto traduzido. Essa interação é dinâmica e está em constante mudança, já que as recepções textuais não são imutáveis. Conforme Vieira (2015, p. 8), "[...] as adaptações necessárias, na construção de um texto a partir de outro, são feitas a partir da situação de interação". Nesse sentido, as adaptações necessárias para construir um novo texto a partir de outro são feitas a partir da situação de interação em que o texto será utilizado. Isso significa que o contexto em que o texto é produzido pode influenciar nas escolhas do tradutor em relação a aspectos como vocabulário, a gramática e estrutura textual.

Com isso, ao executar um discurso, o enunciador se apropria de vários elementos linguísticos (semânticos, morfológicos, sintáticos etc.), para ser compreendido, porém o leitor não apenas decodifica as palavras e estruturas gramaticais utilizadas, mas também faz o uso de seus conhecimentos prévios, experiências pessoais e contexto situacional para atribuir significado ao texto. Travaglia (2013, p. 23) destaca que "o texto é antes de tudo para o tradutor um objeto materializado numa dada língua natural". Todavia, o autor através da naturalidade da língua é capaz de produzir um texto único, mas a interpretação do leitor também será única e influenciada por fatores pessoais.

Nesse sentido, tradução, para Travaglia (2013), não é vista como um transporte e sim como uma transformação, ou seja, a produção de um novo texto. A autora enfatiza que:

> [...] o tradutor parte sempre de um texto preciso, de uma realização verbal precisa, de uma unidade linguística concreta, perceptível pela visão ou audição, parte de um arranjo preciso de marcadores, tal como está e não de um outro, para construir e reconstruir o sentido. (TRAVAGLIA, 2013, p. 24).

Nessa perspectiva, a tradução não é vista simplesmente como um processo mecânico de transposição de palavras e frases de um idioma para outro, mas sim como uma atividade criativa que envolve a interpretação e reconstrução do sentido original do texto. Portanto, é através da textualidade que o texto é realmente considerado e reconhecido como texto, ressaltando assim sua unidade de sentido e unidade linguística e discursiva. Para Travaglia (2013, p. 26) textualidade é:

> [...] o fio que amarra o texto como um todo conferindo-lhe a unidade que faz dele um universo, um campo de forças e significação, gerador de sentidos, que atribui valor especial a cada elemento que o compõe de modo que a intepretação isolada dos elementos se torna impossível. (p. 26)

Tendo em vista o conceito de textualidade nota-se que a tradução vai além de interpretar códigos linguísticos, decodificar ou explicar texto. Os fatores de textualização nesse processo também são de extrema importância e relevância para a concretização do processo. A textualidade é como um "fio" que amarra o texto como um todo, tornando-o um universo coeso e significativo. Ao produzir um texto, o sujeito surdo/a usufrui da língua de partida para operar dentro de um contexto comunicativo, criando assim estratégias linguísticas de acordo com sua necessidade e conhecimento de mundo. Logo, é relevante mencionar a importância dos fatores que determinam a coerência do texto para a sua retextualização. Travaglia (2013, p. 94) define coerência como "a possibilidade de atribuir um sentido global à sequência linguística tomada como unidade [...]". Essa propriedade favorece positivamente no momento da elaboração do texto (orais e/ou escritos), tendo como bônus uma boa estruturação.

De acordo com Vieira (2015), há uma espécie de condicionamento quando se trata do processo de retextualização. Ao ter contato com o texto principal ou texto base, o leitor, implicitamente, ativa seu conhecimento prévio impulsionado pelas informações lidas anteriormente. A retextualização aqui é um processo que ocorre naturalmente em nossa

interação com os textos, por exemplo, quando lemos um texto, estamos constantemente retextualizando-o em nossa mente, adaptando-o ao nosso contexto e experiência. Esse processo é fundamental para a compreensão do texto e para a produção de novos. (VIEIRA 2015).

Conforme as argumentações elencadas na teoria de Travaglia, pode-se afirmar que esse processo de tradução como retextualização se aproxima dos elementos linguísticos que ocorrem em Libras, pois a tradução em ambas modalidades (oral e viso-gestual) envolve uma nova produção textual. De modo que, os elementos do texto original voltam, porém regidos por outras regras, uma vez que pertencem a outra língua e a outra cultura. No caso da tradução para Libras de textos em português por estudantes surdos, os "tradutores" levam em conta sobremaneira a organização e a estrutura da sua língua primeira.

Assim, a organização visual espacial da Língua Brasileira de Sinais requer do tradutor mais do que a habilidade de ler e produzir textos, uma vez que, no processo de tradução para Libras, elementos linguísticos do português (as palavras escritas) são transformados em elementos linguísticos da Libras (as palavras sinalizadas). Ademais, além de morfologia, a Libras possui sintaxe e semântica diferentes do português.

Ao se falar de tradução de qualquer língua para a Libras, ainda que numa perspectiva textual, é preciso considerar que estamos no referindo a um processo diferente de uma tradução de textos entre línguas orais/escritas, uma vez que o processo envolve tradução de um texto de uma língua oral/escrita para um texto de uma língua visuoespacial. Nesse caso, a tradução se aproxima mais de uma transformação do texto original para o retextualizado, já que o surdo interpreta o texto em português e o reproduz a partir de sinais "equivalentes" na sua língua.

Macêdo (2017) ao pesquisar sobre o processo de retextualização por graduandos surdos a partir dos gêneros científicos, ou seja, a autora analisou como ocorreu o procedimento de leitura, compreensão e sentido do gênero acadêmico resumo em português para sua retextualização em Libras, e observou:

> A retextualização de português para Libras é uma possibilidade de o sujeito surdo melhorar sua leitura e interpretação de textos em português, ao expressar sua compreensão de um determinado conteúdo escrito em português em sua língua materna (Libras). Quando o sujeito conhece bem as duas línguas envolvidas, ele tem mais condições de fazer uma retextualização mais próxima do sentido do texto fonte. Porém, quando ele conhece bem a Libras e pouco o português, atividades de retextualização podem contribuir para a ampliação do conhecimento do surdo nesta língua (MACÊDO 2017, p. 24-25).

Por ser um ambiente em que a presença de surdos e ouvinte, e uma das dificuldades que esse grupo minoritário enfrenta é a leitura e escrita dos textos acadêmicos, a UFPI oferta para os discentes ouvintes que possuem fluência na Libras uma bolsa de inclusão social, na qual eles são denominados de alunos auxiliares, ou seja, após a aprovação da seleção, por meio de um edital exclusivo, sendo uma das etapas uma entrevista, os graduandos ouvintes são responsáveis por contribuírem no processo de leitura e produção textual dos alunos Surdos.

Ferreira (2021) em seus estudos aborda a importância desse processo de inclusão entre surdos e ouvintes para a efetivação das práticas de letramento bilíngue, pois além do compartilhamento dos saberes e dificuldades, o aluno auxiliar tem o papel de ser família, acolhendo esse discente em sua língua materna, e auxiliando em sua permanência no espaço universitário, visto para muito como um contexto complexo, árduo e cheio de barreiras.

Segundo Ferreira (2021, p.7) menciona que

> A interação entre alunos oportuniza para ambos os conhecimentos na língua um do outro. O aluno surdo oportuniza ao aluno ouvinte experiências que possam lhe tornar fluente ou por muitas vezes ser intérprete de Libras em situações atípicas dentro do ambiente acadêmico. O aluno surdo tem contato com o português através da leitura acadêmica para discussão em sala e adquire conhecimento. O auxiliar faz a mediação do texto acadêmico através de estratégias de leituras para a compreensão deste conteúdo. O auxiliar não faz a tradução do texto acadêmico, ele discute sobre o texto de forma individual ou em grupo, sendo semelhante a um grupo de estudo, em que se discutem as dificuldades e a compreensão do conteúdo.

Nota-se o quanto essa interação se faz necessária para o processo de leitura e escrita, pois esse aluno ouvinte com seus distintos níveis de conhecimento são capazes de compartilhar suas principais habilidades para propiciar o engajamento constante do aluno surdo no momento do auxílio de leitura dos textos acadêmicos exigidos nas variadas disciplinas ao longo do período. Com isso, destacamos a importância da mediação em Libras e a promoção de práticas educacionais bilíngues, para que sejam garantidos os direitos linguísticos de surdos.

Ressaltamos também a importância do TILS para o processo de inclusão de surdos nas distintas práticas de letramento, porém, não é o suficiente. É necessária que haja um contexto bilíngue, a presença de interlocutores bilíngues que possam se comunicar em Libras e na língua portuguesa de forma adequada, respeitando as especificidades linguísticas e culturais de cada grupo (JACINTO, 2021). Entretanto, é preciso lembrar que a promoção das

práticas educacionais bilíngues não se resume apenas a mediação em Libras, mas envolve todo um conjunto de estratégias e recursos pedagógicos que visam à valorização e o desenvolvimento das duas línguas.

No capítulo seguinte, detalharemos nossos procedimentos metodológicos, que nos auxiliará em compreender melhor como atingir os objetivos expostos na pesquisa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando nosso objetivo geral de verificar a influência das ações didáticas guiadas pelo modelo dos letramentos acadêmicos para a execução das tarefas de leitura e escrita por alunas surdas do curso de Letras Libras e Letras Português da UFPI, tratamos, nesta pesquisa, de ações envolvendo leitura e escrita vincula as práticas de letramentos acadêmicos. Para isso, executamos a partir de uma abordagem qualitativa, de cunho interpretativo, os procedimentos de coleta e análise de dados, de maneira como estão descritos neste capítulo.

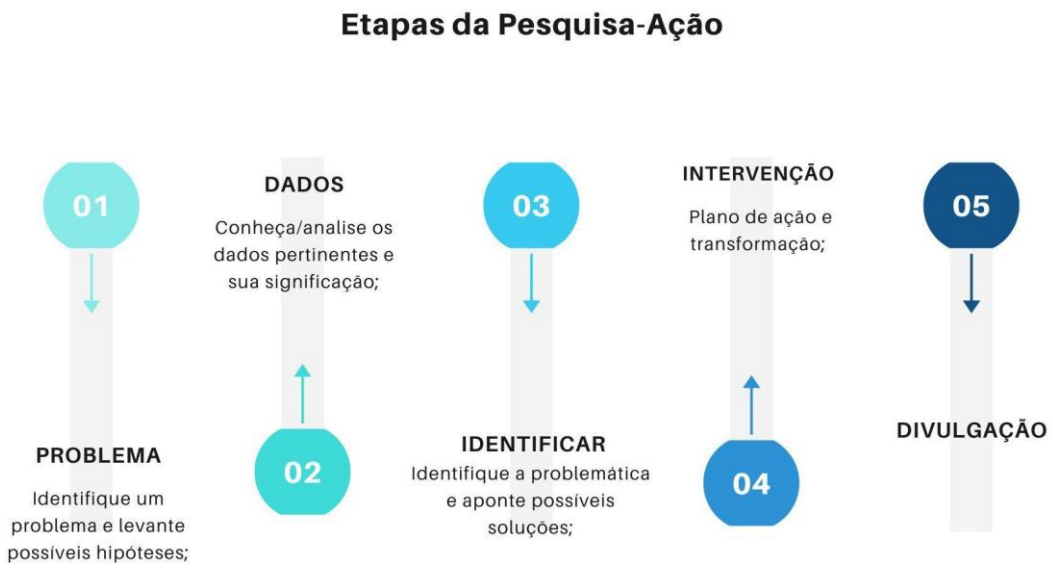
4.1 Tipo de pesquisa e sua caracterização

A realização da presente pesquisa deu-se através de uma pesquisa-ação, que prevê a construção de um "caminho real de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, gerador de interações entre universidade e sociedade" (COLETTE; THIOLLENT, 2020, p. 9). Por possuir característica interpretativa e empírica, este campo metodológico tão pouco utilizado no ramo das pesquisas científicas, precisamente na área da linguística, mobiliza em seu usuário/pesquisador uma inquietação gerada a partir de sua inserção e engajamento no meio social e/ou educacional, isto significa que, alicerçado a este ambiente é possível identificar problemáticas.

Com isso, uma pesquisa-ação compreende, a partir de uma problematização, levantar informações pertinentes relativos ao problema identificado, evidenciando consigo ao longo do processo, a significação e validade dos dados demonstrados e apontados pelos participantes. Vale salientar que, ao longo do processo podem ocorrer mudanças, acréscimos e desvio de rotas, pois tal abordagem tende a conduzir o pesquisador/participantes ao modo de adaptação do meio perante as circunstâncias manifestadas no ato da investigação (GRITTEM; MEIER; ZAGONEL, 2008).

A seguir, descreveremos as etapas da pesquisa-ação:

Figura 1: Etapas da Pesquisa-Ação



Fonte: Elaborado pela a autora.

Desse modo, após a explanação de todas as informações elencadas acima, haverá então o impacto por mudança, e assim o reconhecimento de possíveis soluções, e por fim, a intervenção e/ou ação propriamente dita. Porém, dentre todos os instrumentos e fases para a efetivação metodológica que atribui no dinamismo da pesquisa-ação, o tempo talvez seja uma das limitações mais evidentes para a conclusão da pesquisa.

Outro ponto a ser manifestado dentro da realidade contextual desse tipo de pesquisa é o comportamento e comprometimento do cientista em cada fase significativa. Em outros termos, por possuir um contato direto com a realidade cotidiana dos participantes, o pesquisador necessita realizar uma manutenção contínua de sua imparcialidade, ou seja, seu distanciamento enquanto cientista deve ser levado à risca, principalmente em momentos de discussões, dinâmicas e atividades afins (GRITTEM; MEIER; ZAGONEL, 2008).

Portanto, por estarmos inseridos em um campo de pesquisa que envolve distintas práticas de linguagem em contextos de ensino e aprendizagem de duas línguas, Libras e Português, decidimos realizar uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista por entendermos que, com essa abordagem daremos conta do contexto social (língua e cultura), da pluralidade de características dos participantes surdos em seus processos de leitura e escrita, identidades e relações de poder imbricados nas práticas acadêmicas, que, para o viés dos letramentos acadêmicos são essenciais.

A escolha da pesquisa-ação se justifica por esta desenvolver atividades sistematizadas numa abordagem interacionista, isto é, através da interação, envolvimento e engajamento do pesquisador-pesquisado na ação, a construção e manifestação dos saberes são explicitadas não apenas pelo viés prosaico, mas, reflexivo-pragmático (SILVA, 2020). Trabalhar por meio desse método, além de promover novas reflexões a respeito das ações voltada para a prática de leitura e escrita acadêmica, a proposta elaborada estabelece uma estimativa prática e didática real realizada com o público-alvo surdo inserido no âmbito superior.

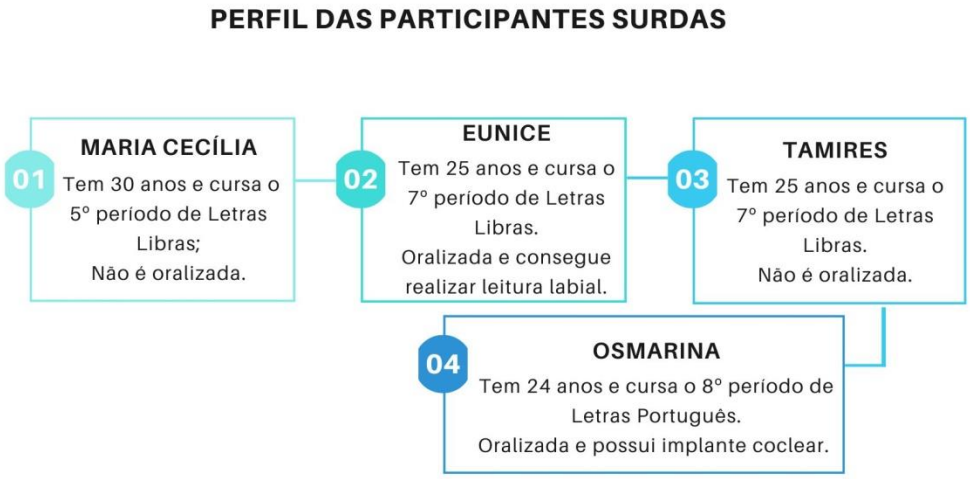
A partir dessa metodologia conseguiremos observar as práticas de letramentos acadêmicos dentro de uma perspectiva situada, em que a pesquisadora ao identificar e/ou provocar uma problematização será capaz de entender como os participantes se engajam, modificam ou se adaptam às práticas acadêmicas, entrelaçado pelo diálogo, negociação e ação. As ações e reflexões elaboradas no âmbito deste estudo foram motivadas pela participação constante da pesquisadora que, durante o processo de geração de dados, desenvolverá ora papel de professora (em formação), ora o papel de pesquisadora (também em formação). Diante dessa perspectiva, é importante destacarmos os participantes e a construção do contexto da nossa pesquisa, portanto é dele que nos ocuparemos na próxima seção.

4.2 Participantes da pesquisa

Para execução da pesquisa, primeiramente realizamos um levantamento de todos os surdos e surdas com matrícula ativa nos cursos de Letras Libras e Letras Português da Universidade Federal do Piauí-UFPI. Em seguida, através de e-mail, entramos em contato para sondar o interesse ou não desses alunos em participar do estudo. Ao todo identificamos 6 discentes surdos, porém, somente 4 discentes surdas mencionaram o interesse e disponibilidade. Todos os nomes descritos foram pseudônimos criados para resguardar a imagem das participantes.

Assim, as surdas possuíam o seguinte perfil:

Figura 2: Perfil das participantes



Fonte: Elaborado pela a autora.

Após a confirmação de interesse, as alunas efetivaram suas inscrições na "Oficina de escrita acadêmica para surdos/as" e por meio do grupo do *WhastApp* conseguiram avisar seus imprevistos e/ou dúvidas. Das 4 participantes, somente 3 finalizaram as atividades da oficina, pois a MARIA CECÍLIA teve problemas de saúde ao longo do processo e precisou se deslocar para sua cidade natal e manter o tratamento para uma melhor recuperação.

O enfoque em graduandas surdas se faz necessário por serem indivíduos que durante todo o processo histórico educacional enfrentavam e/ou enfrentam diversas barreiras socioculturais e, principalmente, barreiras linguísticas. A educação desse grupo minoritariamente linguístico no Brasil apresenta quase cem anos de imposição do oralismo, concepção metodológica que sempre defendeu a integração do surdo à sociedade através do treino intenso da fala, da leitura labial (oralização) e do treino auditivo, método este eleito e imposto como o mais adequado.

No entanto, essa mesma comunidade surda quando situada na esfera acadêmica, aspira ações de resistências que afetam diretamente na apropriação e legitimação de diferentes tipos de práticas de letramentos (acadêmicos, digitais, multiletramentos e etc.) ao longo de sua vida. Resultante disso espera-se que, esse mesmo aluno surdo mobilize práticas e estratégias, não somente linguísticas, mas sociais, ideológicas, identitárias e institucionais para se adequar ao mundo universitário, e consequentemente, destina-se a procurar meios para assegurar-se sua própria permanência neste novo habitat, em que muitas vezes não demonstra ser um círculo cooperador, humanizado e de fato inclusivo.

4.3 O contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada a partir da “Oficina de escrita acadêmica para surdos/as”, com 3 participantes surdas do curso de Letras Libras e 1 participante surda do curso de Letras Português da UFPI durante quatros encontros presenciais no Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL) da UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella, em Teresina.

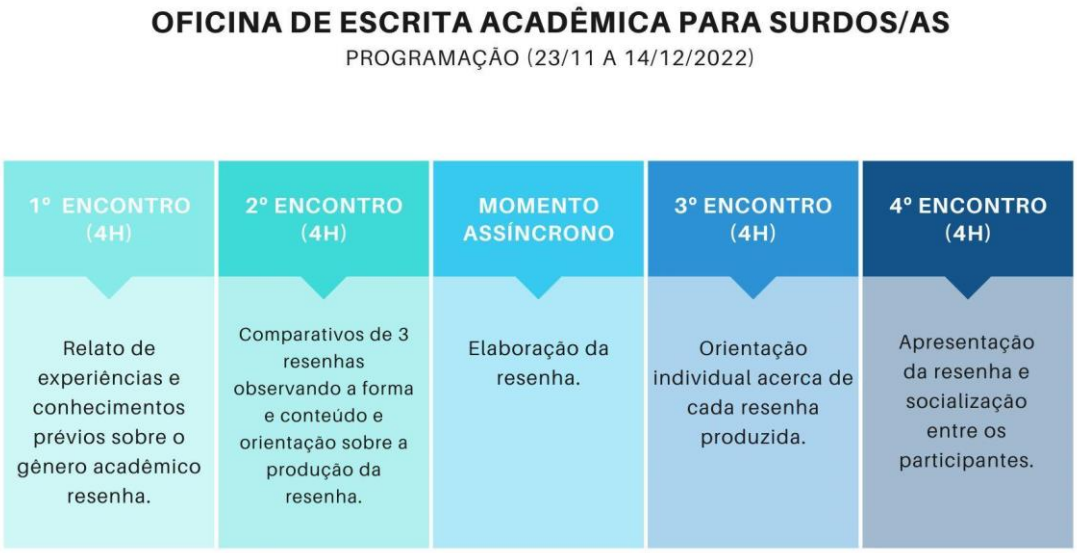
Para a execução da oficina, utilizamos as salas de aula disponíveis do prédio do Curso de Licenciatura em Letras Libras, local onde ocorre uma facilidade maior de locomoção e conforto para a maioria dos discentes surdos, já que este também é o setor em que grande parte dos discentes participam de suas aulas, e também por ser um espaço de identidade cultural e principalmente linguística.

4.3.1 A oficina

A ação extensionista “Oficina de escrita acadêmica para surdos/as” foi ofertada diretamente para graduandos surdos em Licenciatura em Letras Libras e Letras Português da Universidade Federal do Piauí-UFPI, sendo disponibilizadas 10 vagas, com carga horária de 20h e totalmente gratuito. O pré-requisito para a inscrição era: estar com matrícula ativa na instituição; e-mail, próprio no GMAIL; acesso à internet e disponibilidade de 4h referente a cada encontro presencial.

Os encontros presenciais contaram com a presença dos participantes, da pesquisadora/professora e de duas monitoras ouvintes (graduandas em Letras Libras e fluentes em Língua Brasileira de Sinais). As monitoras possuíam a função de auxiliar a pesquisadora/professora durante os encontros presenciais e/ou assíncrono, tanto no quesito tecnológico como em gravações simultâneas dos momentos executados nas ações didáticas como também em traduções/gravações dos materiais utilizados. Em seguida, descreveremos as ações elaboradas durante a oficina:

Figura 3: Programação da “Oficina de escrita acadêmica para surdos/as”



Fonte: Elaborado pela autora.

Como pode ser observado através do figura 2, delimitamos de forma sintetizada, a proposta didática utilizada ao longo da oficina, tendo como prioridade ações que promovessem aplicações reais de leitura e escrita do gênero acadêmico resenha, baseado em metodologias voltadas para letramento acadêmico a partir de uma perspectiva pensada para o público-alvo surdo inserido na graduação.

A oficina tinha como objetivo geral promover um espaço de ações que evidenciem as práticas de leitura e escrita acadêmica para a efetivação de gêneros textuais executados por alunos surdos. E continha os seguintes objetivos específicos: 1) Conhecer as especificidades da escrita acadêmica; 2) Desenvolver práticas de leitura e escrita para que os alunos surdos vinculados a oficina reflitam sobre suas produções acadêmicas ao longo de sua jornada universitária; 3) Construir produções acadêmicas a partir da socialização entre os pares linguísticos usuários da Língua Brasileira de Sinais-Libras.

A escolha por as 4 etapas se deu pelo seguinte ponto: todas as ações foram pensadas a partir das 5 ações propostas por Navarro (2020), são elas: ensinar como pesquisar, selecionar e relatar fontes de forma crítica e criativa; desenvolver instruções que justifiquem e descrevam a tarefa proposta e indiquem os passos a seguir; solicitar histórias de alfabetização; utilizar modelos de orientação e revisão; e desenvolver diretrizes para a auto avaliação. Com isso, as 4 etapas foram planejadas e organizadas dentro do tempo e da disponibilidade que tínhamos em relação as participantes, pois como todas era graduandas e possuíam algum estágio ou trabalho no turno contrário, só conseguimos a disponibilidade delas para uma vez

na semana, no caso, as quartas. Não cogitamos nos encontrar no final de semana, por exemplo, por falta de segurança e transporte público recorrentes em nossa capital.

Todos os participantes foram avaliados pela assiduidade e participação nas atividades propostas. A seguir, especificaremos com detalhes a oficina na qual geramos os dados da nossa pesquisa, focalizando na influência das ações didáticas guiadas pelo modelo dos letramentos acadêmicos para a execução das tarefas de leitura e escrita.

4.3.2 A construção da "Oficina de escrita acadêmica para surdos/as"

A "Oficina de escrita acadêmica para surdos/as" teve duração de 20h distribuídos em quatro semanas durante os meses de novembro e dezembro de 2022. Todos os encontros foram executados em Libras pela professora/pesquisadora. Nesse período, as discentes surdas foram inseridas em ações didáticas que envolviam leitura e escrita pautadas no modelo de letramentos acadêmicos em que Libras e a Língua Portuguesa foram utilizadas como línguas de instrução, comunicação e registro de ideias, respectivamente. De acordo com a perspectiva dessas alunas, pensamos em uma oficina voltada para aplicações de atividades que promovesse a ação de leitura e escrita a partir da produção do gênero acadêmico resenha, possibilitando aos participantes se engajarem em práticas letradas.

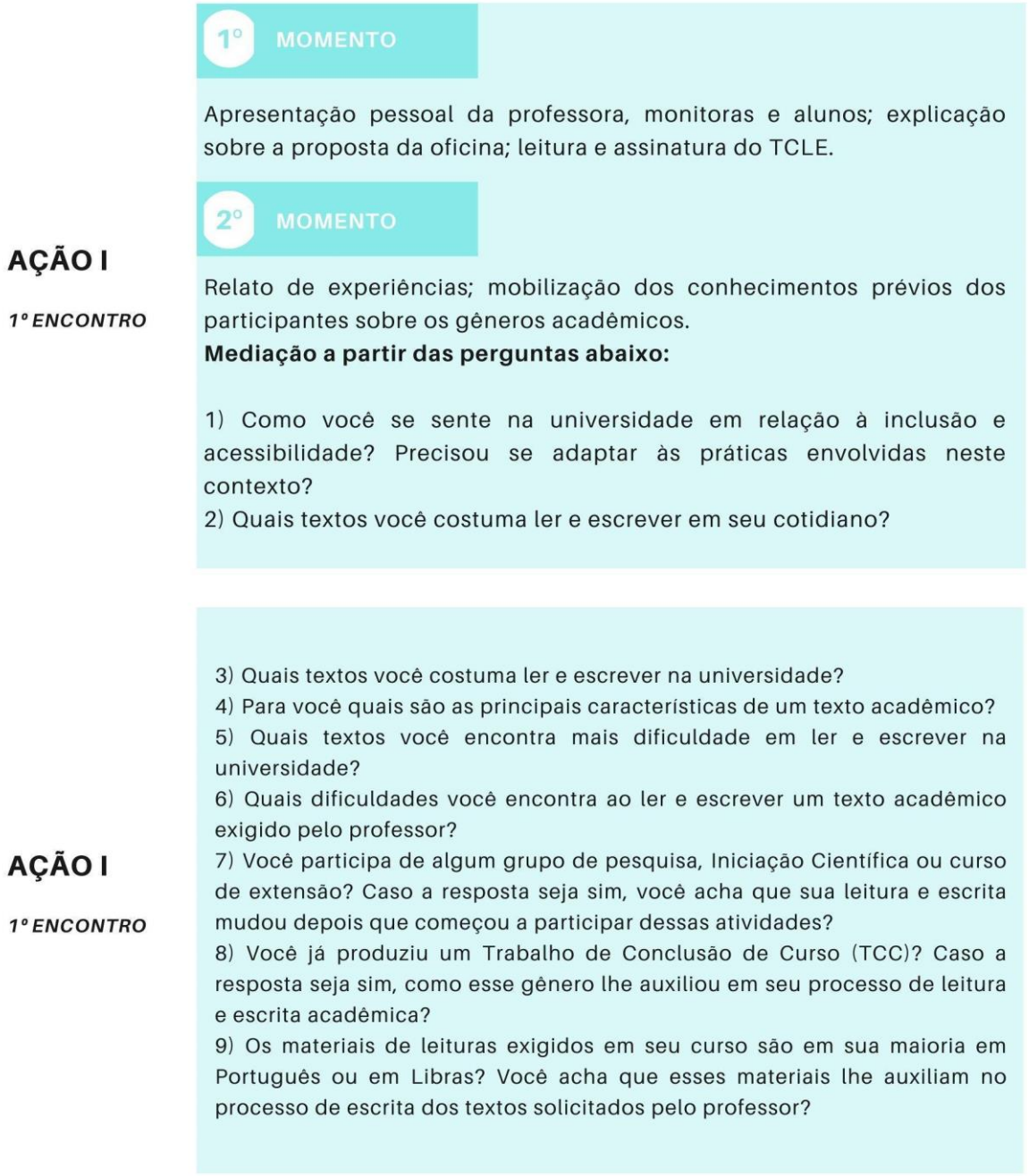
Desse modo, escolhemos o gênero resenha por alguns motivos: 1) por estarmos inseridos em uma pesquisa-ação, o tempo, como havíamos mencionado anteriormente foi um dos fatores que nos trouxe a tal escolha, ou seja, dispomos de um tempo curto para a realização da ação; o gênero resenha se aproxima dos demais gêneros estudados no Ensino Médio; por serem alunas de Letras e cursarem a disciplina de Leitura e Produção de Texto I e II, as discentes por algum momento tiveram contato com gênero, ou seja, a partir da ação as habilidades prévias de resumir, analisar informações de fontes diversas, avaliar criticamente o conteúdo e apresentar uma argumentação coesa seriam mais uma vez praticadas; e por fim, o gênero solicitado ainda promoveu o letramento acadêmico das alunas, principalmente por ter sido acompanhado de uma reflexão sobre as habilidades envolvidas nos textos a partir de uma orientação cuidadosa para a escrita e revisão do trabalho.

Os encontros aconteceram uma vez na semana, sempre às quartas-feiras, de 14h às 18h. Todos os momentos foram ministrados pela pesquisadora, graduada em Letras Libras e Tradutora e Intérprete de Libras. Essa formação foi um dos pilares primordiais para elaboração de cada fase e etapa da oficina. Para a realização completa das ações contamos com o auxílio de duas monitoras ouvintes, graduandas em Letras Libras - UFPI, fluentes em

Língua de Sinais e conhecedoras dos suportes tecnológicos e linguísticos. Também criamos um grupo, por meio da ferramenta *WhatsApp*, para a resolução de dúvidas, comentários e socialização.

Com o suporte das monitoras, todos os momentos foram gravados. Com isso, descreveremos abaixo a organização de cada ação desenvolvida:

Figura 4: Cronograma das ações desenvolvidas.



AÇÃO I

1º ENCONTRO

3º MOMENTO

Debater o artigo "LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM DISCIPLINA DE PRÁTICA DE LIBRAS: uma experiência no curso de Letras Libras da UFPI".

AÇÃO II

2º ENCONTRO

1º MOMENTO

Leitura individual de três resenhas em Libras; Leitura individual das mesmas resenhas em Português.

AÇÃO II

2º ENCONTRO

2º MOMENTO

Debater de forma comparativa as resenhas.
Perguntas norteadoras:

1) Que informações a maioria delas traz nos parágrafos iniciais?
2) Que informações a maioria delas traz nos parágrafos de desenvolvimento?
3) Que informações a maioria delas traz nos parágrafos de conclusão?

3º MOMENTO

ATIVIDADE PARA CASA: Produza uma resenha (digitada em Português) a partir do artigo "LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM DISCIPLINA DE PRÁTICA DE LIBRAS: uma experiência no curso de Letras Libras da UFPI". A resenha deve conter no máximo 2 laudas.

AÇÃO III ***3º ENCONTRO***	**1º MOMENTO** Fazer a leitura e correção de cada resenha em português de forma individual com cada sujeito. **ATIVIDADE PARA CASA:** Fazer as correções textuais solicitadas e entregar a resenha finalizada 1 dia antes do IV Encontro (final).
AÇÃO IV ***4º ENCONTRO***	**1º MOMENTO** Apresentação das resenhas e socialização entre os participantes. **Perguntas norteadoras:** 1) Você enfrentou dificuldades para realizar as atividades que foram propostas ao longo da oficina? Explique. 2) Quando você estava produzindo a resenha, sentiu falta de mais materiais em Libras? Explique.

Fonte: Elaborado pela autora.

4.4 Geração e seleção de dados

Para dar conta dos nossos objetivos específicos e, consequentemente, nossas hipóteses, descrevemos nossos procedimentos de análises no quadro a seguir:

Figura 5: Relação entre objetivos específicos, hipóteses e procedimentos de análise.

OBJETIVO ESPECÍFICO	HIPÓTESE	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES
Verificar como a língua em que está exposto o material textual influência na compreensão do funcionamento do gênero.	As ações didáticas propiciam aos alunos surdos a construção de uma percepção crítica, em ambas línguas, Libras e Português, com isso, podem ativamente dialogar, modificar e reajustar suas estratégias de leitura e escrita.	Análise, a partir de leituras individuais do gênero acadêmico solicitado, objetivando verificar a possível influência do material em Libras para a prática de leitura e as estratégias utilizadas pelo sujeito ao ler o material em LP após a leitura do material em Libras.

OBJETIVO ESPECÍFICO	HIPÓTESE	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES
Analisar como a explicitação das dimensões escondidas do gênero resenha auxiliam a sua produção.	As dificuldades enfrentadas no ambiente acadêmico são evidenciadas pela ausência dos critérios de avaliação acerca das produções textuais, isto é, não são explicitadas pelo docente quais expectativas os discentes devem atender, ou seja, eles lidam com dimensões escondidas da avaliação de textos.	Análise, a partir do debate comparativo do gênero acadêmico solicitado, identificando a recorrência textual (forma e conteúdo) pelos sujeitos e verificar como a orientação individual influenciou no processo de leitura e escrita da resenha.
Analisar o processo de leitura e escrita dos alunos surdos antes e depois do seu engajamento nas ações didáticas guiadas pelo modelo de letramentos acadêmicos.	A identificação das experiências prévias e dos conhecimentos adquiridos ao longo das ações didáticas por alunos surdos nos permite compreender de maneira mais aprofundada os caminhos que percorrem nas práticas acadêmicas.	Análise, a partir de perguntas norteadoras visando identificar os conhecimentos prévios e em como as Ações influenciou no amadurecimento das práticas de leitura e escrita dos sujeitos.

Fonte: Elaborada pela autora.

A partir disso, seguindo nosso posicionamento teórico e metodológico, tivemos dois instrumentos para a geração de dados: 1) a elaboração de uma oficina - proposta de leitura e escrita do gênero acadêmico resenha; e 2) perguntas norteadoras, que tem como objetivo identificar e valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, dialogando diretamente com a proposta de intervenção.

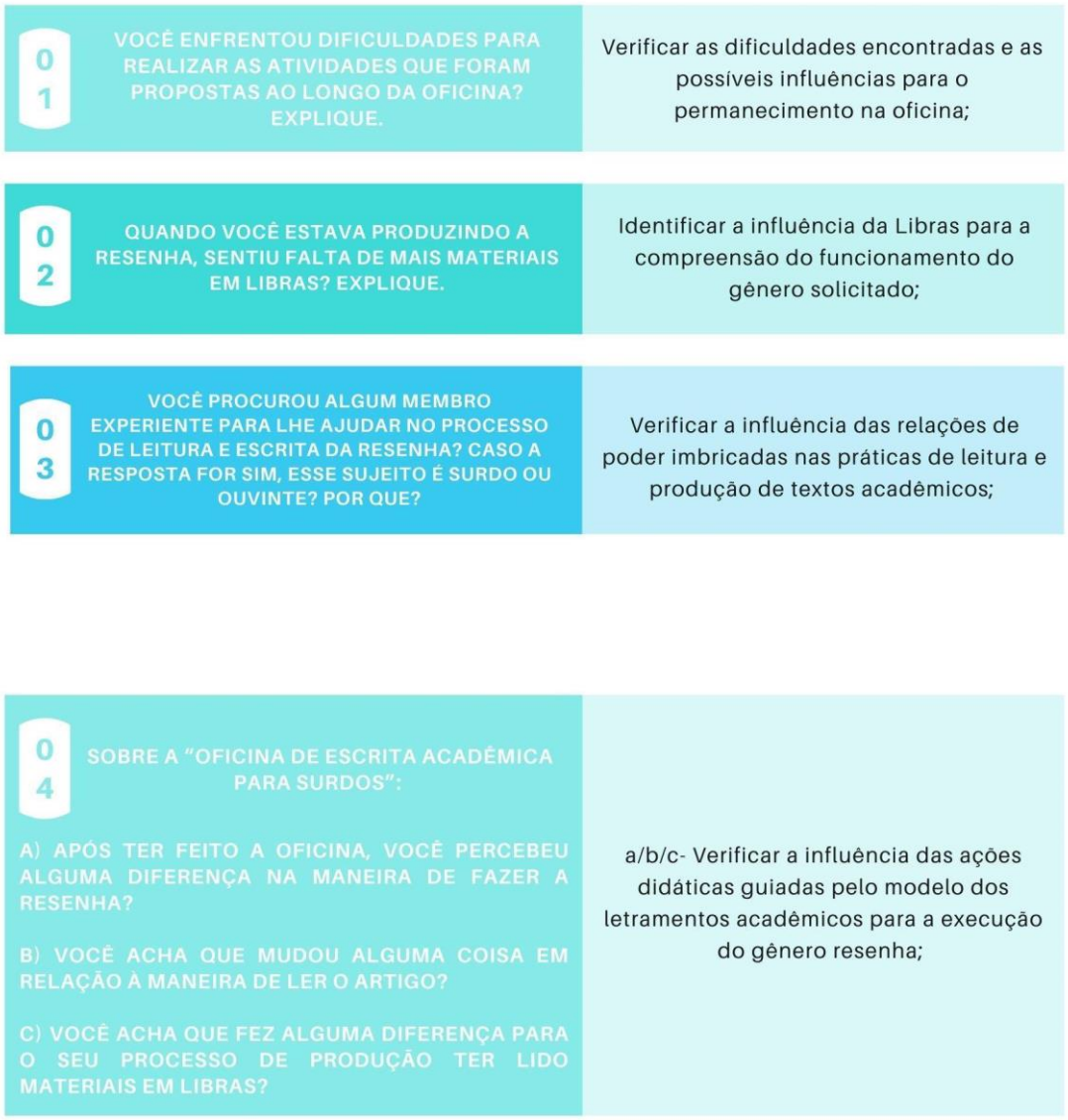
Abaixo, indicaremos detalhadamente as perguntas norteadoras e suas respectivas funções para a geração de dados:

Figura 6: Relação analítica entre os dados obtidos na Ação I.



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 7: Relação analítica entre os dados obtidos na Ação IV.



Fonte: Elaborada pela autora.

Com base nas descrições evidentes neste capítulo, acreditamos que a partir da relação das dos instrumentos de dados e as categorias de análises, conseguiremos atingir o objetivo geral em verificar a influência do modelo dos letramentos acadêmicos para a execução das tarefas de leitura e escrita por alunos surdos do curso de Letras Libras e Letras Português da UFPI. Para isso, nos dedicaremos, nos próximos capítulos, às análises dos dados coletados.

5 ANÁLISES DE DADOS

As respostas dadas às perguntas realizadas na primeira etapa de nossa pesquisa nos ofereceram informações importantes para o cruzamento de dados, destacados mais a frente, que relacionam individualmente as respostas de cada participante a respeito de suas práticas de letramento acadêmico. Entretanto, além da análise individual, as respostas das participantes nos evidenciaram uma visão mais abrangente acerca de suas percepções voltadas para a prática textual acadêmica e seu engajamento perante o contexto universitário.

Dentre isso, neste capítulo, apresentaremos dados derivados de uma oficina voltada para ações didáticas guiadas pelo modelo dos letramentos acadêmicos, tendo como público-alvo graduandas surdas da UFPI. Assim, entendemos que, a partir dos fatores voltados à língua, aos textos, aos gêneros e ao contexto comunicativo, identificados em cada ação, podemos considerar que o processo de leitura e escrita está diretamente relacionado aos conhecimentos prévios que os estudantes já dispõem para agir diante das atividades textuais acadêmicas.

5.1 Momento antes da oficina

Antes de iniciarmos os encontros da oficina de fato, foi encaminhado para as participantes surdas, através da sala de aula virtual Classroom o artigo intitulado "LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM DISCIPLINA DE PRÁTICA DE LIBRAS: uma experiência no curso de Letras Libras da UFPI" de autoria da professora/pesquisadora. A proposta tinha como objetivo fazer com que as discentes tivessem acesso ao material em português, em seguida executassem a leitura, e por fim, produzissem uma resenha de no máximo duas laudas (as informações foram executadas em Libras e enviadas por meio de vídeo via Whatsapp).

Todas as participantes enviaram o material para o *Classroom* um dia antes do início dos encontros e nenhuma delas ao longo do processo solicitou ajuda e/ou apoio da professora. É importante salientar que, tanto as produções iniciais como o processo para a produção final foram de grande relevância para a percepção das próprias escritoras em relação a sua escrita, visto que, a partir do segundo encontro ― momento em que as estudantes identificaram no texto as características de uma resenha ― já conseguiam identificar a diferença entre os exemplos explicitados e sua produção anterior.

> *"Não, o que eu fiz* ***não faz nenhuma relação com o que você está mostrando****. Não me preocupei com referência e nem em falar sobre o autor.* ***Posso refazer?****" (EUNICE).*
>
> *"Nunca que eu fiz um texto igual a este,* ***só copiei e colei do jeitinho que estava no artigo. Não sabia como uma resenha era feita.*** *Já ouvi falar sobre, mas nunca fiz.* ***Ainda posso entregar um novo texto?****" (TAMIRES).*
>
> *"Meu Deus! Minha resenha* ***não segue essa característica****, não.* ***Acho que fiz um resumo ao invés de uma resenha****. Nunca tinha feito uma resenha antes e também nunca ensinaram na escola, a gente sempre foi ensinado a fazer um resumo, sem muitos detalhes.* ***Vou ter que fazer a minha novamente, porque a que fiz não tá nada parecido com o exemplo exposto****." (OSMARINA).*

Com isso, mesmo lidando com o público-alvo de graduandas surdas não ingressantes (neófitas), de já, notamos o quanto ainda há um desconhecimento das práticas textuais recorrentes no espaço acadêmico, ou seja, após vários períodos inseridos no contexto universitário, percebemos que as aprendizas ainda não reconhecem tal gênero presente na comunidade discursiva. Entretanto, apesar de compreender que há uma variedade de comunidade discursiva e que os textos vão se reorganizando linguisticamente a depender de seu contexto (STREET, 2010), caso o sujeito não esteja engajado nas práticas textuais, é possível identificar dificuldades/não reconhecimento de tal gênero em produções acadêmicas voltadas para o processo de leitura e escrita.

Outro ponto a se destacar é: em alguns momentos iremos nos atentar em questões relacionadas à ortografia da Língua Portuguesa em razão de estarmos lidando com o público-alvo surdo. Entretanto, ao longo dos encontros e dos momentos de orientação e reescrita, essas questões foram sendo tratadas, tendo em vista que, eram questionamentos recorrentes que surgiam a partir das interações em sala de aula de acordo com a necessidade de cada um.

Mesmo possuindo a lei 10.436/02 que regulamenta a Língua Brasileira de Sinais-Libras, a Libras não pode substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa (BRASIL, 2002). Assim, esses cidadãos precisam aprender e/ou utilizar a modalidade supracitada em todas as esferas sociais, seja em contextos formais ou informais, porém, muitos surdos não possuem o conhecimento básico da escrita, uma vez que, muitos deles não têm acesso a uma metodologia que se desvincule ao modelo teórico/prático oral-auditivo, e priorize a base visual-imagética.

Segundo Fernandes (2006, p. 132-133):

> a língua escrita pode ser plenamente adquirida pelos surdos se a metodologia empregada não enfatizar a relação letra-som como pré-requisito, mas recorrer, principalmente, a estratégias visuais, prioritariamente pautadas na língua de sinais, similares metodologicamente àquelas utilizadas usualmente no ensino de segunda língua para ouvintes.

Entretanto, por não haver uma construção de saberes contextualizando as duas línguas, esses sujeitos tendem a sentir dificuldades com a Língua Portuguesa (ALMEIDA; SANTOS; LACERDA, 2019), isto é, se houvesse uma exposição desde cedo (no âmbito familiar, escolar, social e etc.) a um processo contextualizado e significativo, a relação das pessoas surdas com sua L2 seria menos densa e desmotivadora, fazendo com que o processo de inclusão ocorresse de forma mais assertiva.

A seguir, mostraremos as produções iniciais executadas pelas alunas e analisaremos os pontos de retextualização presentes nos textos.

Quadro 1: Produção inicial do gênero resenha pela estudante Eunice.

A introdução é muito importante, principal objetiva, acadêmico e disciplina de prática de Libras. Objetivo é iniciar da experiência, acadêmico dentro estudo também próprio superior e a prática da Libras é muito importante, a Libras tem materialidade, mas depende o professor entregar de materialidade, mas é importante entregar material para os alunos aprendizagem melhor método. Por exemplo se não entregar material, onde alunos desenvolvimento? Também exemplo: a palavra acadêmico, mas não saber significador e não saber explicar é só decorar palavra e sinal. Importante o professor preguntar e explicação o que significador acadêmico. Não é bom decorar, necessidade entender verdadeiro. Os alunos possibilidade desenvolvimento. Então Lea, Street e Navarro, importante chamou atenção, escolheu este trabalho. São descritas importante, o trabalho tem cinco coisas que fizeram, que ele fez da experiência. O referencial teórico, parece base teórica estudo da experiência também o ator fez trabalho e estudo de acadêmico. Esse referencial teórico parecida discurso e análise e. É muito importante para saber referencial teórico e relatar. Metodologia é importante da experiência, exemplo sua experiência da metodologia pode ser pesquisar o aluno e professor, e monitora, parecendo uma preguntar e entrevista da sua experiência também pesquisar no google, remota, estágio e presencial pode ser ajudar sua da experiência Fonética e Fonologia da Libras, Linguísticos da Libras e gênero resumo de artigo em português. Então o gênero poder ser comparação dentro estudo do acadêmico e fora, mas diferente acadêmico e fora na escola, a sua experiência diferente. Ouvinte e surdo muito importante relação, exemplo sua experiência do artigo e dentro acadêmico, o surdo e ouvinte tem dificuldade leitura do artigo ou texto, mas comparação surdo e ouvinte é igual? Não, depende, ouvinte conseguir pesquisar dicionário e conseguir entender palavra significador, então surdo limite as vezes conseguir entender ou não entender, o dicionário as vezes não conseguir entender e o que significador? mas não conseguir entender e não ficou claro. Mas outro surdo saber leitura, profundo e habilidade/ porque ele acostumado leitura e conseguir entender dicionário, mas todos surdos

saber leitura? Não, depende tem limite e cansado pra pesquisar significador, pede colega e intérprete pra ajudar significador ou dicionário. A escrita ouvinte conseguir escrita, mas surdo depende conseguir escrita ou não conseguir. Não tem como expressar e relatar de escrita, mas a Libras conseguir expressar, porque é naturalidade de Libras, Ouvinte conseguir expressar da escrita. A resultados e discussão é muito importante discussão sua experiência, na lista 4.1, 4.2,4.3. e 4.4, por isso sua experiência, discussão e sua opinião, cada importante propostas sua experiência. As considerações finais são completas, exemplo introdução, metodologia, e resultados e discussão, pro isso importante sua experiência.

Na produção inicial da estudante Eunice pode ser identificado uma escrita permeada de perguntas e respostas, se distanciando um pouco do gênero solicitado, além de não seguir uma disposição estrutural (parágrafos):

> *"[...] a **Libras tem materialidade**, mas depende o professor entregar de materialidade, mas é importante **entregar material para os alunos aprendizagem melhor método**. **Por exemplo se não entregar material, onde alunos desenvolvimento?** Também exemplo: a palavra acadêmico, mas não saber significador e não saber explicar é só decorar palavra e sinal. Importante o professor preguntar e explicação o que significador acadêmico. [...] **Ouvinte e surdo muito importante relação, exemplo sua experiência do artigo e dentro acadêmico, o surdo e ouvinte tem dificuldade leitura do artigo ou texto, mas comparação surdo e ouvinte é igual?** Não, depende, ouvinte conseguir pesquisar dicionário e conseguir entender palavra significador, **então surdo limite as vezes conseguir entender ou não entender, o dicionário as vezes não conseguir entender e o que significador?** mas não conseguir entender e não ficou claro. **Mas outro surdo saber leitura, profundo e habilidade/ porque ele acostumado leitura e conseguir entender dicionário, mas todos surdos saber leitura?** Não, depende tem limite e cansado pra pesquisar significador, pede colega e intérprete pra ajudar significador ou dicionário [...]"*

Ao utilizar a estratégia de realizar perguntas e respostas ao longo do texto, a discente surda usufrui de recursos linguísticos como este para realizar a proposta da atividade solicitada pela professora. Mesmo não sendo um recurso explicitado por meio de um material didático ou de um professor em sala de aula (STREET, 2010), muitos graduandos (surdos ou ouvintes) gozam da possibilidade de criar maneiras, digo, usar seu lado criativo com a finalidade de cativar seu leitor perante sua produção textual.

Quando nos debruçamos sobre os aspectos textualizadores do texto, notamos que a estudante destaca pontos relacionados a aspectos de sua cultura, enfatizando principalmente suas experiências pessoais voltadas para a ausência de recursos visuais no contexto em que está inserida. Isso ocorre pelo não-comparecimento concreto dos artefatos culturais do povo surdo. Isto significa que, por mais que tenhamos leis/decretos que assegurem a acessibilidade

e inclusão desse público, ainda sim, encontramos barreiras a respeito dos recursos visuais (em Língua de Sinais) que promovem a participação ativa da comunidade surda em todas as esferas sociais (STROBEL, 2008).

Outro ponto a se destacar na produção textual de Eunice é a retextualização comparativa no processo de leitura e escrita entre graduandos surdos e ouvintes. Por estar inserido em um processo histórico educacional em que as instituições sempre destacaram o "bom aluno" (ZAVALA, 2009) como aquele que se expressa bem e aplica de forma coesa/formal os recursos da Língua Portuguesa em seus textos acadêmicos, os graduandos surdos começam a identificar os graduandos ouvintes como pessoas fluentes neste processo, já que, conseguem ouvir e ter domínio de sua língua materna. Porém, o que muitos surdos não conseguem identificar é que nem todo ouvinte inserido na comunidade acadêmica possui o domínio da leitura e escrita, pois o processo de leitura e escrita é para além da condição de ouvir, ou seja, tem relação também as práticas de letramento pregressas.

Seguindo nossa análise, é comum observarmos também marcas excessivas do processo de repetição da palavra*"importante"*, a qual aparece 12 vezes ao longo do texto. Essa marca lexical pode indicar três pontos: i) o uso contínuo do léxico em Libras (sinalização) em seu cotidiano, e, por conseguinte, se materializa também no decorrer do texto escrito; ii) uso das possibilidades de substituições, digo, de sinônimos e, iii) utilizar o léxico com objetivo de "topicalizar", ou melhor, enfatizar ao seu leitor sobre as partes/comentários mais importantes do texto fonte *"[...] Esse referencial teórico parecida discurso e análise e. É* ***muito importante*** *para saber referencial teórico e relatar. Metodologia* ***é importante*** *da experiência, exemplo sua experiência da metodologia [...]"*.

Do mesmo modo, conseguimos visualizar a tentativa da estudante em demarcar as partes do texto, deixando inferir que ela conheça parcialmente o gênero de acordo com as experiências pessoais, pois destaca na sua primeira versão do texto informações relacionadas a estrutura do gênero solicitado, tais como:

> *"[...] A* ***introdução*** *é muito importante [...]* ***Objetivo*** *é iniciar da experiência, acadêmico [...] Então* ***Lea, Street e Navarro*** *[...] O* ***referencial teórico****, parece base teórica estudo da experiência também o ator fez trabalho e estudo de acadêmico. [...].* ***Metodologia*** *é importante da experiência [...] A* ***resultados e discussão*** *é muito importante discussão sua experiência [...] As* ***considerações finais*** *são completas [...]"*

Dentre as estratégias acima mobilizadas pela estudante para a construção do gênero, as marcas que informam sobre suas experiências pessoais são especialmente relevantes, a

priori, para a construção ao longo do processo do texto final. É sempre bom relembrar que, por possuir uma cultura/língua diferente do ouvinte, as marcas que envolvem esses panoramas estão, consequentemente, atravessadas em todas as atividades sociais da pessoa surda, implicando fortemente em seu texto escrito.

A seguir, descrevemos os pontos relevantes do texto da estudante Tamires.

Quadro 2: Produção inicial do gênero resenha pela estudante Tamires.

LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM DISCIPLINA DE PRÁTICA DE LIBRAS: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE LETRAS LIBRAS DA UFPI

INTRODUÇÃO

Objetivo: Os resultados de atividades de leitura e escrita de textos acadêmicos propostas em uma disciplina de prática de Libras para alunos do 4º período do curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Piauí – UFPI, no ano de 2022.

Referência da teoria de autores: Práticas de letramento acadêmico, notadamente Lea e Street (2014 [2006]), Lea (2004), Street (2010), Navarro (2020), dentre outros.

Serão descritas cinco ações elaboradas juntamente com a monitora ao longo da disciplina:

1) Mobilizar o conhecimento prévio das práticas de Libras: perceber as lacunas existentes no processo de aprendizagem da Libras;
2) Leitura de textos em sala de aula sobre "Fonética e Fonologia da Libras": resgatar os conceitos linguísticos e elaborar o gênero resumo de artigo em português;
3) Recuperar o último texto realizado na disciplina de Linguística da Libras I, ministrada no 3º período do curso de Letras Libras: olhar a produção anterior com uma nova perspectiva, realizando as possíveis alterações (retirar e/ou acrescentar) em Língua Portuguesa e, por fim, produzir o mesmo texto em Libras através do vídeo-registro;
4) Orientação referente a atividade 3: Orientar de forma individual e coletiva;
5) Relato de experiência: Relatar a importância da monitoria para o processo da formação docente.

Considerando esse contexto, realizamos os seguintes passos: 1) executar as correções textuais em português, se necessário (retirar e/ou acrescentar algo); 2) elaborar um resumo de artigo seguindo a estrutura que havíamos elaborado na Ação 2: tema, objetivo(s), pressuposto(s) teórico(s), metodologia e resultados parciais ou finais; 3) fazer um slide de apresentação e; 4) produzir em Libras o vídeo-registro do texto final (corrigido), já que o curso de Letras Libras exige do discente o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em duas versões finais: trabalho escrito em Língua Portuguesa e vídeo-registro em Libras. Ao final da disciplina, notamos que as ações desenvolvidas, além de contribuir para o letramento acadêmico dos discentes surdos/as e ouvintes, também foi uma experiência contextualizada sobre a prática docente para a monitora, visto que todas as propostas foram organizadas juntamente com a mesma, que, com isso, pôde perceber a condução de cada processo e atividades propostas e suas contribuições para a disciplina.

A estratégia utilizada por Tamires em seu texto foi resumir duas seções em específico: a introdução e a metodologia. A estudante destacou os pontos mais relevantes,

segundo ela, destas seções e reescreveu na íntegra seguindo cada porção textual do texto fonte. Com isso, a estratégia manifestada ao decorrer da produção, mobilizou os conhecimentos prévios da discente acerca do gênero acadêmico resumo, modelo utilizado em artigos/textos científicos.

> *"LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM DISCIPLINA DE PRÁTICA DE LIBRAS: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE LETRAS LIBRAS DA UFPI* ***(título)****. Objetivo: Os resultados de atividades de leitura e escrita de textos acadêmicos propostas em uma disciplina de prática de Libras para alunos do 4º período do curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Piauí – UFPI, no ano de 2022.* ***(objetivo)****. Referência da teoria de autores: Práticas de letramento acadêmico, notadamente Lea e Street (2014 [2006]), Lea (2004), Street (2010), Navarro (2020), dentre outros.* ***(referencial teórico)****. Serão descritas cinco ações elaboradas juntamente com a monitora ao longo da disciplina.* ***(metodologia)****. Ao final da disciplina, notamos que as ações desenvolvidas, além de contribuir para o letramento acadêmico dos discentes surdos/as e ouvintes, também foi uma experiência contextualizada sobre a prática docente para a monitora, visto que todas as propostas foram organizadas juntamente com a mesma, que, com isso, pôde perceber a condução de cada processo e atividades propostas e suas contribuições para a disciplina.* ***(resultados)****".*

A relação com o resumo acadêmico deve ter ocorrido por ser um dos gêneros em que a estudante mais tem contato na esfera universitária, de acordo com sua fala no primeiro encontro da oficina: "**Quais textos você costuma ler e escrever na universidade?** *Artigo. resumo [...]*". Por ser um dos gêneros mais valorizados na universidade, o artigo científico resulta em uma ação social realizada pela comunidade discursiva (BEZERRA, 2015), ou seja, a partir do contato recorrente com o texto/contexto, o discente evidencia através de traços marcantes em sua produção sua identidade acadêmica. Posto isto, podemos afirmar que houve uma tentativa da estudante em se aproximar da estrutura textual (formato) do Resumo Expandido. Abaixo, destacamos os pontos da produção elaborada pela estudante Osmarina.

Quadro 3: Produção inicial do gênero resenha pela estudante Osmarina.

O artigo diz que é importante analisar os mecanismos de indivíduo ao letramento para que possa transmitir os conhecimentos de forma correta possibilitando o aprendizado aos surdos. Assim, perceberá o que o surdo aprendeu e não aprendeu, o que falta para aprender poderia ser descoberta e solucionado, depende da pessoa, de suas características, de suas habilidades, de nível de conhecimento. Dessa forma, as ações mencionadas no artigo poderiam a ajudar o desenvolvimento de escrita e leitura através de conhecimentos e experiências prévios, por exemplo, uma pessoa surda pode ver um meme e não compreender por que não conhece o contexto, mas se tiver informações a respeito disso, assim pode obter resultado diferente. A decorrer de vida dos surdos pode influenciar os fatores de escrita porque algumas

pessoas não possuíam as mesmas oportunidades das outras. Por exemplo, o fato das que estudaram nalgumas escolas não significa que realmente aprenderam, um dos principais fatores é a falta de acessibilidade e/ ou a metodologia utilizada, nas escolas, é voltada para os ouvintes, então tem muita influência na aprendizagem e no preparo para cenário acadêmico onde se exige a escrita formal, ou seja, nível padrão de português, o qual muitos não adquiram por causa de barreiras linguísticas. Por falta desses conhecimentos, pode ocorrer a possibilidade de não atingir os critérios de quais lhes pedem, por exemplo, redação do Enem. Será que eles conhecem a estrutura de texto ou elementos linguísticos? Apesar de que o conteúdo do texto deve ter mais peso do que a norma padrão, pois nota-se a importância de aprender a interpretar o contexto. Além disso, enquanto não conhecem, a norma padrão pode atrapalhar a pessoa a se expressar abertamente, se preocupando mais com as regras, pode correr o risco de perder a qualidade.

Os surdos utilizam mais a Libras no seu dia a dia, mas lidam com duas línguas simultaneamente, pois a língua majoritária nas todas as esferas sociais é a Língua Portuguesa, então teriam que traduzir para português, já que pensam em Libras. Às vezes, o surdo pode conhecer bem algum assunto, mas aplicar de acordo com a gramática normativa dificulta a adquirir a habilidade de escrita em português, porque não é comum o indivíduo ser estimulado a ler e a escrever. Pode aprender a leitura e a escrita usando as redes sociais, algo que a maioria de pessoas têm interesse, mas será que vai compreender as situações e as enunciações? Aliás, a linguagem de internet não é a mesma de universidade, requer envolvimento no letramento acadêmico que possui forte rigor gramatical, como relatórios, fichamentos, artigos e outros.

As propostas feitas para grupos foram muito essenciais, ajudaram os surdos a compreender a situação ao passo a passo, além de ensinar a ler e escrever artigos, apesar de que escreveram o resumo, mas agora aprendem a fazer, isso possibilita a obter outros caminhos, isso tem muita importância, pois a universidade é para isso, aprender. Não tem como entrar, na universidade, todo preparado se não teve a oportunidade de se desenvolver na escola que é pensar de forma crítica, compreender a leitura e o que lhe pede para fazer, e responder o que lhe pede pra responder.

O texto elaborado pela estudante apresenta uma organização geral por meio de parágrafos, porém, a estrutura da produção não evidencia o título e as demais partes do texto fonte, destacando a presença de um texto opinativo, com características resenhísticas. Por ser graduanda em Letras Português e gostar de ler e escrever desde criança *"sempre* ***gostei muito de ler*** *[...] tenho o desejo de trabalhar futuramente em uma editora de livros [...]"*, é notório a mobilização referente aos conhecimentos dos recursos linguísticos da Língua Portuguesa ao longo de sua escrita, acima de tudo, nos aspectos relacionados aos instrumentos de coesão *"****assim; dessa forma; além disso; apesar de; alias****"* e coerência. Além disso, podemos averiguar ainda que a estudante faz uso das pontuações, sobretudo, pontos-finais como forma de segmentar o texto em partes para relatar as especificidades de seus entendimentos perante o texto fonte.

Logo no início da produção, Osmarina relata ao seu leitor de onde fez o presente resumo e para deixar mais claro, pontua situações corriqueiras para facilitar o entendimento no decorrer da leitura:

> *"O **artigo diz** [...] uma pessoa surda pode ver um **meme** e não compreender por que não conhece o contexto, mas se tiver informações a respeito disso, assim pode obter resultado diferente [...] Por falta desses conhecimentos, pode ocorrer a possibilidade de não atingir os critérios de quais lhes pedem, por exemplo, **redação do Enem** [...] Pode aprender a leitura e a escrita usando as **redes sociais**, algo que a maioria de pessoas têm interesse, mas será que vai compreender as situações e as enunciações? Aliás, a linguagem de internet não é a mesma de universidade, requer envolvimento no letramento acadêmico que possui forte rigor gramatical, como relatórios, fichamentos, artigos e outros. [...]"*

Citar o meme e a redação do Enem em seu texto, além de tentar uma aproximação com seu público leitor, as escolhas textuais demonstram a relação de poder que esses dois gêneros possuem dentro do contexto escolar (FISCHER, 2010), assim, enquanto um tem o papel de assumir práticas voltadas para o humor, crítica social e etc., o outro é um dos instrumentos determinantes para medir os conhecimentos dos estudantes acerca da Língua Portuguesa.

Outro ponto que merece destaque é o elemento interrogativo/questionador (?) como uma prática recorrente em textos produzidos por pessoas surdas: "*Pode aprender a leitura e a escrita usando as redes sociais, algo que a maioria de pessoas tem interesse, **mas será que vai compreender as situações e as enunciações?**"*. Ou seja, aqui a estudante tem o objetivo de fazer com que o seu leitor reflita criticamente sobre a importância de não nos preocuparmos somente com a ação alfabetizadora (decodificar as palavras), mas, principalmente, em compreender como utilizar a língua em seus diferentes contextos/práticas.

Outra recorrência existente nos textos desde então é a inserção da história educacional da pessoa surda, enfatizando seus desafios e lutas diante de um sistema estruturalmente e metodologicamente ouvintista/segregador, que, ao ser inserido no ensino superior tende a encontrar mais dificuldades e barreiras direcionadas as ações de leitura e escrita do português.

> *"[...] A decorrer de **vida dos surdos** pode influenciar os fatores de escrita porque algumas pessoas não possuíam as mesmas oportunidades das outras. Por exemplo, o fato das que estudaram nalgumas escolas não significa que realmente aprenderam, um dos principais fatores é a **falta de acessibilidade** e/ ou a **metodologia utilizada, nas escolas, é voltada para os ouvintes,** então tem muita influência na aprendizagem e no preparo para **cenário acadêmico onde se exige a escrita formal, ou seja, nível padrão de***

> ***português, o qual muitos não adquiram por causa de barreiras linguísticas.*** *[...] Às vezes, o surdo pode conhecer bem algum assunto, mas aplicar de acordo com a gramática normativa dificulta a adquirir a habilidade de escrita em português, porque* ***não é comum o indivíduo ser estimulado a ler e a escrever.*** *[...]"*

Por muitos séculos os surdos passaram por diversas tentativas de abordagens metodológicas (oralismo, comunicação total, bilinguismo) e terapêuticas (oralização, implante coclear) com o intuito de fazer com que a pessoa surda falasse oralmente igualmente o ouvinte (NADER, 2011). Mas, por se tratar de identidades/culturas distintas, os surdos possuem experiências visuais materializadas ao decorrer do processo comunicativo por meio da Libras e outros artefatos culturais presentes na comunidade, tais como o artefato familiar, literatura surda, vida social e esportiva, política, artes visuais, dentre outros (STROBEL, 2008). Com isso, destacamos (hoje) que mesmo com a presença desta língua em nosso meio, há uma urgência de inclusão (ação prática) da Libras em todas as práticas sociais, trabalhada juntamente com a aquisição da Língua Portuguesa como L2 dentro dos espaços escolares. Assim, a partir dessa inclusão de fato, possibilita aos surdos seu direito de se expressar, adquirir conhecimento de mundo, participar ativamente das esferas artísticas e principalmente, científicas.

5.2 Ação I: Primeiro momento: revelando os objetivos de cada encontro da oficina

O primeiro contato teve como momento inicial a explicação dos momentos e das atividades que aconteceriam durante os quatro encontros da oficina. Por estarem inseridas dentro de um ambiente distinto ─ metodologicamente falando ─ ao vivenciado durante as aulas das disciplinas curriculares, descrever o passo a passo de nossos encontros foi crucial para a familiarização das estudantes (NAVARRO, 2020) perante o meio que elas escolheram vivenciar a partir dali.

Evidenciar o que aconteceria em cada momento foi essencial por diferentes motivos: i) o aluno já se organizaria para executar as atividades dentro dos prazos estabelecidos; ii) retornaria ao encontro seguinte sabendo o conteúdo programático e, iii) poderia externalizar suas sugestões sobre possíveis alterações metodológicas, no intuito de acrescentar ou retirar, assim o sujeito assumiria o papel de colaborador dentro da ação.

É interessante salientar que em nenhum momento nos referimos ao termo *"prova/avaliação/reprovação"* ao falarmos sobre as atividades, frequência e certificado, pois o nosso propósito era fazer com que aqueles encontros carregassem um peso diferente das demais obrigatoriedades que as estudantes já possuíam dentro de seus cursos. Em razão disso,

a meta era tornar o ambiente um lugar de diálogo, onde todas as mulheres surdas e ouvintes dentro de suas singularidades pudessem falar e compartilhar sobre suas experiências sem disputa de saberes.

A partir de então, começamos nossa interação com perguntas norteadoras sobre as experiências pessoais das discentes voltadas para prática de leitura e escrita e seu engajamento nas práticas acadêmicas.

5.2.1 Segundo momento: validando o conhecimento prévio das práticas de leitura e escrita pregressas

Um dos momentos mais recorrentes no primeiro contato em sala de aula no ensino superior para além de identificar o nome do aluno e o motivo da escolha de seu curso, é sondar de forma diagnóstica (através de questionários isolados, diálogos, atividades de produção textual e afins) o entendimento prévio do discente sobre conteúdos anteriores, para posterior, adentrar na temática da aula. Todas essas etapas relacionadas às questões cognitivas e formas de comportamento são características da cultura disciplinar (FREIRE, 2018). Para ser mais precisa, esse modelo está diretamente interligado à culturas disciplinares dos cursos da graduação.

A partir das culturas disciplinares presentes na esfera universitária ao lidar com o público-alvo surdo dentro deste âmbito tendeu a desviar as abordagens que apontam as experiências pessoais desses graduandos, para focar somente no resultado sistemático (avaliação). Isto é, não validar um espaço inclusivo e acolhedor, faz com que o processo educacional, mesmo estando num contexto acadêmico, se torne mais um ambiente - dentro do processo histórico educacional das alunas surdas - excludente e seletista, em que o grupo majoritário sempre possuirá seus privilégios em relação à escrita e oportunidades de engajamento nas práticas convencionadas no meio.

Compreender as histórias acerca do processo de leitura e escrita das estudantes surdas é identificar de modo claro e direto as “oportunidades de aprendizagem, assim como as experiências de exclusão, ligadas à leitura e a escrita” (NAVARRO, 2020, p. 6, tradução nossa). Com isso, descreveremos a seguir, as perguntas norteadoras que foram peças relevantes, a fim de conhecermos um pouco mais sobre os contextos sociais que atravessam as ações de leitura e escrita das estudantes surdas.

Em todas elas, apresentamos o que sobressai, especialmente nas experiências das estudantes, sobre o processo de ler e escrever na universidade.

Quadro 4: Pergunta direcionada para a estudante Eunice.

1) Como você se sente na universidade em relação à inclusão e acessibilidade? Precisou se adaptar às práticas envolvidas neste contexto?
"Antes de entrar na universidade, ao iniciar o Ensino Médio, eu sentia que a minha comunicação dentro desse espaço era mais informal e ocorria de forma mais espontânea. Já aqui na UFPI as coisas parecem mais formais, bem diferentes, até a própria Libras parecia ser mais normatizada. Isso significa que a Libras em si mudou? Não! Só o contexto foi alterado. Os textos também eram diferentes do que eu estava acostumada, pois aqui eles são mais densos e difíceis. A minha leitura se tornou uma leitura provocativa, pois sempre tinha palavras que eu não sabia o significado, e me faltava um contexto. Em relação adaptação, inclusão e acessibilidade, pois bem, na minha escola anterior, após muitas reclamações eles adaptaram os materiais e tinha mais inclusão, já na universidade é uma luta constante, pois muitos profissionais não aceitam mudar sua metodologia e nos obrigam a ler e eu tive que me adaptar a isso, mesmo sendo difícil [...] Na UFPI tem acessibilidade, sim! Temos intérpretes de Libras e professores que são fluentes na Libras e no nosso curso temos monitores e alunos auxiliares para nos ajudar".

O quadro 4 destacado acima representa a interação entre a professora e a estudante realizada no primeiro momento da roda de conversa. Um ponto interessante a ser destacado é que, antes de responder diretamente ao que foi perguntada a estudante faz ênfase a sua experiência educacional anterior, fazendo um comparativo entre os dois níveis, Ensino Médio e Ensino Superior, destacando a mudança da língua em uso a depender do contexto comunicativo. Dessa maneira, nota-se o movimento da conectividade entre os enunciados vivenciados pela estudante em suas distintas práticas comunicativas.

> *"Antes de entrar na universidade, ao iniciar o **Ensino Médio**, eu sentia que a minha **comunicação** dentro desse espaço era mais **informal** e ocorria de forma mais **espontânea**. Já aqui na **UFPI** as coisas parecem **mais formais**, bem diferentes, até a própria **Libras** parecia ser mais **normatizada**. Isso significa que a **Libras** em si **mudou**? Não! Só o **contexto foi alterado**."*

A forma em que a língua é manifestada dentro dos espaços de uso destaca o comportamento e escolhas linguísticas de seus falantes, convencionando a partir de então o que seria um contexto formal ou informal. Ao utilizar a língua em distintas situações internacionais, os enunciados se concretizam a fim de demarcar as especificidades discursivas (FISCHER, 2010). Sendo assim, Eunice ao acentuar a distinção linguística dentro dos espaços, além de demonstrar fluência em sua L1, já que em alguns casos muitos surdos

acessam o Ensino Superior sem fluência da Libras, fortalece ainda mais a validade da Libras enquanto língua que contém todos os seus aparatos gramaticais/normativos.

Muitos surdos ao possuir a oportunidade de realizar uma transição entre as esferas de ensino encontram-se em uma desvantagem linguística ao se inserirem no ambiente acadêmico, afetando diretamente em sua permanência e, consequentemente, formação (JACINTO, 2021). Portanto, fazer a distinção dos espaços através da língua, seja na sinalização ou na escrita *"Os **textos** também eram **diferentes do que eu estava acostumada**, pois aqui eles são mais **densos e difíceis**"*, demonstra o quanto este processo é marcante e relevante para o resultado atual de seus conhecimentos e desafios.

A partir dessa interação, construída dialogicamente, destacamos o entendimento da estudante sobre como se sente na universidade, em que ela afirma *"Na UFPI tem **acessibilidade, sim**! Temos **intérpretes de Libras** e **professores** que são **fluentes na Libras** e em **nosso curs**o temos **monitores e alunos auxiliares** para nos ajudar."* Por estar inserida no curso de Letras Libras, dentro da cultura disciplinar do curso temos como destaque a presença do profissional Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais - TILS, isto é, sua participação ativa se faz necessária por ser um dos mediadores comunicativos entre os discentes surdos e os demais indivíduos inseridos na comunidade acadêmica (FREIRE, 2018). Desse modo, a assiduidade desses profissionais dentro das instituições públicas federais, estaduais e privadas (em qualquer nível educacional), assegura ao público surdo o acesso à comunicação, à educação e principalmente à informação.

Dando continuidade a voz de Eunice, a ser questionada se precisou se adaptar ao contexto acadêmico, a discente afirma que *"[...] na universidade é uma **luta constante**, pois muitos **profissionais não aceitam mudar sua metodologia** e nos **obrigam a ler** e eu tive que me adaptar a isso, mesmo sendo difícil"*, ou seja, por mais que a estudante anteriormente tenha dito que a universidade é um local acessível, a luta por acessibilidade linguística, metodológica e estrutural ainda é constante e corriqueira. Ao sair da cultura disciplinar do curso de Letras Libras, os surdos sempre encontram barreiras e, por consequência, não conseguem acessar outras práticas científicas oferecidas por demais departamentos, visto que, muitos eventos não promovem a inclusão desse público (FREIRE, 2018).

Por esta razão, o processo histórico educacional desse público é sempre marcado por dificuldades, lutas, resistências, e adaptações, já que, a universidade não oferece um ambiente acessível e inclusivo para a permanência desse aluno. Dessa maneira, é possível identificar que todas essas questões perpassam, assim, sobre todas as atividades na qual a estudante

esteja inserida, resultando assim, em uma configuração textual pautada de indagações, igual a que presenciamos na produção inicial da aluna.

Quadro 5: Pergunta direcionada para a estudante Tamires.

1) Como você se sente na universidade em relação à inclusão e acessibilidade? Precisou se adaptar às práticas envolvidas neste contexto?
"Antes de cursar o Ensino Médio estudei em uma escola inclusiva, e eu gostava muito de lá mesmo eu não me dedicando como deveria, estudava o suficiente para ser aprovada. Nessa escola tinha intérprete. Ao iniciar o Ensino Médio em uma escola de ensino técnico, as coisas mudaram completamente e as dificuldades também. A Libras parecia ser diferente da que utilizava antes e os conteúdos eram complexos [...] os textos em português além da ajuda da intérprete, meus colegas ouvintes da sala me auxiliaram bastante e era uma forma de eu mesma me obrigar a aprender. Na escola tínhamos a disciplina de redação, na qual me ajudou bastante a entender um pouco mais das regras do português, como lá não tinha o AEE eu tinha que me virar dentro das possibilidades que existiam, por isso sempre perguntava a intérprete e aos colegas quando tinha dúvidas. Quando fui aprovada no Letras Libras e vi a dimensão dos textos que eram exigidos e não vi muita diferença nos textos que havia visto antes no Ensino Médio. Mas, aqui na UFPI existe uma porção de léxicos que são próprios do mundo acadêmico que me causaram pânico [...]. Em relação a acessibilidade aqui na UFPI eu lembro de uma vez que tinha interesse em participar do curso "Ler e escrever na universidade", porém, não tinha intérprete e nem cheguei a fazer a inscrição [...]. Esse tipo de situação ocorre muito aqui na universidade, por exemplo, dentro do Letras Libras tem inclusão e acessibilidade, mas quando saímos daqui, não tem! Às vezes queremos participar de eventos e acabamos desistindo porque já sabemos que não terá inclusão. Sempre tem essa limitação e eu fico indignada! Como vamos aprender assim??? Revoltante!"

No Excerto 2, destacamos mais uma vez a evidência em reforçar a transição de nível escolar *"Antes de cursar o Ensino Médio* ***(Ensino Fundamental)*** *estudei em uma escola inclusiva [...] Ao* ***iniciar o Ensino Médio*** *em uma escola de ensino técnico [...]",* até mesmo para realçar que as dificuldades encontradas hoje em dia são consequências de um processo educacional falho, sem inclusão e acessibilidade para a pessoa surda.

Mesmo estudando em uma escola inclusiva, em que a Libras era utilizada em todos os momentos, ao mudar de um ambiente para o outro *"[...] A* ***Libras parecia ser diferente*** *da que utilizava antes e os conteúdos eram complexos",* ou seja, ao ser inserido em nova esfera educacional, o aluno surdo precisa mobilizar as seguintes habilidades para conseguir se inserir no contexto escrito (JACINTO, 2021): i) aprender a escrita da palavra através da datilologia; ii) decorar o sinal (caso tenha); iii) compreender o significado e estabelecer o uso dentro do

contexto. Esse processo não ocorre somente com uma palavra aqui, ou outra em determinado momento, de forma isolada, mas essa ação se manifesta com uma grande constância no cotidiano do aluno surdo.

> *"[...] Os textos em português são bem mais pesados e a estratégia que uso no momento de leitura é sublinhar o léxico que tenho dificuldade e pesquisar o significado. Após colocar esse significado em contexto faço novamente a leitura.* ***É um processo cansativo e árduo, pois são muitas palavras que não entendo*** *[...] Aqui na UFPI existe uma* ***porção de léxicos que são próprios do mundo acadêmico que me causaram pânico*** *[...]"*

Mas, para permanecer no meio educacional, a estudante precisou solicitar dois "recursos": o intérprete e o aluno ouvinte *"[...] os textos em português além da* ***ajuda da intérprete****, meus* ***colegas ouvintes da sala me auxiliaram bastante*** *[...] por isso toda aula* ***eu sempre perguntava a intérprete e aos colegas ouvintes*** *quando tinha dúvidas [...]"*. Ao se tornar uma prática recorrente no ensino superior, pode-se afirmar que, o discente ao fazer uso dessas estratégias à medida que as experiências vão se consolidando, permite que sua permanência no meio seja assegurada (FERREIRA, 2021), ou seja, são estratégias criadas cumprindo a função de minimizar as barreiras linguísticas que as alunas surdas encontram no processo de leitura e escrita de textos acadêmicos.

Portanto, ao aludir sobre a acessibilidade na UFPI, a estudante faz um breve desabafo, dizendo que:

> *"[...] Em relação a acessibilidade aqui na UFPI eu lembro de uma vez que* ***tinha interesse*** *em participar do curso "Ler e escrever na universidade", porém,* ***não tinha intérprete*** *e por isso nem cheguei a fazer a inscrição [...]* ***Esse tipo de situação ocorre muito aqui na universidade****, por exemplo,* ***dentro do Letras Libras tem inclusão e acessibilidade****,* ***mas quando saímos daqui, não tem****! Às vezes queremos participar de eventos e acabamos desistindo porque já sabemos que não terá inclusão.* ***Sempre tem essa limitação e eu fico indignada! Como vamos aprender assim??? Revoltante!****"*

Um ponto interessante na fala de Tamires é identificar que ela, estudante de Letras, tinha interesse em participar de um curso que iria auxiliar diretamente em sua formação docente, ou seja, no caso da aluna surda não adiantou ter somente o interesse, pois ela precisava de um ambiente oportuno de possibilidades, oportunidades e inclusão. Portanto, fica claro que, o processo de inclusão e acessibilidade dentro da instituição só se permeia dentro das salas do curso de Letras Libras.

Desde a criação do curso de Letras Libras na UFPI (2014) a participação da comunidade surda tem sido evidente, porém, a ausência da participação surda em eventos

científicos promovidos pela acadêmica fala muito sobre as distintas demandas que esse público enfrenta (FREIRE, 2018). A partir da fala de Tamires, nota-se o quanto sua inserção e inclusão diante as distintas práticas acadêmicas contribuiria de forma positiva para a promoção de novas habilidades fundamentais para sua formação acadêmica.

Quadro 6: Pergunta direcionada para a estudante Osmarina.

1) Como você se sente na universidade em relação à inclusão e acessibilidade? Precisou se adaptar às práticas envolvidas neste contexto?
"Antes de cursar o Ensino Médio eu não tinha intérprete de Libras e não participava da comunidade surda. Somente quando comecei a estudar no IFPI que vi a presença desses profissionais e fui incentivada a desenvolver a Libras e por consequência também percebi um desenvolvimento maior em sala por ter uma interação através da Língua de Sinais [...]. Quando entrei na universidade eu não achei nada parecido com o que eu vivia antes, por exemplo: os termos que utilizava no IFPI eram mais cotidianos e usuais, já na UFPI eram palavras totalmente novas [...]. Mesmo sabendo ler portugues, os textos acadêmicos eram bem complexos pra mim [...]. Aqui na UFPI também tem muita falha na comunicação, como sou aluna de outro curso as informações não chegam, por exemplo, só soube que eu teria direito a um aluno auxiliar no 7º período… fiquei impactada ao ser informada sobre. Já perdi a chance de ser monitora várias vezes por falta de informação também. Ou seja, no Letras Libras pode até haver essa inclusão de fato, mas quando não se é daqui, é bem mais complexo.

Destacamos inicialmente, a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio como uma mudança para além de modificações conteudista ou estrutural (espaço físico), isto é, Osmarina *"[...] Antes de cursar o Ensino Médio* ***não tinha intérprete de Libras*** *e* ***não participava da comunidade surda*** *[...]"*, a partir de então a estudante começou a se reconhecer dentre os seus pares surdos, pois não era a única aluna surda da instituição, e começou a se inserir na cultura e, consequentemente adquiriu a língua. Segundo a estudante, com a *"[...]* ***presença desses profissionais (TILS)*** *fui incentivada a desenvolver a Libras e por consequência também percebi um desenvolvimento maior em sala por ter uma interação através da* ***Língua de Sinais-Libras*** *[...]".*

As experiências visuais e a Língua de Sinais são os principais instrumentos para a identificação da cultura surda, já que, por meio delas o surdo começa a conhecer o mundo e se inserir em diferentes contextos comunicativos (PERLIN; MIRANDA, 2003). Após a inclusão na comunidade surda, outros artefatos culturais, como já mencionados anteriormente, são consolidados por seus membros. Assim, constatamos a importância do artefato linguístico/cultural para a aquisição e permanência da pessoa surda em seu processo de ensino

e aprendizagem, sobretudo, quando esse aluno não tem o conhecimento ou domínio de sua língua natural.

Ao pontuar a respeito da acessibilidade e inclusão dentro do ambiente acadêmico a estudante menciona alguns pontos:

> *"[...] Aqui na UFPI também tem* ***muita falha na comunicação****, como s****ou aluna de outro curso*** *as i****nformações não chegam.*** *[...]* ***Já perdi a chance de ser monitora várias vezes por falta de informação também****. Ou seja, no Letras Libras pode até haver essa inclusão de fato, mas* ***quando não se é daqui****, é bem mais complexo. [...]* ***O lado negativo de participar da universidade é perceber que a acessibilidade e inclusão ainda é muito falha****. Tenho* ***muita vontade*** *em participar de minicursos, oficinas, eventos, mas em sua grande maioria* ***não tem TILS****."*

Com isso, podemos inferir que a universidade ainda está longe de garantir o mínimo para o público surdo, pois esses discentes não conseguem acessar atividades extracurriculares (atividades de iniciação à docência, a pesquisa, atividades de gestão, programas de extensão), por exemplo, por falta de acessibilidade e inclusão efetiva.

Após as falas de Osmarina, as demais estudantes surdas ficaram impressionadas pelo fato dela não ter a presença de um TILS em boa parte da vida escolar, e mesmo assim conseguiu desenvolver com êxito as habilidades de leitura e escrita ao ponto de a compararem com uma pessoa ouvinte por escrever com grande domínio. Outra discussão que também surgiu foi pelo fato de: mesmo aludindo a falta de acessibilidade e inclusão comparada ao curso de Letras Libras, porque Osmarina não seguiu a mesma trajetória dos demais surdos e resolveu cursar Letras Português? Esse curso auxilia na escrita correta?

> *"****Sempre gostei muito de ler****, desde de pequenininha* ***sempre peguei livros para folhear****. Sobre ter escolhido um curso que não seja Letras Libras?! Pois bem... todos os surdos só estão inseridos neste curso e* ***eu queria uma coisa diferente****. Hoje em dia não penso em trabalhar em sala de aula como professora, mas sim em* ***trabalhar em uma editora de livros****. Confesso que antes de entrar no curso de Letras Português pensei que fosse* ***aprender só gramática*** *e logo imaginei que sairia fluente, mas não! No curso aprendemos pouca gramática, pois temos um mundo vasto para conhecer... claro, tem muita teoria, linguística, literatura e etc."*

Um aspecto importante a ser pontuado é que esses saberes sobre a língua desvendam também uma aprendizagem consciente em relação ao uso de determinados recursos linguísticos, visto no texto produzido anteriormente pela estudante. Dentre todas as questões pontuadas até o momento em relação às estudantes, foi interessante observar o grau de

pertencimento que elas possuíam ao serem inseridas ao contexto universitário e como ocorreu seu envolvimento e engajamento nas práticas acadêmicas.

Quadro 7: Pergunta direcionada para a estudante Eunice.

2) Quais textos você costuma ler e escrever em seu cotidiano?
*"Eu amo **ler jornal (aqueles antigos)**! Mas quando era menor só **lia textos em imagens**, e **quase não escrevia**, eu simplesmente só **copiava o que me mandavam, sem entender nada.** Hoje em dia sou chamada para dar **palestra nos cultos**, aí faço a leitura do tema e escrevo o que devo evidenciar lá. Ah, também gosto de escrever como foi meu dia, tipo um diário".*

Nesse excerto, o que nos chamou a atenção foi o suporte do gênero em que a estudante mais gosta de ler. Por conta da globalização/tecnologia é muito raro vermos pessoas que se debruçam em leituras de jornais de papéis, portanto, ao situá-lo no contexto educacional notamos o quanto a prática de "folhear" foi perdendo validade, ou seja, o suporte em que o gênero se materializa foi ganhando outras ou "novas" formas e texturas (SOARES, 2003).

Por frequentar assiduamente a comunidade discursiva de grupos evangélicos "*Hoje em dia sou chamada para dar **palestra nos cultos**",* o contexto faz com Eunice pratique o hábito da leitura e escrita com o objetivo de desenvolver estudos a respeito das mensagens que ministra nas palestras. Mas, a estudante também destaca seu interesse por leitura de livros com imagens, validando mais uma vez a importância dos artefatos culturais na vida cotidiana das pessoas surdas, além de utilizar o diário para registrar seu dia a dia.

Quadro 8: Pergunta direcionada para a estudante Osmarina.

2) Quais textos você costuma ler e escrever em seu cotidiano?
*"Leio **livros de terror e anime**, às vezes alguns **romances**, mas acho complexo. Porém, ultimamente só estou lendo os **textos que são obrigatórios da UFPI**. Já a escrita… **Não tenho o hábito da escrita**, as poucas coisas que escrevo (tirando as responsabilidades da UFPI) são **mensagens informais** por meio das **redes sociais** para os amigos. **Eu mais leio do que escrevo**. Quando eu era pequena **não fui motivada a produzir textos na escrita**, e o que eu lia era mais **livros com imagens** e sempre que escrevia algo era porque alguém antes copiou, ou seja, eu **era depende de alguém** para fazer essa cópia, e em muitos casos **eu não sabia o sentido e significado daquelas letras**".*

Osmarina ao salientar que "*às vezes [leio] alguns **romances**, mas acho complexo"* pode se justificar por muitas vezes o gênero em questão possuir uma variedade muito grande

de metáforas, dificultando a interpretação e sentido do texto. Outro ponto importante é o momento em que ela diz: "***não fui motivada a produzir textos na escrita***" trazendo a ação crítica sobre a importância da socialização para com o outro nos momentos de leitura e escrita.

Quadro 9: Pergunta direcionada para as estudantes Eunice, Tamires e Osmarina.

3) Quais textos você costuma ler e escrever na universidade?
Eunice: *"Leio mais **artigos, resumo, resenha**. Escrevo pouco, só quando temos alguma atividade, seminário".*
Tamires: *"Concordo com Eunice. Sempre lemos **artigos, resumo, resenha**. O **artigo** é o tipo de texto que **mais lemos** na universidade, **mas eu não lembro se já escrevemos algum**".*
Osmarina: *"Eu também concordo com as meninas… todo período lemos **artigos, resumo, resenha**. Entre os três os **artigos** são os mais exigidos para as leituras. Escrever é um tema complexo, mas costumo fazer **resumos**".*

Todas as estudantes destacaram o gênero artigo como um dos mais recorrentes/acessado na esfera universitária, independentemente de qual período esteja cursando. Isso demonstra o quanto esse gênero é validado principalmente na área de Letras/Linguística, pois o gênero carrega uma carga de identidade acadêmica constante e atual, ou seja, a partir do artigo conseguimos identificar várias vozes de pesquisadores dialogando cientificamente sobre um mesmo tema (BEZERRA, 2015). Porém, quando saímos do viés leitura e nos deparamos ao contexto produtivo do texto, muitos alunos ainda sentem dificuldades no processo de produção do gênero, mesmo fazendo um uso contínuo do mesmo ao longo de sua vida acadêmica, aliás, é um gênero de leitura, mas não de escrita.

Ao ser questionada se teve alguma disciplina que lhe ensinou a fazer um pré-projeto, por exemplo, Tamires responde: *"No **início do curso** vimos algumas coisas referente a isso, mas foi só nessa disciplina **[metodologia]** e nunca mais. As vezes fico me perguntando se foi falta de atenção da minha parte ou é porque **não ensinam com detalhes mesmo**".*

Uma das práticas mais recorrentes nos cursos de graduação em Letras é explicitar os pontos principais para a produção do gênero acadêmico, tais como introdução, referencial, dentre outros. Porém, costuma-se estudar essa prática somente nas disciplinas de Leitura e produção de Texto I e II, e em Metodologia Científica (essa ofertada no primeiro período do curso). Com isso, a prática científica tem por objetivo fazer com o aluno se comunique de

forma crítica e convincente, através das regras científicas, e não somente memorize formatações voltadas para a produção de gêneros acadêmicos (MAIA, 2011).

Quadro 10: Pergunta direcionada para as estudantes Eunice, Tamires e Osmarina.

4) Para você quais são as principais características de um texto acadêmico?
Eunice: *"O texto tem que ter* ***introdução*** *[...]"*
Tamires: *"****Objetivo, resultados, referências, referencial teórico****. ****Na educação básica*** *a gente já estava acostumado com a estrutura textual:* ***introdução, desenvolvimento e conclusão****... aqui os* ***gêneros têm estrutura diferente*** *que* ***marca a característica própria do lugar****"*
Osmarina: *"Introdução, desenvolvimento, conclusão, metodologia [...]".*

Todas as estudantes conseguiram identificar as características do texto acadêmico, apresentando até mesmo a distinção dos textos realizados durante o Ensino Médio, em que o tipo de texto exigido pelo contexto era argumentativo "*a gente já estava acostumado com a estrutura textual:* ***introdução, desenvolvimento e conclusão****"* diferentemente das estruturas presentes nos gêneros acadêmicos, ou seja, as discentes enfatizam muito as características estruturais, mas não linguísticas ou funcionais.

Quadro 11: Pergunta direcionada para as estudantes Eunice, Tamires e Osmarina.

5) Quais textos você encontra mais dificuldade em ler e escrever na universidade?
Eunice: *"Tenho* ***dificuldade em todos****, mas alguns* ***textos que são voltados para Libras*** *consigo ler e compreender com mais* ***facilidade****. Aqui* ***a gente pouco escreve****, o foco fica mais nos* ***debates*** *dos textos!"*
Tamires e Osmarina: *"Em* ***todos****! [...]"*

O termo *"****dificuldade****"* é um dos mais presentes durante as falas das estudantes. Segundo Tamires, após muitas mediações sobre a vida acadêmica, afirma: *"depois de tudo que já relatamos até agora, podemos ver o quanto em nossas falas só existe* ***sofrimento*** *e* ***dificuldade****. Não é fácil ser surda nessa sociedade"*.

Ao relatarem sobre seus processos históricos educacionais, podemos observar o quanto às histórias das estudantes são emancipadoras (NAVARRO, 2020), destacando sempre seu esforço educacional e social perante as distintas dimensões que lhe atravessam, seja por

conta do gênero, classe, língua materna, e principalmente por possuir uma identidade de pessoa surda.

Quadro 12: Pergunta direcionada para a estudante Eunice.

6) Quais dificuldades você encontra ao ler e escrever um texto acadêmico exigido pelo professor?
Eunice: *"Sempre os textos possuem* ***palavras complexas****. Eu tento* ***ignorá-las na primeira leitura*** *para* ***entender o contexto****, porém, sempre tenho que* ***voltar e procurar o significado e anotar****.* ***É muito cansativo****. Uma das estratégias que utilizo para minimizar a dificuldade é* ***selecionar as palavras que são mais importantes****, ou seja,* ***se eu vejo uma palavra que é muito usada dentro da universidade****, a denoto como importante".*

Tamires: *"Como sempre as* ***palavras****... Assim como as meninas eu também já* ***estou cansada desse processo de procurar sempre os significados****, pois às vezes* ***eu não estou entendendo o texto como um todo****. As estratégias que utilizo para minimizar as dificuldades são: fazer um* ***mapa mental com as principais palavras****; usar a* ***escrita de sinais*** *caso tenha um sinal novo,* ***para eu não esquecer****. Essas ações me auxiliam bastante, e me torna um pouco mais* ***independente****".*

Osmarina: *"As* ***palavras****! Sempre tenho que ficar* ***indo atrás dos significados*** *e encontrando um* ***sinônimos*** *que se* ***encaixam no contexto****".*

Como já estávamos falando muito sobre dificuldades, a partir da mediação da 6ª pergunta, ao invés de focalizar nas dificuldades, as estudantes relataram as estratégias que utilizam para minimizar todas as barreiras já destacadas até o momento. Portanto, Eunice afirma que a estratégia aplicada perante os textos é *"****selecionar as palavras*** *que são* ***mais importantes*** *[...]* ***uma palavra que é muito usada dentro da universidade****"*. Mesmo sendo uma ação implícita, a estudante utiliza da proposta das dimensões escondidas (STREET, 2010) para destacar em seus escritos o que ela considera importante a partir de sua experiência no meio acadêmico.

Sendo assim, entendemos que, tal recorrência lexical cumpre a função de auxiliá-la a demarcar o contexto em que ela está inserida, fazendo com que o léxico ganhe um prestígio a mais acerca dos demais, ou seja, podemos identificar a consolidação do léxico materializado em seus escritos, como foi o caso da palavra *"importante"* destacada em sua produção inicial.

Já a estratégia utilizada por Tamires é fazer um "***mapa mental com as principais palavras*** *e usar a* ***escrita de sinais***". Selecionar as palavras principais e organizar em forma de guia direciona a aula a uma interpretação para além das palavras, auxiliará também em

sentidos e contextos de uso, identificando futuramente o que pode ser alterado em suas produções (NAVARRO, 2020).

A estratégia referente a escrita de sinais (*SingWriting*) também tem grande valia quando estamos inseridos na cultura disciplinar do curso de Letras Libras. De acordo com Campos e Silva (2013),

> "[...] foi desenvolvido em 1974 pela americana Valerie Sutton, que ao criar um sistema apropriado para o registro de coreografias de dança, DanceWriting, atraiu a atenção de alguns pesquisadores da Universidade de Copenhagen, que cogitaram a possibilidade de adaptar tal sistema para o registro dos movimentos da língua de sinais [...] Atualmente, o signwriting é composto por um **sistema rico em emblemas visuai**s, que expressam, na modalidade escrita, **todas as notações que compõem a língua de sinais**. Dentre essas notações, as principais são: as **configurações de mão** (a forma que as mãos assumem durante a realização de um sinal); o **ponto de articulação** (local no corpo ou no espaço em que será realizada a sinalização); o **movimento**, maneira, direção e frequência com que o sinal se desloca; e os componentes não manuais, **expressão facial e movimento do corpo**" (CAMPOS; SILVA, 2013, p. 56-57)

Porém, mesmo possuindo todas as notações da língua de sinais, o sistema *singwriting* não é tão validado e/ou presente no processo de ensino e aprendizagem dos discentes surdos em outros espaços de ensino, ou seja, muitas pessoas surdas nunca tiveram acesso a escrita ou possuem uma aquisição básica em relação a estrutura e regras do sistema. Por ser aluna do curso de Letras Libras, Tamires tem como disciplina obrigatória dentro de sua grade curricular Escrita de Sinais I e II, assim, utiliza os conhecimentos adquiridos ao seu favor no momento de memorizar uma palavra/sinal novo.

Ao observarmos a fala da estudante Osmarina, notamos que a aluna já recorre ao que é recorrente na esfera acadêmica: aos *"sinônimos que se **encaixam no contexto**"*. Um fato interessante em sua fala é que ela se preocupa com o contexto, assim, não sai pegando qualquer palavra que apareça como primeira opção nos sinônimos.

Quadro 13: Resposta da estudante Tamires.

7) Você participa de algum grupo de pesquisa, Iniciação Científica ou curso de extensão? Caso a resposta seja sim, você acha que sua leitura e escrita mudou depois que começou a participar dessas atividades?
*"Sim, eu participo da Iniciação Científica. Nossa! o ICV me salvou demais. Mesmo estando no mesmo espaço acadêmico eu percebo a distinção de ser **aluna dentro de sala de aula** e ser **aluna pesquisadora iniciante**. **Na sala de aula percebo que minha relação com a leitura e escrita não são tão ativas**, já quando estou no contexto das **reuniões do ICV** tenho uma outra*

> *visão e postura, pareço ser* ***mais independente*** *e consigo* ***confrontar as ideias dos autores*** *mesmo não tendo tanto domínio assim da teoria. Por exemplo: nas* ***disciplinas*** *a gente faz alguns* ***projetos*** *que* ***não ficam tão claros*** *para mim* ***o que deve ser feito****, mas eu só sigo o bonde e faço. Já* ***no ICV, eu consigo compreender o processo de como as coisas devem ser feitas****, mesmo tendo dificuldades.* ***No ICV*** *tenho uma* ***assistência maior****, os passos são explicados direitinhos. Com essa experiência tenho certeza que quando eu estiver fazendo meu* ***projeto de TCC*** *já estarei* ***mais consciente*** *dos passos que preciso seguir para a leitura e escrita".*

Entre as 3 participantes, somente Tamires participa do Programa de Iniciação Científica da UFPI. O que mais nos chamou atenção foi a comparação que a estudante fez entre o espaço da sala de aula, com o propósito curricular (disciplinas) e o espaço de reuniões do ICV, afirmando que "*[...] nas* ***disciplinas*** *a gente faz alguns* ***projetos*** *que* ***não ficam tão claros*** *para mim* ***o que deve ser feito****, mas eu só sigo o bonde e faço. Já* ***no ICV, eu consigo compreender o processo de como as coisas devem ser feitas****, mesmo tendo dificuldades.* Ou seja, o que diferencia um espaço do outro é o detalhe das informações, resultando na participação ativa, ou não, da aluna no processo.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso - PPC do curso de Letras Libras o IC "constitui um elemento acadêmico que dá suporte à política de pesquisa institucional, sendo assim atrelada a excelência da produção científica na comunidade e à melhoria da qualidade da formação acadêmica dos egressos" (COMISSÃO, 2014, p. 86), porém, quando fazemos um paralelo quantitativo entre a presença de discentes surdos e ouvintes no processo de pesquisador iniciante, notamos o quanto esse grupo minoritário não está acessando esses espaços, pois segundo Tamires os demais colegas são *"[...]* ***todos são ouvintes****, e eu* ***sou a única surda***".

Após ser questionada sobre a presença de materiais em Libras em seu processo no ICV e se recorre a alguém para sanar as dúvidas, Tamires afirma: *"Não, o IC* ***não possui material em Libras****. Eu sempre tenho o auxílio da* ***minha orientadora*** *e dos* ***meus colegas*** *de grupo.* ***Todos são ouvintes****, e eu* ***sou a única surda****".* Com isso, podemos enfatizar a importância do sujeito mais experiente, que possui estreita relação com cultura disciplinar, quando somos inseridos numa nova cultura passamos pelo processo de enculturação (GODFREY, 2008) e contamos com os membros mais experientes que irão transmitir os traços culturais apreciados por esta comunidade que nos auxiliarão na efetivação do processo de leitura e escrita.

Porém, mais uma vez, destacamos a ausência da pessoa surda nos seguintes papéis: i) inserido na prática da pesquisa; ii) raramente é visto como uma pessoa experiente, já que, para o discente surdo o ouvinte será sempre o mais experiente em relação à leitura e escrita do Português; iii) ausência dos pares surdos nos diversos níveis acadêmicos (graduação, pós-graduação e etc) e funções (professores, técnicos administrativos e etc.).

Eunice, por concordar sobre a importância dos pares surdos na esfera acadêmica, ressalta uma situação que ocorreu em sua vida acadêmica:

> *"Quando cheguei na universidade (2019)* ***não entendia muito bem como isso tudo aqui funcionava****, mas no* ***ano passado (2022)*** *tivemos a oportunidade de ter a palestra do Rodrigo, que* ***é surdo****, no* ***Salipi****. O* ***tema*** *era sobre a* ***Libras na universidade****, e eu consegui tirar muitas dúvidas naquele momento, ou seja, eu percebia que* ***através da sinalização*** *que os* ***sinais acadêmicos*** *e a* ***estrutura da língua*** *são totalmente* ***diferente*** *do que estava habituada. Queria ter tido essa oportunidade de saber mais* ***lá no início do curso****.* ***O que nos falta são professores que detalham mais as informações****, e* ***não somente ensine técnicas*** *que no final das contas vamos* ***só decorar e reproduzir****, mas aprender que é bom, nada!"*

Com isso, podemos destacar a relevância do mais experiente, nesse caso um surdo, para o compartilhamento de valores e saberes, mesmo que de forma implícita. A partir da relação dos membros iniciantes em atividades voltadas para práticas acadêmicas, surge a necessidade de encontrar formas para permanecer no meio, adequando seus costumes e valores (GODFREY, 2008).

Quadro 14: Resposta da estudante Osmarina.

8) Você já produziu um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)? Caso a resposta seja sim, como esse gênero lhe auxiliou em seu processo de leitura e escrita acadêmica?
"Sim, me ajudou bastante. Nas leituras e ***normas de escrita*** *dos gêneros e também no meu* ***senso crítico*** *em concordar ou discordar de algum autor. Me auxiliou também a entender como ocorre o processo da* ***paráfrase*** *para* ***evitar o plágio****, de* ***evitar repetições exageradas*** *e de pesquisar* ***sinônimos****".*

Entre as 3 estudantes, somente Osmarina passou pelo processo do TCC. Pela fala da estudante ficou claro o quanto esse caminho trilhado lhe auxiliou nas demais produções textuais exigidas no decorrer dos períodos, e que suas principais preocupações perante o texto são "***plágio*** *e* ***repetições exageradas****"*.

A preocupação da estudante em relação ao plágio pode ter sido evidenciado por alguns fatores: i) por ser um dos assuntos mais recorrentes quando estamos inseridos nos

curso de Letras, e ii) somos ensinados que plágio é crime e que podemos ser presos (e ninguém quer ir preso por se apropriar de textos alheios). Ou seja, se apropriar de algo que não é seu sem dar os devidos créditos desvaloriza e descredibiliza a sua produção.

Quadro 15: Resposta das estudantes Eunice, Tamires e Osmarina.

9) Os materiais de leituras exigidos em seu curso são em sua maioria em Português ou em Libras? Você acha que esses materiais lhe auxiliam no processo de escrita dos textos solicitados pelo professor?
Eunice: ***Língua Portuguesa****. Aqui no Letras Libras tem alguns materiais sim...porém, são mais* ***glossários****.*
Tamires: ***Língua Portuguesa****. Eu lembro que no Letras Libras tivemos só uma* ***disciplina*** *que era referente a* ***tradução e interpretação*** *que tínhamos materiais em Libras... mas, a maioria dos materiais são em Língua Portuguesa.*
Osmarina: ***Língua Portuguesa.*** *No meu curso de Letras Português* ***não tem nenhum material em Libras*** *para que eu possa ter acesso a determinado conteúdo, e* ***as provas são feitas todas em português****, diferentemente do Letras Libras, que possuem algumas atividades avaliativas em Libras.*

A frase *"dificuldade com a Língua Portuguesa"* se tornou umas das mais recorrentes ao decorrer das análises ao até momento, e isso ocorre ao observarmos a disparidade linguística acerca do processo avaliativo dentro dos cursos *"[...] e* ***as provas são feitas todas em português [...]****"*. Ou seja, a Libras precisa ocupar seu lugar de prestígio dentro das práticas acadêmicas bilíngues (JACINTO, 2021). Dessa forma, o aluno surdo seria favorecido perante as dinâmicas acadêmicas.

5.2.2 Terceiro momento: analisando as características do texto fonte

O momento anterior foi marcado por muito diálogo e desabafos, com isso, não tivemos intervalo, e consequentemente, seguimos para o terceiro momento do primeiro encontro. O objetivo do terceiro momento tinha como objetivo verificar os conhecimentos mobilizados no processo de leitura e identificar as estratégias utilizadas pelas estudantes a partir do debate do artigo "LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM DISCIPLINA DE PRÁTICA DE LIBRAS: uma experiência no curso de Letras Libras da UFPI, o mesmo texto que haviam lido para produzir a primeira resenha.

Porém, como usufruímos muito tempo no segundo momento (fase acima), e ao serem questionadas sobre a leitura do artigo, as estudantes relataram que sentiram dificuldade na leitura, focamos apenas em duas seções - *introdução e metodologia* - para fazermos a releitura do texto. A escolha dessas duas seções ocorreu pelos seguintes motivos: i) eram as seções mais curtas do texto, ou seja, a leitura seria mais breve, já que estávamos com o tempo curto e, ii) eram seções com a escrita mais subjetiva, sem tantos termos técnicos/teóricos.

As ações que as leitoras deveriam executar ao (re)ler o texto eram: i) observar as principais informações contidas nas seções e ii) marcar as palavras que encontravam dificuldade e, iii) caso tivesse dúvida de algum sinal, perguntar para a colega de turma. Após o comando detalhado, disponibilizamos um tempo para refazer a leitura e em seguida iniciamos as discussões.

Quadro 16: Seções - introdução e metodologia.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva apresentar os resultados de atividades de leitura e escrita de textos acadêmicos propostas em uma disciplina de prática de Libras para alunos do 4º período do curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Piauí – UFPI, no ano de 2022. Para tanto, tomamos como base teórica estudos sobre práticas de letramento acadêmico, notadamente Lea e Street (2014 [2006]), Lea (2004), Street (2010), Navarro (2020), dentre outros.

Neste estudo, serão descritas cinco ações elaboradas juntamente com a monitora ao longo da disciplina: 1) Mobilizar o conhecimento prévio das práticas de Libras: perceber as lacunas existentes no processo de aprendizagem da Libras; 2) Leitura de textos em sala de aula sobre "Fonética e Fonologia da Libras": resgatar os conceitos linguísticos e elaborar o gênero resumo de artigo em português; 3) Recuperar o último texto realizado na disciplina de Linguística da Libras I, ministrada no 3º período do curso de Letras Libras: olhar a produção anterior com uma nova perspectiva, realizando as possíveis alterações (retirar e/ou acrescentar) em Língua Portuguesa e, por fim, produzir o mesmo texto em Libras através do vídeo-registro; 4) Orientação referente a atividade 3: Orientar de forma individual e coletiva e; 5) Relato de experiência: Relatar a importância da monitoria para o processo da formação docente.

Estamos inseridos em um contexto em que há a presença de alunos surdos e ouvintes, onde as línguas Portuguesa e Brasileira de Sinais são utilizadas no cotidiano acadêmico. Apesar da ênfase atribuída à modalidade escrita do português, o curso de Letras Libras também prioriza a produção acadêmica em Libras na modalidade vídeo-registro. Foram estas especificações linguísticas do curso que direcionaram o curso das atividades desenvolvidas.

[...]

3. METODOLOGIA

A disciplina aqui analisada, Libras IV, possui 2.2.0 de créditos, ou seja, 30h para a abordagem teórica e 30h para a abordagem prática. Tendo em vista que muitos alunos

relataram as dificuldades encontradas referentes à leitura e à escrita, práticas de Libras e suporte humano/tecnológico, encarados na realidade do ensino remoto, a ação aqui relatada surgiu como uma atividade de revisão. Nela, a docente e a monitora (que já havia sido monitora também na disciplina de Estudos Linguísticos da Libras I) trouxeram dois textos sobre "Fonologia das Línguas de Sinais", sendo que o terceiro texto seria selecionado a partir de uma pesquisa feita no Google Acadêmico. Todas as leituras foram realizadas em grupo. Após as leituras, cada membro do grupo elaborou um resumo de artigo, que em seguida foi revisado pela monitora da disciplina.

Observando as dificuldades enfrentadas ao longo do processo de leitura e escrita, principalmente pelos discentes surdos, surgiu a Ação 3, que tinha como meta organizar de forma coletiva a proposta da 2ª avaliação da disciplina. Tendo em vista que muitos não gostavam de rever e (re)avaliar suas próprias produções, a Ação 3 instigou um novo desafio para os discentes: acolher seus escritos. Assim, após vários diálogos sobre as produções feitas em disciplinas anteriores, que eram escassas, selecionamos a disciplina de Linguística da Libras I, cursada no 3º período, que tem como foco a materialidade linguística das línguas de sinais e usa, em grande parte, teorias consolidadas nas línguas orais, demandando leituras que se relacionam à Língua Portuguesa e à Libras.

Considerando esse contexto, realizamos os seguintes passos: 1) executar as correções textuais em português, se necessário (retirar e/ou acrescentar algo); 2) elaborar um resumo de artigo seguindo a estrutura que havíamos elaborado na Ação 2: tema, objetivo(s), pressuposto(s) teórico(s), metodologia e resultados parciais ou finais; 3) fazer um slide de apresentação e; 4) produzir em Libras o vídeo-registro do texto final (corrigido), já que o curso de Letras Libras exige do discente o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em duas versões finais: trabalho escrito em Língua Portuguesa e vídeo-registro em Libras.

Após a entrega de todos os materiais elaborados na Ação 3, todos os grupos, em aulas distintas, tinham momentos de orientação e feedback, por volta de 1h/aula, acerca de cada etapa da atividade. Nessa mesma ação, os grupos se autoavaliavam, de maneira que a nota final da atividade os próprios discentes pontuaram em conjunto. Por fim, a Ação 5 teve como foco principal o relato de experiência da monitora sobre suas experiências acadêmicas em contextos reais de ensino, pesquisa e extensão.

Após a leitura, antes de pontuarmos as ações executadas pelas estudantes perante o texto fizemos uma (re)leitura coletiva. A pesquisadora expôs o texto com auxílio do datashow e em seguida começou a questionar as estudantes sobre o que continha em cada seção. Logo, Tamires enfatizou:

> *"Na **introdução** o texto apresenta o **objetivo** da pesquisa. Acho que isso é **comum em todo artigo**. Depois mostra os autores que fazem parte do **referencial teórico**. Em seguida fala sobre a **metodologia** que foi usada para a realizar a pesquisa… eu acho que é metodologia, né? Tem a palavra **"descrita"** que eu acho que é o mesmo que **"detalhar"... é o mesmo sinal em Libras para as duas palavras.** Depois ela mostra os **resultados** da pesquisa […]"*

Ao realizar o processo de retextualização ao discorrer sua opinião, Tamires destaca "*Tem a palavra **"descrita"** que eu acho que é o mesmo que **"detalhar"**... **é o mesmo sinal em Libras***

para as duas palavras *[...]”*. Isso demonstra que a estudante consegue reconhecer, mesmo que de forma inconsciente, o fenômeno dos sinônimos na Língua Portuguesa, que ao ser materializado no uso comunicativo em Libras não carrega o mesmo valor gramatical, isto é, o mesmo sinal para as diferentes possibilidades de escrita.

Em seguida, perguntamos às demais alunas se elas conseguiam identificar todas essas partes que Tamires mencionou, e se todas concordavam que no último parágrafo a autora estava citando os resultados da pesquisa. Antes de debatermos mais sobre o parágrafo que foi marcado como resultados, as estudantes começaram a ressaltar as dúvidas referentes às palavras, foram elas: *“elaboradas; lacunas; resgatar; recuperar e ênfase”*. Ao observar as palavras, a pesquisadora utilizou a seguinte estratégia: primeiro foi demonstrado o sinal referente a palavra, em seguida contextualizada a partir de um exemplo dado fora do contexto e por fim, contextualizada dentro do próprio texto.

Sobre o último parágrafo foram criadas hipóteses:

> ***Eunice:*** *“continuo achando que é a conclusão, porque fala do aluno ouvinte e do aluno surdo, não sei [...]”.*
>
> ***Tamires:*** *“É o resultado da pesquisa, porque ele diz que o vídeo-registro ajudou os surdos a entender os textos em Libras e não ter só o português porque dificulta para o surdo [...]”*
>
> ***Osmarina:*** *“Não sei, talvez a palavra “conclusão” não esteja explícita [...]”.*

Por causa do tempo, tivemos poucos minutos para comentar sobre a seção metodologia, porém, a pesquisadora pediu para cada uma das estudantes externalizar seu entendimento perante a leitura da seção. Não realizamos a continuidade desta ação em outro momento.

5.3 Ação II: Primeiro momento: identificando a resenha a partir do texto em Libras

O segundo encontro tinha como objetivo verificar a recorrência textual identificadas pelas estudantes a partir da exposição de 3 resenhas, a partir dos anexos I, II e III (primeiramente em Libras e, posteriormente, na Língua Portuguesa) foram elas: Texto I: Aquisição e aprendizagem da Libras em uma criança surda: um estudo de caso; Texto II: Libras e o desenvolvimento de pessoas Surdas e o Texto III: Análise e intervenção da aquisição tardia da Libras no processo de alfabetização bilíngue de surdo.

Todas as resenhas selecionadas foram produzidas por discentes ouvintes do curso de Letras Libras - UFPI a partir de uma atividade executada ao longo da disciplina de Leitura e Produção de Texto II (2022.1). Deixar explícito que os modelos dos textos eram frutos das produções de alunos ouvintes, nesse caso ingressantes, poderia causar certo bloqueio para os estudantes. Portanto, para não intimidar as alunas, e bloquear seu processo criativo, decidimos não expor essa informação (NAVARRO, 2020).

Por ser uma produção de alunos ingressantes, a escrita não era tão rebuscada e complexa, assim, favoreceu de forma significativa a compreensão dos leitores surdos. Portanto, por mais que evidenciemos a importância dos pares surdos (nesse caso, produções surdas) para o processo de identificação, ou seja, "a identidade visual a partir da produção" não encontramos materiais acerca do gênero resenha escritos por surdos no ensino superior. Isso resulta, mais uma vez, na ausência desse público nas variadas práticas acerca dos letramentos acadêmicos.

Entretanto, a escolha por entregar primeiramente o material em Libras ocorreu para observarmos como seria o entendimento e o conhecimento mobilizado pelas estudantes perante um texto materializado em sua primeira língua. Para não deixar explícito de qual gênero estaríamos lidando, em nenhum momento mencionamos o gênero que estava sendo exposto. Com isso, todos os textos foram lidos duas vezes e em seguida iniciamos as mediações /indagações.

Ao serem questionadas sobre qual gênero acadêmico eram os textos, tivemos as seguintes respostas:

Quadro 17: Qual o gênero dos textos lidos?

Qual o gênero dos textos lidos?	Texto I	Texto II	Texto III
Eunice	Resenha	Artigo	Artigo
Tamires	Resumo de um artigo	Resumo de um artigo	Artigo
Osmarina	Resenha	Artigo	Artigo

Fonte: Elaborada pela autora.

A estudante Eunice ao destacar o texto I como resenha, afirmou que a escolha do gênero se deu por observar a palavra "resenha" na sinalização do vídeo, na parte que fala: *"O texto ora* ***resenhado****, intitulado Aquisição e aprendizagem da Libras em uma criança surda: um estudo de caso [...]"*. Diante disso, notamos que a estudante utilizou a estratégia de se

prender em um único termo já conhecido por ela, para validar a afirmação sobre o gênero, sem ao menos destacar os pontos de sentido e/ou forma da porção textual presentes na característica do gênero identificado.

Porém, ao realizarmos atividades que envolvem leitura dentro da esfera acadêmica com o público surdo, notamos o quanto é recorrente a preocupação desses sujeitos perante o texto em somente se prender a sinais e/ou termos conhecidos, e essa estratégia ocorre baseadas em suas práticas pregressas, com isso, acabam deixando em segundo plano a unidade de sentido da porção textual (JACINTO, 2020) se preocupando em muitos casos em somente identificar os sinais em Libras que fazem relação direta com a palavra na Língua Portuguesa. Já o texto II e III é considerado artigos por *"conter* ***objetivos***, ***tema***, ***cita*** *os* ***autores***, *têm* ***metodologia*** *[...]"*, isto é, a estudante por possuir um conhecimento prévio sobre o gênero artigo, consegue manifestar essas relações envolvendo a forma e/ou características presente neste tipo de gênero acadêmico.

Quando analisamos as percepções de Tamires notamos que ela identificou o texto I e II como resumo de um artigo, pois de acordo com a estudante

> *"Os textos expostos são* ***muitos curtos****, e um* ***artigo científico é bem maior****. Por ele ter uma* ***duração bem pequena****, eu acho que é só o* ***resumo do artigo*** *[...] acho que é de um artigo porque vi o* ***sinal "artigo"*** *no início do texto II (O* ***artigo intitulado*** *"Libras e o desenvolvimento de pessoas Surdas") e o texto I apresenta as partes que têm no artigo, que são aquelas que já falamos antes:* ***tema, objetivos, metodologia, referências*** *[...]".*

Ou seja, podemos perceber mais uma vez o quanto a estratégia de decodificar as palavras (sinais) é bastante usual nos momentos de leituras individuais por discentes surdos, com isso, identificamos a partir da fala da estudante movimentos que evidenciasse a compreensão de sua leitura a partir dos sentidos relacionados à porção textual (FERNANDES, 2006).

Ao mencionar sobre o texto III, Tamires relata mais uma vez as características envolvendo os objetivos, metodologia, referencial teórico e etc., deixando a entender que essas seções já estão consolidadas em seu entendimento referente ao texto acadêmico, ou seja, a estudante por mais que não consiga identificar o gênero correto, compreende que nos textos acadêmicos as seções mencionadas anteriormente são as mais recorrentes em produções acadêmicas. Isso demonstra o quanto à recepção dos gêneros dentro da esfera universitária está voltado para os aspectos linguísticos (ZAVALA, 2009).

A estudante Osmarina ao concordar com alguns pontos das colegas move uma nova informação referente às marcas lexicais dos textos. Para ela o texto I pouco antes de ser

finalizado trás os resultados da pesquisa ao afirmar que *"[...] Outro* ***ponto positivo*** *é que o mesmo pode ser recomendado para público de Letras, Psicologia e áreas que trabalham com a linguagem, uma vez que esta é essencial para o desenvolvimento cognitivo humano [...]"*. Ao falar sobre essa parte, a estudante ainda adicionou uma informação que não foi mencionada em nenhumas das modalidades linguísticas do texto supracitado, ou seja, ao ver o sinal "ponto positivo", ela acrescentou que o texto também falava sobre *"****pontos negativos****"*, fazendo com que a seção resultados fosse destacada com mais convicção por ela. Por conta disso, a estudante destacou o texto I como uma resenha, tendo em vista que os demais textos não evidenciaram a seção resultados. Quando se referiu aos demais textos, II e III acentuaram os mesmos pontos que as demais estudantes.

Em seguida, ao serem questionadas sobre o que os textos falavam, ou seja, qual o conteúdo da produção textual, todas só davam ênfase aos títulos dos textos I, II e III, se utilizando das palavras principais existentes a partir de cada título. As estudantes relataram também a dificuldade em entender alguns sinais que estavam no vídeo, porém, utilizaram a mesma estratégia quando estão lendo em portugues *"[...] se eu* ***não conheço*** *o* ***sinal eu pulo*** *e tento* ***entender o contexto****. O* ***lado negativo*** *disso, é que* ***se o sinal for um termo*** *muito* ***muito importante*** *ao longo do texto, eu estou ferrada [...]"* (Tamires). Outro ponto reforçado foi à questão do pouco tempo para ler e identificar pelo menos qual tipo de gênero estaria lendo.

A partir dessas explicações, resolvemos repetir os vídeos mais uma vez. Dessa vez, antes de começar os vídeos, as estudantes pegaram papel e caneta para fazer suas observações referentes ao tipo de gênero. A seguir, o resultado das anotações.

Quadro 18: Qual o gênero dos textos lidos?

Qual o gênero dos textos lidos?	**Texto I**	**Texto II**	**Texto III**
Eunice	Resenha	Resumo	Artigo
Tamires	Resenha	Não soube identificar	Artigo
Osmarina	Resenha	Artigo	Resumo ou artigo

As três estudantes ao se referirem ao texto I validaram mais uma vez a presença do sinal *"****resenha****"* como a marca principal para a identificação do gênero.

A estudante Osmarina ao afirmar que o texto II se tratava de um artigo, mostrou os itens lexicais que demarcavam essa validação *"[...]* ***publicações científicas*** *encontradas nas* ***bibliotecas virtuais SciELO*** *e* ***LILACS*** *[...]"*. Por mencionar as revistas, a estudante evidencia a identidade da cultura disciplinar acerca do espaço acadêmico, ou seja, as regras existentes para a publicação dos gêneros em revistas e/ou bibliotecas virtuais implicam diretamente ou indiretamente na produção desses gêneros acadêmicos. Com isso, por conta das diferentes práticas envolvidas nas mais diversas culturas é possível também definir e identificar quais tipos de textos possui mais prestígio segundo os suportes.

Por essa razão, quando a estudante se deparou com esse trecho, logo compreendeu que, ao mencionarmos de publicações em revistas, principalmente a plataforma *SciELO* (revista bastante consolidada no meio universitário) estamos nos referindo em primeira instância ao gênero artigo científico, pois é um dos mais procurados em buscas científicas.

5.3.1 Segundo momento: identificando a resenha a partir do texto em Português

Após as discussões dos textos em Libras, entregamos para cada estudante as mesmas resenhas, só que em Português, para verificar as estratégias utilizadas por elas ao ler o material. De início, a principal estratégia mobilizada por todas as estudantes foi identificar as seções (observadas no texto em Libras) no texto escrito. Todas conseguiram relacionar as seções já evidentes ao longo do momento do anterior sem muita dificuldade, porém, ainda existiam algumas palavras que não sabiam o significado.

Ao serem mais uma vez questionadas sobre o gênero em questão, Eunice e Tamires continuaram com as mesmas percepções do momento anterior, já a estudante Osmarina relatou a seguinte afirmativa:

> *"Após a leitura e a observação estrutural dos 3 textos, eu acho que estamos falando do* ***mesmo gênero****. Se notarmos bem os textos possuem uma estruturação bem pequena, diferentemente do artigo, que são muitas laudas, ou seja, ele se aproxima mais de um resumo, porém,* ***o gênero em questão é uma resenha****, porque tem uma coisa que a diferencia de um simples resumo. Por exemplo: o* ***texto I*** *tem título, e logo no* ***primeiro parágrafo ele resume o texto que foi resenhado****. Nos parágrafos seguintes ele vai* ***resumindo cada seção do artigo****, e só no final o autor fala a* ***opinião*** *dele.* ***Acho que colocar a opinião é o que diferencia o gênero dos demais*** *[...]. Por mais que no* ***texto II*** *ao invés de ter capítulo, tem a palavra tópico, mas se refere a mesma coisa, pois são* ***sinônimos****. Pronto, foi isso que consegui identificar."*

Após a fala de Osmarina a professora/pesquisadora pediu para ela relatar mais uma vez suas colocações e pediu para que as demais alunas observassem bem o que era explanado. Eunice e Tamires após a explicação começaram a perceber os pontos no texto e concordaram com a opinião de Osmarina. Assim, se observamos para as práticas de letramento acadêmico a partir de um modelo estratégico e situado, o entendimento de agência tende a se destacar (ZAVALA, 2011). Ou seja, a partir da inserção de Osmarina dentro da oficina, é possível identificar como resulta seu processo de engajamento dentro de todas as práticas abordadas até o momento, fazendo com que conforme ela sinta necessidade, sua percepção e pontos de vista podem ser refutados ou modificados.

5.3.1 Terceiro momento: desvendando as recorrências na produção da resenha a partir da percepção das estudantes

A partir do terceiro momento nosso objetivo era fazer com que as próprias estudantes conseguissem identificar, a partir dos textos, as características presentes em uma resenha. Para tanto, utilizamos as seguintes perguntas norteadoras para nos organizar: 1) Que informações a maioria delas traz nos parágrafos iniciais? 2) Que informações a maioria delas traz nos parágrafos de desenvolvimento? 3) Que informações a maioria delas traz nos parágrafos de conclusão? Por conta do tempo, explanamos através do datashow somente o texto I *(Aquisição e aprendizagem da Libras em uma criança surda: um estudo de caso)*.

Ao expor o início do texto, a pesquisadora perguntou as estudantes o que poderíamos visualizar nas primeiras linhas.

Quadro 19: Trecho I.

SOARES, Huxlenne Silva. **Aquisição e aprendizagem da Libras em uma criança surda: um estudo de caso**. 2016. 107 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/19118>. Acesso em: 14 de set de 2022.

A partir da amostra acima da resenha I (texto I), todas as estudantes mencionaram que o trecho se tratava da referência bibliográfica da produção. Em seguida, a pesquisadora começou a instigar as estudantes para a seguinte missão: relacionar e comparar estruturalmente a seção referência bibliográfica do artigo científico (texto que seria resenhado por elas) com as resenhas que elas tinham em mãos. Com isso, elas começaram a diferenciar visualmente a posição da seção referência bibliográfica existente na resenha (posição

superior/início do texto) com a que elas estavam habituadas a encontrar em um artigo (posição inferior/final do texto).

Outro ponto que surgiu após a posição da seção foi referente ao seu viés quantitativo, ou seja, Eunice, Tamires e Osmarina após serem indagadas sobre a quantidade de referências presente na maioria dos artigos, enfatizaram que a quantidade era outro fator distintivo visualmente entre os gêneros, já que, enquanto nos artigos temos a referência bibliográfica se referindo a vários autores/teóricos, na resenha só destacarmos uma única referência que faz alusão ao texto resenhado. Assim, a partir dessas marcações estruturais as alunas conseguiram consolidar uma das distinções entre os gêneros.

Relacionar com o gênero artigo se fez necessário e importante por ser um dos gêneros mais destacados pelas estudantes no processo de leitura em sala de aula da graduação. Isto é, o processo de intertextualidade é demarcado como "um traço constitutivo do artigo por meio de citações e alusões de diferentes tipos, inclusive aquelas que eventualmente não serão sancionadas pela comunidade" (BEZERRA, 2015, p. 69). Com isso, entendemos que o processo de intertextualidade é válido ao ser utilizado para o ensino e aprendizagem de qualquer gênero textual.

Portanto, antes de passarmos para o parágrafo seguinte, recapitulamos quais elementos se faziam presentes em uma referência bibliográfica segundo as regras da ABNT seguindo o exemplo existente nos próprios textos, ou seja, fomos identificando quais informações eram recorrentes na referência bibliográfica a partir dos textos que tínhamos em mãos. Assim, continuamos a identificar as outras seções.

Quadro 20: Trecho II.

O texto ora resenhado, intitulado Aquisição e aprendizagem da Libras em uma criança surda: um estudo de caso, da autoria de Huxlenne Silva Soares, Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB), tem os objetivos de investigar, analisar e refletir sobre o processo de aquisição e aprendizagem da Libras em uma criança surda. A autora apresenta a proposta de se pensar na Libras como uma língua protagonista na comunidade surda. Nesse sentido, dividiu seu trabalho em seis capítulos, todos voltados à discussão do tema do seu estudo, além de suas considerações, perspectivas e reflexões com relação ao estudo e ao futuro.

Ao passarmos para o trecho acima, perguntamos para as estudantes quais informações elas conseguiam observar no primeiro parágrafo da resenha. Eunice identificou logo de cara os objetivos *"[...] tem os* ***objetivos*** *de investigar, analisar [...]"*; Tamires focou

no trecho *"[...] Nesse sentido,* ***dividiu*** *seu trabalho em* ***seis capítulos*** *[...]"* e a partir disso afirmou que se tratava da parte metodológica do texto, já que o termo "dividiu" lhe fez entender que seria as etapas da construção do texto (no momento não interferimos na resposta da estudante, pois queríamos que ela mesma percebesse o equívoco); Já Osmarina, destacou *"[...] A autora* ***apresenta a proposta*** *[...]"* relatando que sempre deve aparecer a proposta principal do texto resenhado.

Por não obter novas respostas, a pesquisadora começou a marcar no texto as partes que não foram explicitadas, fazendo com que as estudantes se manifestassem mais uma vez. Logo de cara todas reconheceram as seguintes partes: título; autora do artigo e formação acadêmica. Ao se tratar da formação acadêmica, as estudantes não sabiam onde encontrar tais informações, a partir de então, começamos a falar sobre a Plataforma Lattes, demonstrando a sua importância para o meio acadêmico e como encontramos as informações referentes a formações acadêmicas.

Executar a ação de explicar como pesquisar as informações em fontes seguradas, faz com que os discentes concretizem ainda mais os conhecimentos disciplinares do meio. Em razão disso, auxiliar o discente na identificação do que é confiável ou apropriado é demonstrar que sempre precisamos estar atentos as fontes que selecionamos, isto é, "deve haver uma autoridade ou instituição científica reconhecida e respeitada para respaldar a informação" (NAVARRO, 2020, p. 3 - tradução nossa).

Juntamente com a turma executamos o passo a passo a abaixo:

Figura 8: Passo I - Pesquisar no Google.

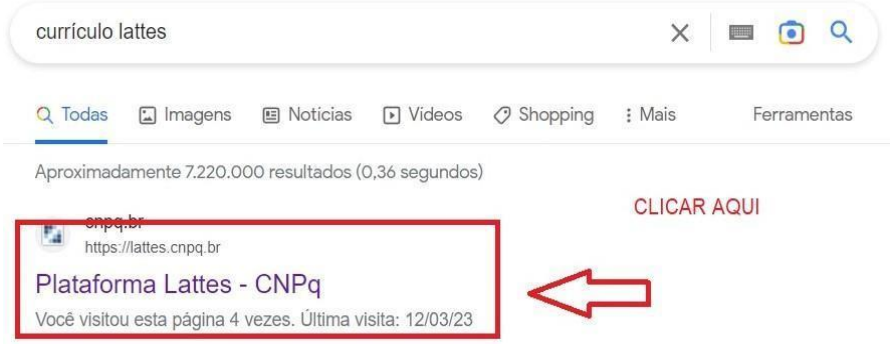


Figura 9: Passo II - Buscar currículo.



Figura 10: Passo III - Executar a filtragem.

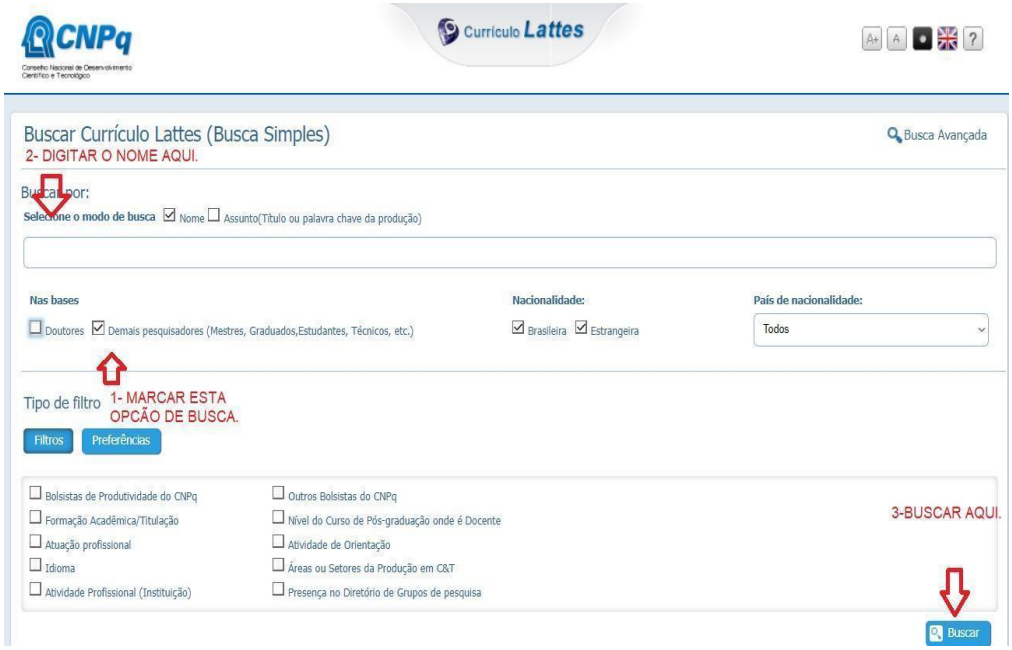
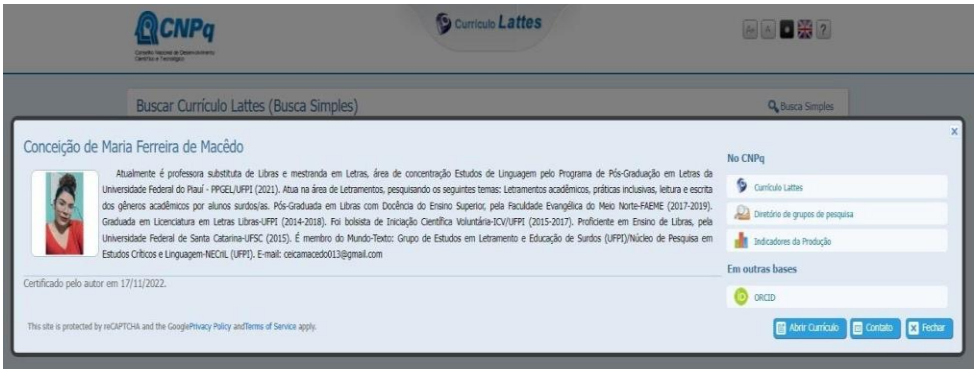


Figura 11: Passo IV - Clicar no nome da pesquisadora.



Figura 12: Passo V - Informações referente a formação da pesquisadora.



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao final da explanação identificamos que as estudantes possuíam certa resistência a ter que acessar a plataforma, pois segundo elas não possuírem o hábito de utilizar o Currículo Lattes em suas práticas acadêmicas.

> *"Eu nunca atualizei meu currículo, pois acho* ***muito difícil mexer*** *nesse sistema" (Eunice).*

> *"Na* ***graduação não é ensinado*** *a manusear nesse tipo de plataforma, porém,* ***eu sei que é importante termos as informações atualizadas****, principalmente eu, que* ***faço parte do ICV****. Porém, é complexo mexer nisso aí" (Tamires).*

> *"****Eu não sei nem pra onde vai****... quando preciso colocar alguma informação aí,* ***sempre peço ajuda****...* ***tem muita aba*** *e eu não sei onde colocar os certificados que tenho" (Osmarina).*

Por mais que a Plataforma Lattes seja uma plataforma renomada, o gênero *Currículo Lattes* se torna pouco evidenciado dentro das práticas de letramento acadêmico.

Quadro 21: Trecho III.

O primeiro capítulo, Memórias e Vivências: um caminho para o autoconhecimento está dividido em dois subtemas, que vão falar de sua trajetória educacional, desde sua infância, como uma criança vítima de uma educação rigorosa por parte dos pais [...] Do segundo ao quarto capítulo, a pesquisadora desenvolve sua base teórica, a qual está dividida em quatro tópicos: Aquisição da linguagem, em que se apresenta a diferença entre os termos "língua", "linguagem", "aquisição" e "aprendizagem" [...] O quinto capítulo trata da metodologia utilizada pela autora para o desenvolvimento do trabalho e como ela constrói o estudo de caso. [...] Por fim, o sexto capítulo, dividido em duas partes (Aquisição da Linguagem e Aprendizagem da Libras) [...]

Neste trecho em questão as estudantes chamaram atenção para a descrição que era evidenciada em cada parágrafo, fortalecendo a informação anterior que Osmarina já havia mencionado em momentos anteriores: *"[...] Por exemplo: o* ***texto I*** *tem título, e logo no* ***primeiro parágrafo ele resume o texto que foi resenhado***. *Nos parágrafos seguintes ele vai* ***resumindo cada seção do artigo*** *[...]"*. A partir dessa identificação, a estudante Tamires ratificou a fala anterior *"[...] Nesse sentido,* ***dividiu*** *seu trabalho em* ***seis capítulos*** *[...]* e afirmou com toda convicção que se equivocou em sua percepção analítica e reiterou *"[...] De fato se trata das* ***partes existentes no artigo que foi resenhado,*** *agora lendo com mais calma e ao ver as* ***opiniões das meninas através das nossas socializações*** *consegui identificar [...]"*.

Com isso, podemos identificar o quando o modelo de socialização acadêmica se faz presente na construção dos saberes, ou seja, esse modelo reporta que a partir da socialização os inseridos no contexto acadêmico acabam adquirindo novos modos de pensar, falar, identificar e etc., para tornar-se um membro dentro da comunidade disciplinar. Assim, o modelo de socialização ressalta que "supõe que os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis e que tendo os estudantes dominado e entendido as regras básicas de um discurso acadêmico particular, estariam aptas a reproduzir sem problemas" (ZAVALA, 2014, p. 3).

Após as identificações a respeito do que constava no desenvolvimento da resenha, ao visualizarem de forma espontânea os demais textos as estudantes identificaram que essa seção em específico continha as palavras "tópicos" ou "partes" no início de seus parágrafos. A partir de então, começamos a mobilizar sobre a importância dos sinônimos em nossas produções textuais. Assim, mais uma vez explicitamos para as estudantes as opções de pesquisa.

Figura 13: Seleção de sinônimos.



Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 22: Trecho IV.

O trabalho é um pouco extenso, possuindo em torno de cem páginas, o que comprova o esforço de uma pesquisadora iniciante, uma vez que o tema de seu trabalho ainda faz parte do universo de uma disciplina em começo, pois por muito tempo a inclusão social dos surdos e o estudo da Libras foram negligenciados, tendo pouco tempo de interesse por parte dos estudiosos. O texto dispõe de uma fácil leitura, apresentando uma linguagem simples e autoexplicativa, além de utilizar imagens ilustrativas, podendo ser destinado tanto para iniciantes na academia quanto para profissionais mais experientes que se interessam pela temática. Outro ponto positivo é que o mesmo pode ser recomendado para público de Letras, Psicologia e áreas que trabalham com a linguagem, uma vez que esta é essencial para o desenvolvimento cognitivo humano.

Ao analisarmos esse trecho, tanto a estudante Eunice como a estudante Tamires, replicaram a fala da estudante Osmarina (***Acho que colocar a opinião é o que diferencia o gênero dos demais*** *[...]*) a respeito do último parágrafo da resenha. Talvez essa validação assertiva tenha ocorrido por começarem a ter a estudante Osmarina como uma referência, ou seja, membro experiente, já que, estava cursando o 8º período, um a mais que elas.

Antes de finalizar esse momento, perguntamos para as discentes sobre o apoio do material em Libras para o entendimento do texto em Português e tivemos as seguintes opiniões:

> ***Eunice:*** *"acho que se o vídeo tivesse legenda seria mais perfeito ainda, porém,* ***me auxiliou sim na compreensão do tema em LP****".*
>
> ***Tamires:*** *"****a estratégia de primeiro nos entregar o vídeo em Libras e só depois o texto em LP foi muito bom, porque a medida que eu ia lendo o texto escrito ia lembrando dos sinais executados no texto****. Mas, claro que devemos fazer mais leituras para fixar o que está sendo de fato evidenciado em todos os textos. O tempo aqui é pouco e passa muito rápido por sinal".*
>
> ***Osmarina:*** *"eu gostaria de ter feito o contrário: primeiro o texto em LP, depois em Libras, pois a estrutura do vídeo dificultou a compreensão, ou seja, eu não consegui identificar qual gênero acadêmico estava lendo. Por exemplo: no texto em LP eu consegui visualizar de uma vez só como o texto estava organizado, porém, no vídeo é mais complexo.* ***Eu sinto que o vídeo tendo sido mostrado primeiro não me ajudou no processo da leitura do LP, pois a sinalização estava muito rápida e com isso perdi muitas informações****".*

Por mais que a nossa intenção não fosse adentrar em termos técnicos referentes à produção visual, sabemos que ainda precisamos nos profissionalizar ainda mais a respeito da elaboração de materiais acessíveis, pois é de grande relevância que esse público tenha materiais referentes à qualidade visual, estrutural, gramatical e sinalizadora. Porém, destacamos a relevância do material apresentado durante esse terceiro momento.

5.3.2 Quarto momento: explicação sobre a produção da resenha

Neste último momento foi explicada para as estudantes a tarefa para casa, na qual, elas deveriam realizar uma nova produção textual, ou seja, uma nova resenha, a partir do artigo que elas já possuíam. Porém, agora, elas teriam acesso também ao artigo em Libras. Posto isso, a partir de uma negociação coletiva, isto é, definir quantidade de laudas e prazos, chegou à seguinte conclusão: i) a resenha deveria conter no máximo 3 laudas; ii) o prazo para a entrega seria um dia antes do encontro seguinte; iii) caso houvesse dúvidas, poderia entrar em contato com a professora, monitoras e/ou colegas; iv) não se preocupar com o certo ou

errado ou até mesmo o perfeito, pois estávamos em um processo de aprendizagem e, v) não ter medo de errar.

5.4 Ação III: Orientação conjunta

Quando nos referimos a cultura disciplinar presente no contexto acadêmico, compreendemos que as práticas recorrentes no espaço são resultados de convenções sociais, normas, terminologias (HYLAND, 2009), isto é, ao realizar o método de orientação o docente executa ações assíduas doravante de sua esfera institucional. Assim, seguindo a cultura disciplina do meio, os momentos de orientação elaborados pelos docentes costumam seguir mais ou menos os seguintes passos: i) disciplina x tem como pontuação para a 3ª avaliação a produção de um gênero y; ii) o discente produz o gênero solicitado e envia ao professor; iii) ao receber o texto o docente pode: avaliar o texto colocando suas observações e contribuições, em seguida (re)enviar para o discente ou somente receber o texto e anexar uma nota ao sistema da instituição.

Com o intuito de quebrar os paradigmas culturais disciplinares, durante esta ação optamos por realizar uma orientação conjunta, em que as observações necessárias foram identificadas pelas próprias escritoras ao longo do texto. Portanto, cada estudante teve seu momento individual a partir da organização executada no encontro anterior. Para o processo de orientação seguimos os seguintes passos:

I) iniciamos a orientação falando sobre coisas aleatórias da vida, pois o nosso intuito era deixar o ambiente mais leve, sem muita pressão;

II) após alguns minutos de conversa perguntamos sobre as dificuldades enfrentadas ao longo do processo de escrita;

III) em seguida fomos mediando o diálogo para a identificação das características existentes em cada parágrafo da resenha;

IV) após identificarmos as lacunas existentes no texto, iniciamos as marcações no texto (*Google Doc*) juntamente com a estudante para registramos as modificações que seriam necessárias;

V) para facilitar o entendimento das anotações no próprio documento, as estudantes a partir de suas singularidades com a Língua Portuguesa, poderiam sugerir a melhor forma de escrita para sua compreensão. Por exemplo: a estudante Tamires utilizou a frase *"**regra ABC**"* para se referir a ordem alfabética da referência; ao invés da palavra "retirar" ela

preferiu usar somente *"**tirar**"*. Assim destacamos mais uma vez a relevância da negociação no processo de leitura e escrita acadêmica, pois diante da explicitação das etapas o aluno se torna um colaborador ativo, impulsionando seu lado criativo e responsável (NAVARRO, 2020);

VI) por fim, enfatizamos mais uma vez que estaríamos dispostas a ajudá-las e caso houvesse dúvidas poderiam entrar em contato com a professora/pesquisadora ou as monitoras.

Antes de passarmos para o tópico seguinte, é de grande valia ressaltar que, tanto a estudante Eunice como a estudante Tamires sentiram dificuldades ao executarem a produção do gênero solicitado. Segundo as estudantes, no momento das aulas conseguiram compreender tranquilamente sobre o que deveria conter em uma resenha, mas ao realizarem as produções sozinhas sentiram certa dificuldade e insegurança no que estavam escrevendo.

Para minimizar a angústia das alunas, a professora/pesquisadora começou a relatar suas histórias de aflições acerca de suas experiências acadêmicas, demonstrando para elas que esse sentimento de "não sei o que fazer/é impossível/não vou dar conta/vou desistir" é bastante recorrente em nossa esfera universitária, e que além de criar estratégias para mudar a situação, precisamos ter paciência com os nossos processos e compreender que somos seres singulares, e que cada experiência é emancipadora. Com isso, era importante internalizarmos que não estamos sozinhas nesse meio, aliás, o contexto acadêmico em si é muito duro para quem decide andar sozinho.

No tópico abaixo relatamos como foi o processo desde o último momento da orientação até a entrega das resenhas definitivas.

5.5 Entrega das resenhas

De acordo com as negociações executadas ao longo dos encontros, as estudantes deveriam entregar a resenha finalizada um dia antes do nosso último encontro. Cumprindo os prazos, todas enviaram suas respectivas resenhas que analisaremos adiante. Porém, antes de adentrarmos nas análises das produções finais, precisamos destacar dois ocorridos durante o processo: i) a estudante Eunice solicitou ajuda das monitoras e ii) a estudante Tamires solicitou ajuda da professora/pesquisadora.

Ao solicitar as monitoras, Eunice destacou dúvidas em relação a estruturas e aspectos gramaticais. Já Tamires, para além desses destaques, relatou que não estava conseguindo de forma alguma elaborar a resenha, e por conta disso não iria entregar a produção final. Por já ter em mãos uma das três produções finais, encaminhei para a aluna, sem identificação

nominal, uma resenha "guia" para servir como modelo. Fornecer um guia-modelo elaborado por um estudante mais experiente tem se mostrado um ótimo recurso pedagógico (NAVARRO, 2020), pois, além de destacar que a execução da atividade é possível, "explicitam em termos concretos o que se espera de uma tarefa" (p.8 - tradução nossa). Porém, devemos sempre lembrar que esse recurso não substitui a explanação teórica do conteúdo.

Após as solicitações efetuadas, as demais estudantes enviaram suas resenhas finais dentro do prazo. A seguir, analisaremos as produções finais.

Quadro 23: Resenha final da estudante Eunice.

ALEXANDRE, Leila Rachel; MACÊDO, Conceição de Maria Ferreira; MOURA, Jéssica Catarine. **Letramentos acadêmicos em disciplina de prática de Libras: uma experiência no curso de Letras Libras da UFPI**. (2022, p.8)

O texto ora resenhado, intitulado **Letramentos acadêmicos em disciplina de prática de Libras: uma experiência no curso de Letras Libras da UFPI**, das autoras Conceição de Maria Ferreira de Macêdo, formada em Letras-Libras (UFPI), Jéssica Catarine Santos Moura, formada em Letras-Libras e Leila Rachel Barbosa Alexandre, formada em Letras Portugês. O trabalho tem por objetivo apresentar os resultados de atividades de leitura e escrita de textos acadêmicos propostas em disciplina de prática de Libras para alunos do 4º período do curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal do Piauí – UFPI, no ano de 2022. O texto é dividido em partes, são elas: resumo, introdução, referencial teórico, metodologia, resultados e discussão e considerações finais.

Na parte do resumo e introdução as autoras expõem o objetivo do trabalho, os principais autores, a metodologia utilizada e resultados positivos que tiveram nas ações. Já na parte da base teórica, as autoras utilizam os estudos sobre práticas de letramento acadêmico, notadamente Lea e Street (2014), Lea (2004), Street (2010), Navarro (2022), dentre outros.

No tópico metodológico, as pesquisadoras descritas cinco é explicação, realizar juntamente com a monitora da disciplina, são: 1) Movimento o conhecimento antes das práticas de Libras: perceber escassear progresso de aprendizagem da Libras; 2) Leitura de textos dentro na sala de aula sobre "Fonética e Fonologia da Libras": rememorar os conceitos linguísticos e elaborar o gênero resumo de artigo em português; 3) Possuem participação o último texto da disciplina de Linguística da Libras I, ensinar no 3º período do curso de Letras-Libras: possui perceber a produção antes com uma nova perspectiva, efetuar possíveis modificar (retirar e/ ou acrescentar) em Portuguesa e, realizar semelhante o texto em Libras através do vídeo-registro; 4) Orientação da atividade 3: possui orientar cada e grupo; 5) Experiência: produção já mostrar a importância da monitoria, neste momento da formação docente.

Na parte de resultados e discussão possui vários textos descritos no 4.1 AÇÃO 1: A mobilização do conhecimento prévio das práticas de Libras e as lacunas, 4.2 Ação 2: Leitura coletiva de textos em sala de aula e a elaboração do gênero resumo de artigo em português, 4.3 Ações 3 e 4: Ressignificando o texto final da disciplina de Linguística da Libras I a partir de orientações e 4.4 Ação 5: O papel do aluno monitor nas práticas de letramentos acadêmicos no curso de Letras Libras.

No tópico conclusão as autoras relatam que o final da disciplina, perceber o que

atividade essas desenvolvidas, processo ajudar, para que letramento acadêmico, esses alunos surdos/ as e ouvintes, também foi uma experiência da base o que prática é professor foco a monitora, porque todos propostas fazer junto o professor também possível perceber como cada desenvolvidas, também atividade proposta essa disciplina desenvolvida.

Os seus trabalhos de texto muito bom também tem um tema muito importante: Letramentos Acadêmicos, professor e monitora muito bom, elas experiência também uma pesquisadora. Não fácil leitura às vezes dificuldade palavra, mas conseguiu entender um pouco leitura, tem o vídeo da Libras ficou claramente é igual texto. Outro ponto negativo é a palavra difícil. Outro ponto positivo é o fácil vídeo, por isso surdo naturalmente visual L1 da Libras.

Ao analisarmos a produção final de Eunice, logo no início, percebemos o quanto a organização estrutural do texto está distinta de sua produção inicial, ou seja, aqui já conseguimos identificar a presença de parágrafos e de marcas linguísticas que caracterizam o processo de coesão e coerência. Assim, ao iniciar sua resenha a estudante utiliza a estratégia de iniciar a produção com as mesmas marcas textuais do texto modelo, ou seja, ao reescrever *"[...] O texto ora* ***resenhado*** *[...]"* a discente tende a enfatizar que ao longo do seu processo de escrita algumas dimensões escondidas (STREET, 2010) foram levadas em conta, foram elas: i) ter a presença do termo "resenha" demonstra que o texto se aproxima da normatização das sequências recorrentes presentes no gênero solicitado, e ii) deixar explícito que se trata do gênero resenha facilita a leitura do seu leitor surdo; e, iii) seguir o modelo destacado em sala demonstra que o seu texto produzido estaria de acordo com as expectativas criadas pela professora/pesquisadora.

Dando continuidade ao parágrafo podemos observar que a estudante evidencia as informações necessárias para o início de uma resenha. Entretanto, por mais que ela cite a formação das pesquisadoras de forma breve, a construção textual permanece pertencendo às características do gênero. Logo em seguida, vemos que Eunice faz o uso dos sinônimos para descrever as partes existentes no texto fonte *"[...] O texto é dividido em* ***partes*** *... Na* ***parte*** *do resumo e introdução... No* ***tópico*** *metodológico [...]"*. Com isso, afirmamos que, o processo de ensinar o discente a selecionar, seja plataformas ou sinônimos tem que ocorrer de forma transversal dentro da academia (NAVARRO, 2020), pois assim, a ação da interdisciplinaridade ocorreria de forma colaborativa.

Para finalizar, a estudante destaca no último parágrafo a sua opinião sobre o texto fonte:

> *"[...] Não fácil leitura às vezes dificuldade palavra, mas conseguiu entender um pouco leitura, tem o vídeo da Libras ficou claramente é igual texto.* ***Outro ponto negativo*** *é a palavra difícil.* ***Outro ponto positivo*** *é o fácil vídeo, por isso surdo naturalmente visual L1 da Libras."*

A estratégia da estudante para enfatizar a sua opinião foi reescrever os mesmos recursos linguísticos utilizados no texto fonte *"[...]* ***Outro ponto negativo*** *...* ***Outro ponto positivo*** *[...]"*, com o intuito de mais uma vez reafirmar sobre a validade acadêmica presente em seu texto. A seguir, analisaremos a retextualização elaborada por Tamires.

Quadro 24: Resenha final da estudante Tamires.

ALEXANDRA, Leila Rachel Barbosa, MACÊDO, Conceição de Maria Ferreira de, MOURA, Jéssica Catarine Santos. LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM DISCIPLINA DE PRÁTICA DE LIBRAS**: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE LETRAS LIBRAS DA UFPI**. 2022, p.8.

O texto ora resenhado, intitulado LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM DISCIPLINA DE PRÁTICA DE LIBRAS: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE LETRAS LIBRAS DA UFPI, da autoria de Conceição de Maria Ferreira de Macêdo, que a formada em Letras-Libras; Jessica Catarine Santos Moura, Leila Rachel Barbosa Alexandra. Na época o artigo objetiva apresentar os resultados de atividades de leitura e escrita de textos acadêmicos propor em uma disciplina de prática de Libras para alunos do 4º período do curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Piauí – UFPI, no ano de 2022.

Na parte do resumo e introdução as pesquisadoras detalham o objetivo do trabalho, que o período de ensinar foram em língua de sinais, na modalidade gestual-visual, durante um primeiro semestre de 2022, que em as aulas presencial fora retomada após dois anos de distância de social por causa pela covid-19. No tópico referencial teórico, as autoras usam os estudos de teórica estudos sobre práticas de letramento acadêmico, notadamente Lea e Street (2014 [2006]), Lea (2004), Street (2010), Navarro (2020), dentre outros.

Neste estudo na parte metodológica, as autoras descrevem cinco ações elaborador juntamente com a monitora ao longo da disciplina: 1) Mobilizar o conhecimento prévio das práticas de Libras: perceber as lacunas existe no processo de aprendizagem da Libras; 2) Leitura de textos em sala de aula sobre "Fonética e Fonologia da Libras": resgatar os conceitos linguísticos e elaborar o gênero resumo de artigo em português; 3) Recuperar o último texto realidade na disciplina de Linguística da Libras I, ministrar no 3º período do curso de Letras Libras: olhar a produção foi feito antes com uma nova perspectiva, realizando as possíveis alterações (tirar e/ou acrescentar) em Língua Portuguesa e, por fim, produzir o mesmo texto em Libras através do vídeo-registro; 4) Orientação referente a atividade 3: Orientar de forma individual e coletiva e; 5) Relato de experiência: Relatar a importância da monitoria para o processo da formação docente.

Na parte discussão e resultados as autoras dividem:

4.1 Ação 1: A mobilização do conhecimento prévio das práticas de Libras e as lacunas existentes no processo de aprendizagem da Libras: Antes de começar o primeiro contato, a sala foi organizada em círculo para uma melhor visualizar dos sinalizados.; **4.2 Ação 2: Leitura coletiva de textos em sala de aula e a elaboração do gênero resumo de**

artigo em português: Os alunos foram divididos em 3 grupos, de forma que eles escolhessem com quem desejariam trabalhar; **4.3 Ações 3 e 4: Ressignificando o texto final da disciplina de Linguística da Libras I a partir de orientações e feedback:** As produções anteriormente à disciplina de Libras IV, os escolheram o texto final, consolidado no gênero acadêmico Pôster durante a disciplina de Linguística da Libras I; **4.4 Ação 5: O papel do aluno monitor nas práticas de letramentos acadêmicos no curso de Letras Libras:** A atividade de monitores é uma estratégia de começar do aluno às práticas, um espaço onde ele pode, de forma orientadores e supervisionada, aplicar as teorias aprendidas sobre planejar, execução e avaliação pedagógica.

Na parte das considerações finais, um fim da disciplina, notamos que as ações desenvolvimento, local de auxiliar para o letramento acadêmico dos surdos e os ouvintes, também foi uma experiência contextuar sobre a prática para a monitora, vejam que todas as propostas foram organizar juntamente com ela, que, com isso, pôde perceber a conduções de cada processo e atividades previstas e seus auxílios para a disciplina.

Com isso, observamos o trabalho muito detalhado porque é interessa esse artigo é importante mais área de monitores próprios experiência como ter estratégias metodologia aprendizagem também interação alunos, orientadores e monitora, e de fácil compressão vídeo em Libras e leitura de textura acadêmico como influenciar ter duas as línguas: português e língua de sinais também conhecimentos na disciplina como avaliação incentivar escrito, leitura e visual da Libras é praticamente que evitar prejuízo do aprendido por motivo prática de letramento em Libras compreender melhor.

Assim como Eunice, Tamires também utiliza do recurso de enfatizar que o gênero resenha, a partir do termo, e também faz o uso dos sinônimos. No texto da estudante nós vamos nos atentar de forma mais detalhada no último parágrafo, em que ela diz:

> *"[...]* ***Com isso****, observamos o trabalho muito detalhado porque muito porque é interessa esse artigo é importante mais área de monitores próprios experiência como ter estratégias metodologia aprendizagem também interação alunos, orientadores e monitora, e de fácil compressão vídeo em Libras e leitura de textura acadêmico como influenciar ter duas as línguas: português e língua de sinais também conhecimentos na disciplina como avaliação incentivar escrito, leitura e visual da Libras é praticamente que evitar prejuízo do aprendido por motivo prática de letramento em Libras compreender melhor."*

A estudante ao realizar o processo de retextualização, ou seja, produzir um novo texto a partir de um texto fonte (MARCUSCHI, 2010) enfatizou uma marca linguística muito presente em produções na Língua Portuguesa, a conjunção conclusiva *"[...]* ***Com isso****..."*. Porém, quando pontuamos nossos estudos para os aspectos linguísticos da Libras percebemos que "alguns elementos linguísticos próprios da língua portuguesa (preposição, artigos,

conjunções) tendem" a não aparecer nas sinalizações e por consequência, poucos aparecem também nos textos escritos dos discentes surdos (MACÊDO, 2018, p. 9), pois não fazem parte da estrutura gramatical da língua visual-espacial.

Entretanto, a partir do momento em que Tamires utiliza a conjunção para concluir sua resenha, podemos afirmar que o envolvimento dela com a prática da Iniciação Científica, por exemplo, pode ter favorecido para o desenvolvimento das marcas linguísticas convencionadas da língua oral, ou ela pode ter visualizado essa ação a partir de outros exemplos (textos acadêmicos).

Quadro 25: Resenha final da estudante Osmarina.

ALEXANDRE, L. R. B; MACEDO, C. M. F.; MOURA, J. C. S.. **LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM DISCIPLINA DE PRÁTICA DE LIBRAS: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE LETRAS LIBRAS DA UFPI**. In: Seminário de Letramento Acadêmico - SeLA, 2022, Teresina/PI. Livro de Resumos do Seminário de Letramento Acadêmico - SeLA. Floriano/PI: Gráfica Margarida/Romano Rocha, 2022. 8 p. Disponível em: https://classroom.google.com/u/0/c/NTM5NzgyOTM5NTE4/a/NTM5NzgyOTQzNzcx/details . Acesso em: 2 de dez de 2022.

O artigo "Letramentos acadêmicos em disciplinas de prática de Libras: uma experiência no curso de Letras Libras", feito por Conceição de Maria Ferreira de Mâcedo cuja formação superior em Letras Libras pela Universidade do Piauí (UFPI); Jéssica Catarine Santos Moura que é graduanda de Letras Libras da supracitada universidade e Leila Rachel Barbosa Alexandre, Licenciatura em Letras Português da mesma, tem como objetivo apresentar os resultados de atividades de leitura e escrita de textos acadêmicos pelos alunos do 4º período do curso Letras Libras para que possa colaborar as melhorias para o letramento acadêmico dos surdos e a monitora que ajudou a aplicar cinco ações para a aprendizagem no cenário acadêmico onde se utiliza duas línguas simultâneas. Contém cinco tópicos voltados para o tema, são eles: resumo; introdução; referencial teórico; metodologia; resultados e discussão e considerações finais.

Na parte do resumo e introdução as autoras expõem o objetivo do trabalho, os principais autores, a metodologia utilizada e resultados positivos que tiveram nas ações. No tópico de referencial teórico, as pesquisadoras destacaram Lea e Street (2014 [2006]) que defendem a pluralidade de características, processos, identidades e relações de poder sobreposto nas várias técnicas de leitura e produção de textos acadêmicos. Enquanto Zavala defende a coletividade no foco da necessidade de entender como os sujeitos se induzem nesse processo, e ao mesmo tempo, Navarro postula nas ações para que desenvolva as perspectivas, pois acredita-se que se ensinasse como escrever, os alunos iriam ter melhor experiência de escrita. Por fim, Gee argumenta que as experiências dos surdos devem ser consideradas para compreender as formas de escrita dos surdos.

Na etapa de metodologia, encontra-se os passos de desenvolvimento do trabalho, foi usada a abordagem de cinco ações com alunos de Letras Libras da Universidade do Piauí: a mobilização de conhecimento prévio por meio de Libras, a leitura coletiva de textos sobre fonologia das Línguas de Sinais, a busca de um trabalho na plataforma Google Acadêmico, a produção de resumo de um artigo, a discussão de partes do trabalho com os textos por meio

de análise para a correção, preparar um slide de apresentação e um vídeo-registro, em seguida, um momento de feedback e orientação e depois o relato de papel de monitoria.

No ponto de resultados e discussão, é dividido em quatro partes: 1) *A mobilização do conhecimento prévio das práticas de Libras e as lacunas existentes no processo de aprendizagem da Libras,* que teve a interação na roda com a professora, os alunos e a monitora para apresentação pessoal e expressão de pensamentos em relação à importância de participação e as perguntas voltadas para proposta na sala de aula; 2) *Leitura coletiva de textos na aula e a elaboração do gênero resumo de artigo em português*, que tinha treze ouvintes e dois surdos divididos em três grupos. A professora explicou o que era para fazer, ensinou algumas coisas aos alunos que não conheciam, enquanto a monitora assimilou e auxiliou os alunos*; 3) Ressignificando o texto final da disciplina de Linguística da Libras I a partir de orientações e feedback,* que ocorreu alguns equívocos nos resultados de escrita, demonstrando que alguns alunos não compreenderam a proposta, porém, depois de encontro para orientações e feedback, tiveram tal compreensão; e 4) *O papel do aluno monitor nas práticas de letramentos acadêmicos no curso de Letras Libras)*, que a monitora teve oportunidade de aprender a aplicar as práticas através dessa experiência.

No item de considerações finais, a atividade proposta pela professora ressaltou a contribuição ao letramento acadêmico por meio de ações desenvolvidas no vídeo-registro feito pelos discentes, proporcionou a experiência à monitora para seu desenvolvimento para que aprendesse como é conduzir cada processo para atividades propostas para aprendizado.

O trabalho contém muitos detalhes e passo a passo das ações que ajudaria muito as pessoas que querem utilizar as estratégias para desenvolvimento de saber e concepção de tal gênero, pois muitos entraram na universidade sem saber como é para fazer do jeito acadêmico. Apesar de que obteve-se os resultados equivocados de parte dos estudantes, isso levou a eles perceberam o que deve ser feito, além de acompanhamento, tornando-a real a compreensão. Por fim, esse artigo contém uma linguagem mediana de entendimento porque tem alguns trechos que dificultaram a compreensão, mas não atrapalha tanto a leitura se assistir o vídeo-registro.

Ao analisarmos o texto final de Osmarina, percebemos que diferentemente da produção inicial, a estudante já executa o processo de inserção dos principais pontos do próprio texto fonte. Assim, ao decorrer da leitura identificamos uma variedade de sinônimos, foram eles:

> *"[...] da **supracitada** universidade; **autoras** expõem; as **pesquisadoras** destacaram; Navarro **postula** nas ações; Na **etapa** de metodologia; No **ponto** de resultados e discussão; No **item** de considerações finais; O trabalho **contém** [...]".*

Por ser a única estudante que finalizou a fase do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC entendemos que, tal prática favoreceu positivamente para a aquisição e consolidação de novas práticas acerca de suas atividades de leitura e escrita (ALEXANDRE, 2019). Com isso, também destacamos a importância do processo de construção do gênero TCC, fase decisiva

dentro da comunidade acadêmica, para a validação identitária de formando para formado, perante as exigências institucionais.

A seguir, analisaremos a Ação IV que tinha como objetivo identificar como as Ações influenciaram no amadurecimento das práticas de leitura e escrita das estudantes.

5.6 Ação IV: Socialização das experiências vivenciadas ao longo da oficina

Assim como os demais encontros antes de iniciarmos as obrigações a professora/pesquisadora abraçou cada aluna individualmente e perguntou como estava a vida delas (não havia explicitado essa informação anteriormente). Realizar esse momento de afeto antes de cada encontro foi primordial para tornar o ambiente mais acolhedor e fazer com que as estudantes se sentissem mais a vontade para expor suas opiniões, dificuldades, superações e etc. Em seguida, demos inícios a nossa mediação.

Quadro 26: Pergunta direcionada para as estudantes Eunice, Tamires e Osmarina.

1) Você enfrentou dificuldades para realizar as atividades que foram propostas ao longo da oficina? Explique.
Eunice: *"Sim, mas com o passar dos encontros foram diminuindo. Por* ***nunca ter escrito o gênero resenha antes, me assustei um pouco no início****, pois pensava que fosse mais complexo e impossível de compreender em pouco tempo".*
Tamires: *"Com certeza!* ***Era um texto novo para mim****. Nos momentos das explicações conseguia entender bem, mas na hora que estava sozinha a minha cabeça ficava confusa.* ***O português como sempre nos mostra o quando temos dificuldades perante a produção****".*
Osmarina: *"Um pouco.* ***Acredito que por conhecer um pouco os outros gêneros****, executar a resenha não se tornou tão complexo, pois aprendi que é um texto bem simples.* ***Porém, fico sempre naquela dúvida em relação a gramática do português****".*

Ao analisarmos as respostas das estudantes podemos observar que lidar com o novo tende a nos causar aflições, ainda mais quando estamos inseridos no contexto acadêmico. Por ser uma nova esfera, os textos que circulam na universidade são bem distintos dos que permeiam ao decorrer do Ensino Médio. Quando estamos lidando com textos na educação básica os enfoques principais são norteados envoltos dos temas (às vezes fica a critério do aluno), sem muitas indicações de leitura para se aprofundar sobre, tendo que seguir modelo x e encaixar na quantidade determinada de linhas (FISCHER, 2010). Assim, os textos que

produzimos nessa fase educacional estão mais focados no produto final da produção, do que compreender coletivamente a função do texto e os propósitos da produção. Com isso, ao ter acesso à esfera acadêmica os discentes precisam se adaptar às novas práticas.

Portanto, além do choque de ter que produzir um gênero desconhecido, as estudantes mais uma vez ressaltam o terror que sentem ao produzirem um texto em Língua Portuguesa *"[...]* ***O português como sempre nos mostra o quando temos dificuldades perante a produção****"*. Por essa razão, destacamos mais uma vez a relevância de supervalorizar o ensino de português como L2, isto é, precisamos consolidar metodologias que favoreçam um ensino de qualidade para os discentes surdos, um trabalho conjunto entre as distintas áreas, principalmente os profissionais formados em Letras Português.

Quadro 27: Pergunta direcionada para as estudantes Eunice, Tamires e Osmarina.

2) Quando você estava produzindo a resenha, sentiu falta de mais materiais em Libras? Explique.
Eunice: *"**Não**. Para esse contexto eu estava **satisfeita com os materiais que foram disponibilizados durante os encontros**".*
Tamires: *"**Sim**! Seria um sonho **entrar na internet e encontrar vários outros materiais em Libras**".*
Osmarina: *"**Não**. Como as **aulas eram sinalizadas eu conseguia compreender bem as explicações, e os materiais [em Libras] que já tínhamos auxiliou um pouco**".*

Por ter a Língua de Sinais como sua L1, a pessoa surda a utiliza como um dos principais elementos para sua inserção no meio social (GOLDFELD, 2002), assim, os demais artefatos culturais que a cercam necessitam priorizar a sua visualização e divulgação. Por essa razão, observamos o quanto a ausência de materiais em Libras dificulta o acesso a informações no nível superior por estudantes surdas. Se fizermos uma comparação entre a proporção quantitativa de materiais em Língua Portuguesa e em Libras, iremos sempre nos deparar com situações iguais a de Tamires - *"[...]* ***entrar na internet e encontrar vários outros materiais em Libras*** *[...]"* - porém, ainda é uma realidade distante de nossa sociedade atual, mesmo havendo vários e-books, glossários, e afins, pois os materiais textuais utilizados na graduação exigem do graduando para além de conhecimento de termos e/ou sinais isolados.

Outro fator evidenciado a partir da fala de Osmarina foi a presença de uma professora sinalizante, já que *"[...]* ***aulas eram sinalizadas eu conseguia compreender bem as explicações*** *[...]"*, isto é, por estarem inseridas em uma cultura disciplinar que há a presença de um professor (em sua grande parte, ouvintes) e um intérprete de Libras em sala de aula, em muitas situações o papel dessas suas funções são trocadas equivocadamente, digo, a relação do surdo com o professor regente não sinalizantes em muitos casos, fica em segundo plano, por conta disso, o intérprete sinalizador começa a ser uma fonte de informações dentro e fora de sala de aula. Entretanto, temos que destacar que a presença dos distintos profissionais, surdos e ouvintes, no processo de ensino e aprendizagem são de extrema importância para o público surdo, não somente em aspectos técnicos, mas também em instrumentos que mobilizam as relações interpessoais.

Quadro 28: Pergunta direcionada para as estudantes Eunice, Tamires e Osmarina.

3) Você procurou algum membro experiente para lhe ajudar no processo de leitura e escrita da resenha? Caso a resposta for sim, esse sujeito é surdo ou ouvinte? Por que?
Eunice: *"**Sim. Ouvinte**. Solicitei a ajuda das **monitoras**, pois elas **são mais experientes que eu**, além da gente já ter uma relação de amizade fora daqui".*
Tamires: *"**Sim. Solicitei o auxílio da professora**, porque era a pessoa responsável pela oficina e já tinha dito nos encontros anteriores que poderia nos ajudar caso houvesse duvidas".*
Osmarina: *"**Não**."*

Desde os primeiros momentos de socialização com as estudantes durante os encontros da oficina observamos que solicitar auxílio a um membro experiente ouvinte se tornou uma ação recorrente na vida educacional da pessoa surda. Assim, compreendemos que o membro experiente ouvinte é um instrumento indispensável nas práticas que envolvem leitura e escrita de discentes surdos, servindo então como um mediador entre as discussões acerca dos textos estudados (FERREIRA, 2021). Com isso, salientamos que, a partir da presença do membro ouvinte sinalizante os discentes surdos tendem a criar e (re)criar novas estratégias de leitura e escrita, com finalidade de assimilar de forma mais assídua os conteúdos exigidos nas atividades acadêmicas.

Quadro 29: Pergunta direcionada para as estudantes Eunice, Tamires e Osmarina.

3) Sobre a "Oficina de escrita acadêmica para surdos/as":

Eunice: *"**Sim**. Minha produção inicial não tinha nada haver com um resenha, mas depois das aulas eu consegui compreender mais ou menos como se elabora uma".*

Tamires: *"**Com certeza**! Agora consigo **pelo menos identificar o que tem no início e no final de uma**".*

Osmarina: *"**Sim**. Hoje já consigo ter uma **autonomia maior em relação à produção do gênero**".*

b) Você acha que mudou alguma coisa em relação à maneira de ler o artigo?

Eunice: *"**Sim**, agora sempre fico **observando as partes** que existem em um artigo".*

Tamires: *"**Sim**, fiquei mais criteriosa em relação **ao que deve constar** em um texto academico".*

Osmarina: *"**Sim**, o processo de **ter que reler os materiais me auxiliaram bastante** para compreender do que o artigo estava falando"*

c) Você acha que fez alguma diferença para o seu processo de produção ter lido materiais em Libras?

Eunice: *"**Com certeza**! O material em Libras me auxiliou demais para a compreensão do que o texto em português estava evidenciando".*

Tamires: *"**Toda disciplina ou curso de extensão deveria ter materiais em Libras**, pois nos auxilia demais nos momentos que estamos estudando sozinhas, nos torna mais independete".*

Osmarina: *"**O material em Libras é relevante para o processo sim**, mas as vezes eu ficava na dúvida se o texto em português era o mesmo texto traduzido para a Libras"*

Ao analisarmos as falas das estudantes sobre suas experiências na oficina, notamos o quanto essa intervenção foi positiva para as práticas de leitura e produção de textos acadêmicos por alguns pontos: i) possibilitamos a promoção de um engajamento bilíngue, em que a Língua de Sinais foi utilizada como meio de comunicação e transmissão do conhecimento ii) garantiu que as surdas tenha acesso pleno ao conteúdo e participação ativa no processo de ensino e aprendizagem; iii) adotou-se práticas e metodologias que respeitassem as especificidades linguísticas e culturais do público-alvo. Com isso, compreendemos o quão relevante foram às ações aplicadas, pois a partir delas conseguimos identificar a pluralidade de características diante dos processos, as singularidades identitárias de cada sujeito e as relações de poder reverberados em diferentes práticas de leitura e produção de textos acadêmicos (LEA E STREET, 2014 [2006]).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso problema de pesquisa - Como ações didáticas guiadas pelo modelo dos letramentos acadêmicos podem influenciar na execução das tarefas de leitura e escrita por alunos surdos do curso de Letras Libras e Letras Português da UFPI? – ensejou o objetivo geral de verificar a influência das ações didáticas guiadas pelo modelo dos letramentos acadêmicos para a execução das tarefas de leitura e escrita por alunos surdos do curso de Letras Libras e Letras Português da UFPI. Com isso, através dessa motivação central, sucederam objetivos específicos, atrelados a hipóteses e procedimentos de análise, tal como resumiremos a seguir:

A partir do objetivo específico de "verificar como a língua em que está exposto o material textual influência na compreensão do funcionamento do gênero", formulamos a hipótese de que as ações didáticas propiciam aos alunos surdos a construção de uma percepção crítica, em ambas línguas, Libras e Português, com isso, podem ativamente dialogar, modificar e reajustar suas estratégias de leitura e escrita. Verificando como a língua que estava exposta a partir dos materiais distribuídos no decorrer dos encontros, percebemos que o suporte em que é materializado o texto influencia diretamente nas percepções estruturais referentes ao gênero, fazendo com que as estudantes mobilizassem estratégias para leitura e escrita a fim de assimilar os conteúdos expostos.

O objetivo específico "como as explicitações das dimensões escondidas do gênero resenha auxiliam a sua produção" foi atendido pelas análises das produções iniciais e finais que as estudantes realizaram durante seus percursos de produção do gênero solicitado. Ao atendimento desse objetivo, correspondia a testagem da nossa hipótese de que as dificuldades enfrentadas no ambiente acadêmico são evidenciadas pela ausência dos critérios de avaliação acerca das produções textuais, isto é, não são explicitadas pelo docente quais expectativas os discentes devem atender, ou seja, eles lidam com dimensões escondidas da avaliação de textos.

Para isso, analisamos tanto a produção inicial, realizada antes do primeiro encontro da oficina quanto a produção final entregue um dia antes do último encontro da oficina. Através disso, percebemos que na produção inicial, por não terem tido nenhum tipo de explicitação sobre o que deveria conter em uma resenha ou indicações de guias-modelos, as estudantes produziram textos a partir dos conhecimentos prévios que tinham sobre o gênero resenha. Com isso, foi possível identificar as dimensões escondidas, ou seja, as estratégias

implícitas utilizadas por elas ao longo dos textos enfatizadas por meio das marcas linguísticas.

Porém, quando passamos para as análises das produções finais das estudantes, conseguimos perceber que as ações desenvolvidas no decorrer da ação II forma primordiais para o desenvolvimento e entendimento do gênero solicitado, ou seja, direcionar as alunas para compreenderem quais informações caracteriza uma resenha, a partir das perguntas norteadoras - "que informações a maioria delas traz nos parágrafos iniciais?; que informações a maioria delas traz nos parágrafos de desenvolvimento?; que informações a maioria delas traz nos parágrafos de conclusão?" - foi de extrema relevância para o processo de produção. Outro fator relevante foi explicação detalhada sobre a atividade de reescrever a resenha da produção inicial. Chegamos à conclusão, portanto, de que, mesmo explicitando os critérios e guias-modelos, as estudantes sempre recorrem às estratégias prévias (como, por exemplo, reescrever pontos recorrentes do gênero e utilizar das buscas por sinônimos)

Por fim, o objetivo "o processo de leitura e escrita dos alunos surdos antes e depois do seu engajamento nas ações didáticas guiadas pelo modelo de letramentos acadêmicos" foi atendido pela análise das ações mediadas ao decorrer de todos os encontros acerca do processo de leitura e escrita do gênero resenha. Com isso, hipotetizamos que, a identificação das experiências prévias e dos conhecimentos adquiridos ao longo das ações didáticas por alunos surdos nos permite compreender de maneira mais aprofundada os caminhos que percorrem nas práticas acadêmicas.

Após nossas análises, chegamos à conclusão de que, de fato, as ações didáticas guiadas pelo modelo dos letramentos acadêmicos influenciaram diretamente na produção textual das aprendizes surdas, o que é corroborado pelas análises das ações I e IV, em que a ação I nos favoreceu informações cruciais sobre a história alfabetizadora das estudantes, em que essas marcas históricas reverberam diretamente nas ações relacionados à leitura, escrita e também engajamento nas práticas acadêmicas, até porque se o ambiente não favorecer instrumentos (humanos e materiais) para a permanência da discente surdos, ela acaba desistindo em muitos casos. Portanto, através da ação IV foi possível identificar a partir das falas das alunas a importância de ter a oportunidade de se engajar em um espaço acadêmico inclusivo, dinâmico e acolhedor. Pontuamos também sobre a presença da Língua Brasileira de Sinais - Libras como a primeira língua de instrução, e notamos o quanto ainda precisou validar a materialidade dessa língua em eventos de letramentos, seja através dos materiais ou de apresentações/registros das atividades acadêmicas.

Nesse sentido, tendo atendido ao objetivo geral que propusemos, verificamos a influência das ações guiadas pelo modelo de letramento acadêmico para a produção do gênero resenha por graduandas surdas, e pudemos concluir: i) conhecer o processo educacional dos alunos em sala de aula por meio de suas histórias é necessário para identificarmos as dimensões escondidas que eles precisam acessar para produzir um texto, além de evidenciar as suas ausências alfabetizadoras ao longo das práticas de leitura e escrita; ii) concretizar uma orientação conjunta em que o aluno inicia suas próprias avaliações e conclusões vai para além de identificar se texto está "bom" ou "ruim", assim, é possível auxiliá-lo a observar sua produção como um processo, reconhecendo que todo texto possui suas lacunas; iii) precisamos dar mais ênfase a modalidade visual-gestual dentro das práticas acadêmicas, isto é, a Libras precisa ser mais validada dentro da academia se fazendo presente em todos os eventos de letramento existentes nas práticas; iv) os graduandos surdos precisam ganhar mais espaços e oportunidades nas práticas realizadas para além da sala de aula, como eventos, e cursos de extensão, se tornando protagonistas também a frente dessas práticas.

Nossos resultados nos levam, portanto, à compreensão de que, a partir do momento em que os discentes surdos são engajados nas práticas de letramentos acadêmicos, eles são capazes de construir ou reconstruir uma percepção crítica sobre seus aprendizados e suas expectativas referentes às práticas letradas na qual estão inseridas, podendo assim participar ativamente através do diálogo e negociação.

Perante as considerações levantadas, o trabalho desenvolvido nesta pesquisa deve ser considerado como um ponto de partida e não de chegada, portanto desejamos que a partir das nossas aplicações guiadas pelo modelo de letramento acadêmico, possamos futuramente construir uma proposta prática que engloba efetivamente a presença do público surdo em suas distintas áreas de atuação. Com isso, queremos também possibilitar e oportunizar aos atuais e futuros profissionais docentes a auxiliarem seus alunos surdos em atividades relacionadas à leitura e produção textual, e por consequência garantindo um ambiente mais igualitário, de escolhas, posições, materiais e oportunidades.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, L. R. B. **Letramento digital e letramento acadêmico**: estratégias de navegação e leitura de graduandos em Letras. 238f. Tese (doutorado) - Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BAHIA, Z. S. **Contribuições dos novos estudos do letramento para alfabetização de adultos**, 2018. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/6102. Acesso em: 28 jun. 2022

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro, 2005. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm#:~:text=Regulamenta%20a%20Lei%20n%C2%BA%2010.436,19%20de%20dezembro%20de%202000. Acesso em: 06 abr. 2022

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 08 fev. 2022.

FEITOSA, S. **Método Paulo Freire** - Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação. 1999. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, 1999. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4274/2/FPF_PTPF_01_0923.pdf. Acesso em: 09 nov. 2021.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de Educação Bilíngue para os estudantes surdos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial 3, p. 127-150, dez. 2017.

FERNANDES, S. **Educação bilíngue para surdos**: identidade, diferença, contribuições e mistérios. 2003. Dissertação (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Paraná, 2003.

FERNANDES, S. **Letramentos na educação bilíngue para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. 2008. Disponível em: http://alex.pro.br/libras3.pdf. Acesso em: 02 mar. 2022.

FERREIRA, D. S. P**ráticas de letramento acadêmico na relação entre alunos surdos e alunos auxiliares ouvintes no curso de letras libras.** TCC. 2021.

FISCHER, A, Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e a acadêmica. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 215-224, 2010.

FREIRE, M. B. B. **As atividades acadêmicas como elemento de construção da cultura disciplinar do curso de Letras – Libras da Universidade Federal do Piauí por estudantes surdos**. Projeto de Iniciação Científica. 2018.

GEE, J. P. Learning in Semiotic Domains: A Social and Situated Account. In: SCHALERT, D., et al. **The 51st yearbook of the National Reading Conference**. Oak Creek, WI: NRC, 2002. p. 23-32.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2001.

GRAFF, H. J. **Em busca do letramento:** as origens sociais e intelectuais dos estudos sobre letramento. Disponível em: file:///C:/Users/ceica/Downloads/40773-Texto%20do%20artigo-179542-1-10-20171203.pdf, 2016. Acesso em:

GUIMARÃES, F. T. B. **Os Novos Estudos do Letramento**: um novo campo de investigação das práticas de leitura e escrita, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/3836. Acesso em: 05 dez. 2021

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014 [2006]. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. Publicado originalmente em 2006

LOPES, M. **A institucionalização do curso de Licenciatura em Letras-Libras no Brasil:** Língua, sujeitos e sentidos. Revista Línguas e instrumentos linguísticos – nº 42 – jul./dez. 2018.

KLEIMAN, A. B. **O conceito de letramento**. Disponível em: http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos.html, 2007. Acesso em: 23 jul. 2021.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/IEL/Unicamp – Ministério da Educação, 2005.

PIRES, V. O. G. **O processo de construção do letramento acadêmico em Língua Portuguesa por surdos universitários**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. **Surdos:** o narrar e a política. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 5, 2003. p. 217-226.

MACÊDO, C. M. F. de. **A construção de sentidos de textos em libras a partir da retextualização de textos em português feita por estudantes surdos**. Projeto de Iniciação Científica Voluntária, UFPI. 2017

MAIA, Maria Inez Sousa. **A importância da historia dos surdos para o avanço da educação**. Estudos Linguísticos. Tocantins, V. 03, n. 01, p 106. 2017

MARCUSCHI, L. A. 2000. **Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEDEIROS, J. R. Tradução e Letramento Acadêmico: Uma Proposta Metodológica do Processo Tradutório do Par Linguístico Língua Portuguesa/Libras. **Revista Espaço**, INES, Rio de Janeiro, n. 50, p. 133-158, jul./dez. 2018 Disponível em: http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1172/1175. Acesso em: 16 abr. 2022.

MOURA, M. C. de. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NAVARRO, F. Leer y escribir en entornos académicos: cinco acciones para docentes inclusivos. Especialización en Lectura, Escritura y Educación, Buenos Aires, **Flacso Virtual**-Argentina, 2020.

NETO, O. F. da C. **Evasão escolar: no curso de Letras-Libras da UFSC**, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/136249. Acesso em: 24 ju. 2021.

NETTO. Waldemar Ferreira. **Introdução à Fonologia da Língua Portuguesa**. 2. ed. revisada. São Paulo: Paulistana Editora, 2011.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L.B. **Língua de sinais brasileira** [recurso eletrônico]: estudos linguísticos. Porto alegre: Artmed, 2007.

ROCHA, H. F. da. **Alfabetizar letrando**: um repensar da aquisição da língua escrita. 2005. Monografia (Especialização em Supervisão Escolar) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2005.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

RIBEIRO, M. C. M. A. **Letramento Acadêmico para surdos:** reflexões contemporâneas. Olh@res, Guarulhos, v. 4, n. 1, p. 269-286, maio 2016.

SILVA, A. V. L. da**. Com a palavra, o aluno:** processos de retextualização na exposição oral acadêmica. 2013. 231 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: UFMG, 2013.

SILVA, S. G. L. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos:** das políticas às práticas pedagógicas. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SOARES, M.. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf, 2003. Acesso em:

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

SOUZA, S. X. 2010. **Performances de tradução sobre a Língua Brasileira de Sinais observadas no curso de Letras-Libras**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução: lexicografia, tradução e ensino de línguas estrangeiras. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2010.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. Dimensões "escondidas" na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, jul./dez. 2010. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p541/18448.

STROBEL, K. **História da Educação de Surdos**. Letras Libras-UFSC. Florianópolis: 2009. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 05 nov. 2021.

TERRA, M. R. Letramento e letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **Delta**, São Paulo, v. 29, n. 1, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502013000100002&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 29 nov. 2021

TRAVAGLIA, N. **A tradução numa perspectiva textual**. 1993. 315 f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) – Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

TRAVAGLIA, N. **Tradução Retextualização:** a tradução numa perspectiva textual. 2001. Uberlândia: EDUFU, 2013.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras - Libras Presencial**. 2019. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/cdac/PPCok_Letras_LIBRAS20190712164212.pdf.

VIEIRA-BARBOSA, M. L. **O processamento da informação na webnotícia.** 2015. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2015.

ZAVALA, V. ¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. In: KALMAN, J.; STREET, B. (Coord.). **Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina**. México: Siglo XXI, 2009.

ANEXOS

ANEXO I

RESENHA I: Aquisição e aprendizagem da Libras em uma criança surda: um estudo de caso

SOARES, Huxlenne Silva. **Aquisição e aprendizagem da Libras em uma criança surda: um estudo de caso**. 2016. 107 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/19118>. Acesso em: 14 de set de 2022.

O texto ora resenhado, intitulado **Aquisição e aprendizagem da Libras em uma criança surda: um estudo de caso**, da autoria de Huxlenne Silva Soares, Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB), tem os objetivos de investigar, analisar e refletir sobre o processo de aquisição e aprendizagem da Libras em uma criança surda. A autora apresenta a proposta de se pensar na Libras como uma língua protagonista na comunidade surda. Nesse sentido, dividiu seu trabalho em seis capítulos, todos voltado à discussão do tema do seu estudo, além de suas considerações, perspectivas e reflexões com relação ao estudo e ao futuro.

O primeiro capítulo, *Memórias e Vivências: um caminho para o autoconhecimento* está dividido em dois subtemas, que vão falar de sua trajetória educacional, desde sua infância, como uma criança vítima de uma educação rigorosa por parte dos pais. Por causa disso, teve que superar o medo da convivência com pessoas desconhecidos (como quando entrou na escola, por exemplo), até o ensino superior e o que a levou às suas escolhas profissionais.

Do segundo ao quarto capítulo, a pesquisadora desenvolve sua base teórica, a qual está dividida em quatro tópicos: *Aquisição da linguagem*, em que se apresenta a diferença entre os termos "língua", "linguagem", "aquisição" e "aprendizagem", para se compreender o que é exposto em seguida: *a aquisição da linguagem e suas teorias,* destacando a Teoria Gerativista de Noam Chomsky; *Aquisição da linguagem na criança surda*, em que se aprofunda a aquisição da linguagem e seus estágios, as causas e os tipos de surdez; e a *Aprendizagem da Libras*, em que se expõe um pouco sobre a gramática da Libras e sobre o ensino dessa língua.

O quinto capítulo trata da metodologia utilizada pela autora para o desenvolvimento do trabalho e como ela constrói o estudo de caso. Encontram-se informações sobre o tipo (pesquisa qualitativa), o campo (uma escola da rede pública do Distrito Federal) e todo o universo de pesquisa, os instrumentos (observação e entrevistas) e o sujeito pesquisado (uma criança, de nome fictício Sara, de 7 anos de idade, surda, que mora com a mãe e o pai).

Por fim, o sexto capítulo, dividido em duas partes (*Aquisição da Linguagem* e *Aprendizagem da Libras),* expõe a descrição dos resultados construídos a partir de

episódios observados e também através das entrevistas realizadas com a família e profissionais que atuam diretamente com a criança estudada no caso. O capítulo ainda diferencia os episódios que equivalem à aquisição dos que correspondem à aprendizagem da Libras.

O trabalho é um pouco extenso, possuindo em torno de cem páginas, o que comprova o esforço de uma pesquisadora iniciante, uma vez que o tema de seu trabalho ainda faz parte do universo de uma disciplina em começo, pois por muito tempo a inclusão social dos surdos e o estudo da Libras foram negligenciados, tendo pouco tempo de interesse por parte dos estudiosos. O texto dispõe de uma fácil leitura, apresentando uma linguagem simples e autoexplicativa, além de utilizar imagens ilustrativas, podendo ser destinado tanto para iniciantes na academia quanto para profissionais mais experientes que se interessam pela temática. Outro ponto positivo é que o mesmo pode ser recomendado para público de Letras, Psicologia e áreas que trabalham com a linguagem, uma vez que esta é essencial para o desenvolvimento cognitivo humano.

ANEXO II

RESENHA II: Libras e o desenvolvimento de pessoas Surdas

ALVES, Elizabete Gonçalves; FRASSETTO, Silvana Soriano. **Libras e o desenvolvimento de pessoas Surdas**. 2015. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1150/115048330017.pdf . Acesso em: 24 de nov. de 2022.

O artigo intitulado "Libras e o desenvolvimento de pessoas Surdas", produzido pelas autoras Elizabete Gonçalves Alves e Silvana Soriano Frassetto, foi publicado pela revista Aletheia, em 2015. As autoras realizaram a pesquisa baseada em publicações científicas encontradas nas bibliotecas virtuais SciELO e LILACS. O presente analisado pretende apresentar alguns aspectos relacionados ao processo de aquisição da linguagem e alguns pontos problemáticos que essa aquisição tardia pode ocasionar. Assim, este trabalho é interessante, pois instiga um olhar crítico sobre a temática em questão.

De início, as autoras selecionaram alguns trabalhos que são voltados para o processo de aquisição da linguagem, que afeta o desenvolvimento do sujeito surdo. Posteriormente, o artigo foi desenvolvido em quatro momentos: Família e o desenvolvimento de pessoas surdas, Identidade surda, Desenvolvimento cognitivo e Desenvolvimento da linguagem.

No primeiro tópico, as autoras identificam a importância da família no processo de aquisição da linguagem. Isso porque, após o diagnóstico, o comportamento familiar tende a mudar, e é nesta mudança que o "destino" da criança surda será pre-definido inconscientemente pela família, já que ela pode influenciar o acesso à língua materna deste indivíduo.

No segundo tópico, "identidade surda", as autoras mencionam que a forma como o sujeito encontra-se na sociedade irá influenciar na identidade dele, pois, ao conviver com pessoas que permeiam essa cultura, esse processo de construção da identidade será baseado nessa diferença que é a surdez, e assim, proporciona a aceitação dessa característica pelos próprios sujeitos.

No terceiro momento, "Desenvolvimento cognitivo", as autoras ressaltam a importância do contato com a língua de sinais no desenvolvimento cognitivo das crianças surdas. As autoras ressaltam que, conforme Sacks (1990), as crianças surdas aprendem mais cedo os sinais do que as crianças que irão utilizar a oralização para comunicar-se. Sendo assim, confirmam mais uma vez a importância da Libras. Já no último tópico, que é " desenvolvimento da linguagem", as autoras ressaltam que a causa negativa ou não do desenvolvimento da linguagem é o ambiente em que o indivíduo surdo estará inserido.

Assim, concluem que na área de Libras não possuem muitos trabalhos científicos publicados, sobretudo, na área de psicologia para com a língua de sinais. Consideram a aquisição da linguagem de suma importância para o desenvolvimento do sujeito surdo na sociedade, sendo uma importante influência, a família. Para isso, fundamentam-se em Maria Cecília Rafael de Góes, na qual mencionam que os surdos não possuem nenhuma limitação cognitiva causada pela surdez e que a língua de sinais é a língua materna deles .

O trabalho possui uma linguagem clara e de fácil compreensão, o que colabora para a leitura de alunos iniciantes que atuam nessa área, como também para professores e qualquer integrante dessa comunidade que tenha contato com o âmbito acadêmico. Apesar das análises sobre as problemáticas que a aquisição de linguagem tardia pode ocasionar no desenvolvimento da linguagem do sujeito surdo, o trabalho possui muitas citações indiretas, porém, as escolhas destas deixam claro a intenção de frisar as problemáticas citadas anteriormente.

ANEXO III

RESENHA III: Análise e intervenção da aquisição tardia da Libras no processo de alfabetização bilíngue de surdo

ARAGÃO, Katia Cristina; COSTA, Edivaldo da Silva; GUARANY, Ann Letícia Aragão. **Análise e intervenção da aquisição tardia da Libras no processo de alfabetização bilíngue de surdo**. 2022. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/iperoxo/article/view/6980/4894 . Acesso em: 24 de nov. 2022.

O artigo "Análise e intervenção da aquisição tardia da Libras no processo de alfabetização bilíngue de surdo", publicado na Revista Ipê Roxo, em 2022, foi desenvolvido por Katia Cristina Aragão, Edivaldo da Silva Costa e Ann Letícia Aragão Guarany. A primeira autora é graduada em Pedagogia e Pós-graduada em Libras, conta com experiência como pedagoga com alunos surdos e ouvintes. O segundo autor é Doutor em educação, especialista em Libras e em Atendimento Educacional Especializado, professor na Graduação em Letras Libras da UFS com uma variedade de participações na área da Libras. A terceira autora é Mestra e Doutora em Educação, pesquisadora na área de prática pedagógica, formação de professores e currículo.

A partir do momento que o sujeito surdo não é alfabetizado em sua língua materna, o seu desenvolvimento pode ser prejudicado, não sendo capaz de se comunicar. A língua é o principal meio de interação social, a única capaz de fazer com que o sujeito tenha entendimento do mundo em que vive. Quando o surdo não têm relações sociais, é difícil ter um desenvolvimento adequado, pode crescer sem compreender quem realmente é como um indivíduo, o que traz prejuízos na sua construção de identidade. Os autores abordam essa temática ao longo de sua pesquisa com uma aluna surda que possui dificuldade de comunicação.

No primeiro tópico, é apresentada uma breve introdução da pesquisa. Explicam que o surgimento da Libras foi através da necessidade de comunicação entre os surdos, o contato tardio com a sua língua acontece em razão da maioria dos surdos serem filhos de pais ouvintes que demoram a perceber a surdez do filho. Enfatizam a importância da alfabetização precoce para o indivíduo ter um desenvolvimento adequado e uma melhor inserção no ambiente escolar. Detalham que é uma pesquisa-ação, na qual detectam o problema e desenvolvem práticas pedagógicas para que o mesmo seja minimizado ou até resolvido.

As teorias usadas para fundamentar a pesquisa destacam a importância da educação bilí ngue e a alfabetização quando ainda criança. Destacamos Jeremias e Lacerda, dois teóricos mais citados nesse processo de fundamentação. Ambos

argumentam a qualidade da formação dos intérpretes e professores que precisa ser vista como prioridade para um ensino satisfatório. Os métodos educacionais usados até o momento não são eficientes, apresentando limitações nos alunos surdos. A educação bilíngue necessita ser priorizada por causa da sua complexidade. São duas línguas com modalidades linguísticas diferentes (Libras e Português), culturas diferentes. O surdo precisa ter o primeiro contato com a Libras para depois ter contato com outra língua, mas, com o atraso do diagnóstico da surdez, a criança cresce sem ter comunicação com outras pessoas, dificultando seu desenvolvimento e consequentemente a formação de sua identidade.

No terceiro e no quarto tópico é detalhado o cenário em que ocorreu a pesquisa e os resultados obtidos a partir das análises. A pequena localidade em que a surda vive fica na zona rural de Sergipe. Foi constatado que é a única surda da comunidade, o que dificulta ainda mais a comunicação. Sua mãe disse que passou por vários desafios durante a gravidez, o que pode ter provocado a surdez da filha. Os pesquisadores, ao chegar na escola em que a Ana Maria (nome fictício dado à aluna surda pelos autores) estuda, se deparam com uma sala cheia de alunos ouvintes e de diferentes séries, na qual a professora usava a mesma metodologia para todos. Ana Maria era copista, pois não tinha conhecimento da Libras, apenas copiava o que era escrito no quadro. A comunicação da mesma com os outros era por meio de mímicas.

Os autores tiveram dificuldades em aplicar as atividades pedagógicas pelo retraimento da aluna, pois não os conhecia, mas aos poucos tudo foi se desenvolvendo. A escola ganhou cartazes com o alfabeto em Libras e desenhos dos sinais, atividades foram realizadas pensando para que a aluna surda tivesse interação com os alunos ouvintes, foram desenvolvidas oficinas com a comunidade para que a Ana Maria interagisse com todos que convivia. Com isso, notou-se o salto no desenvolvimento da surda, que passou a ter conhecimento da sua surdez, que até então não tinha.

O objetivo da pesquisa foi desenvolver atividades pedagógicas com a aluna surda e todos da comunidade para que a mesma se comunique com outras pessoas sem ter barreiras. O cenário da pesquisa, as atividades que foram desenvolvidas, os desafios encontrados ao longo de seu desenvolvimento foram bem detalhados. Já o referencial teórico deixou a desejar, não havendo uma relação das teorias com os pensamentos dos autores. Além disso, durante os resultados e discussões, as teorias não são retomadas. A parte do artigo que mais interessante é a construção do cenário e as atividades realizadas.

ANEXO IV

ARTIGO RESENHADO

LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM DISCIPLINA DE PRÁTICA DE LIBRAS: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE LETRAS LIBRAS DA UFPI

Conceição de Maria Ferreira de Macêdo - UFPI
Jéssica Catarine Santos Moura - UFPI
Leila Rachel Barbosa Alexandre - UFPI

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva apresentar os resultados de atividades de leitura e escrita de textos acadêmicos propostas em uma disciplina de prática de Libras para alunos do 4º período do curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Piauí – UFPI, no ano de 2022. Para tanto, tomamos como base teórica estudos sobre práticas de letramento acadêmico, notadamente Lea e Street (2014 [2006]), Lea (2004), Street (2010), Navarro (2020), dentre outros.

Neste estudo, serão descritas cinco ações elaboradas juntamente com a monitora ao longo da disciplina: 1) Mobilizar o conhecimento prévio das práticas de Libras: perceber as lacunas existentes no processo de aprendizagem da Libras; 2) Leitura de textos em sala de aula sobre "Fonética e Fonologia da Libras": resgatar os conceitos linguísticos e elaborar o gênero resumo de artigo em português; 3) Recuperar o último texto realizado na disciplina de Linguística da Libras I, ministrada no 3º período do curso de Letras Libras: olhar a produção anterior com uma nova perspectiva, realizando as possíveis alterações (retirar e/ou acrescentar) em Língua Portuguesa e, por fim, produzir o mesmo texto em Libras através do vídeo-registro; 4) Orientação referente a atividade 3: Orientar de forma individual e coletiva e; 5) Relato de experiência: Relatar a importância da monitoria para o processo da formação docente.

Estamos inseridos em um contexto em que há a presença de alunos surdos e ouvintes, onde as línguas Portuguesa e Brasileira de Sinais são utilizadas no cotidiano acadêmico. Apesar da ênfase atribuída à modalidade escrita do português, o curso de Letras Libras também prioriza a produção acadêmica em Libras na modalidade vídeo-registro. Foram estas especificações linguísticas do curso que direcionaram o curso das atividades desenvolvidas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O desenvolvimento das atividades relatadas neste estudo encontra-se ancorado no modelo de letramentos acadêmicos proposto por Lea e Street (2014 [2006]), o qual dá destaque à pluralidade de características, processos, identidades e relações de poder imbricados nas diversas práticas de leitura e produção de textos acadêmicos. Ao tomarmos

esse modelo como guia para nossas ações, assumimos que o processo de aprendizagem de leitura e escrita de textos acadêmicos passa por uma abordagem que, em vez de se restringir ao conhecimento de aspectos formais superficiais e modelares da língua e das estruturas textuais, busca entender as características textuais de um ponto de vista estratégico, como materialidades que atendem, refletem ou se relacionam a expectativas institucionais e individuais situadas.

Ao olharmos para as práticas de letramento acadêmico por um viés estratégico e situado, a noção de agência fica em primeiro plano, considerando a necessidade de entender como os sujeitos se engajam nessas práticas, como se conformam a elas ou como agem para refutá-las ou modificá-las (ZAVALA, 2011). Em um trabalho de sala de aula guiado por essa perspectiva, torna-se assim necessário que se pense em ações que propiciem aos estudantes a construção de percepção crítica e de aprendizado sobre as expectativas das práticas letradas contextualizadas das quais participam para que possam ativamente dialogar, negociar e agir a partir delas (NAVARRO, 2020). No caso das ações aqui relatadas, essas ações incluem, além de proposições para os alunos participantes da disciplina, o incentivo à agência da aluna que atuou como monitora na disciplina, de maneira a colaborar para que ela desenvolvesse ações que a preparassem para a prática docente.

Após apresentar ações a serem implementadas por docentes para colaborar com o desenvolvimento dos alunos nas práticas de leitura e escrita em contextos acadêmicos, Navarro (2020, p. 11) sintetiza assim a inovação de sua proposta:

> Em última análise, a inovação é bastante simples: se aprendemos conteúdos e habilidades por meio da leitura e da escrita, se demonstramos o que sabemos e somos avaliados por meio de textos escritos, se espera-se que nos comuniquemos e raciocinemos como especialistas em cada disciplina, então é apenas justo que a leitura e a escrita também façam parte do currículo (NAVARRO, 2020, p. 11, tradução nossa).

Ao conduzir as ações que serão descritas à frente neste estudo, tínhamos em mente a defesa de uma abordagem de leitura e escrita acadêmica que, seguindo essa linha de raciocínio, não se restringisse apenas a disciplinas específicas voltadas para esse fim, como é o caso, no curso de Letras Libras da UFPI, das disciplinas Leitura e Produção de Textos I e II. Compreendemos, nesse caso, que, se há uma expectativa institucional de que os graduandos em Letras Libras produzam conhecimento acadêmico em Libras, é necessário um trabalho que passe também pelas disciplinas de prática da língua.

Ademais, sabemos que, no ambiente educacional acadêmico, os aprendizes são avaliados por suas produções textuais e nem sempre ficam evidenciados os critérios ou as expectativas que eles devem atender, ou seja, eles lidam com dimensões escondidas da avaliação de textos (STREET, 2010). Por isso, tínhamos em mente, ao elaborar as ações da disciplina, que os alunos pudessem entender o que conta como conhecimento para o ambiente acadêmico específico do qual participam, no que se refere aos textos que foram solicitados a produzir. As ações de ensino foram assim desenhadas tendo por base a explicitação de conhecimentos tácitos e de critérios de avaliação, de maneira a permitir que os alunos tomassem decisões estratégicas, o que vai ao encontro das propostas de Street (2010), Lea (2004) e Navarro (2020) para o ensino que leve em conta complexidade inerente às práticas de letramento acadêmico.

Na mesma linha, considerando que, nas práticas acadêmicas, os estudantes gerenciam identidades múltiplas, que se influenciam e se constroem a partir das atividades nas quais se engajam (GEE, 2002), o trabalho com letramentos acadêmicos precisa considerar os conhecimentos e experiências prévios dos aprendizes, de maneira a compreender mais profundamente os caminhos que percorrem nas práticas acadêmicas. Na experiência aqui enfocada, por se tratar de uma disciplina da qual participaram alunos surdos e ouvintes, vindos de um período anterior de ensino remoto, foi absolutamente importante conhecer a história dos alunos com a língua e com práticas de leitura e escrita dentro e fora da universidade e do contexto de pandemia. Além disso, embora alunos surdos e ouvintes passem a compartilhar o mesmo espaço, os mesmos professores e a ter tarefas semelhantes, os textos acadêmicos no curso, em sua maioria, são passados aos alunos em português.

Assim, enquanto os alunos ouvintes já trazem, em suas bagagens de leitura e escrita, a ampla experiência com textos produzidos em sua língua materna, os alunos surdos trazem essa experiência com textos que não estão em Libras e vão continuar fazendo seu caminho na universidade tendo que ler e produzir textos acadêmicos em Língua Portuguesa. É considerando essa configuração que as ações apresentadas a seguir foram desenhadas.

3. METODOLOGIA

A disciplina aqui analisada, Libras IV, possui 2.2.0 de créditos, ou seja, 30h para a abordagem teórica e 30h para a abordagem prática. Tendo em vista que muitos alunos relataram as dificuldades encontradas referentes à leitura e à escrita, práticas de Libras e suporte humano/tecnológico, encarados na realidade do ensino remoto, a ação aqui relatada

surgiu como uma atividade de revisão. Nela, a docente e a monitora (que já havia sido monitora também na disciplina de Estudos Linguísticos da Libras I) trouxeram dois textos sobre "Fonologia das Línguas de Sinais", sendo que o terceiro texto seria selecionado a partir de uma pesquisa feita no Google Acadêmico. Todas as leituras foram realizadas em grupo. Após as leituras, cada membro do grupo elaborou um resumo de artigo, que em seguida foi revisado pela monitora da disciplina.

Observando as dificuldades enfrentadas ao longo do processo de leitura e escrita, principalmente pelos discentes surdos, surgiu a Ação 3, que tinha como meta organizar de forma coletiva a proposta da 2ª avaliação da disciplina. Tendo em vista que muitos não gostavam de rever e (re)avaliar suas próprias produções, a Ação 3 instigou um novo desafio para os discentes: acolher seus escritos. Assim, após vários diálogos sobre as produções feitas em disciplinas anteriores, que eram escassas, selecionamos a disciplina de Linguística da Libras I, cursada no 3º período, que tem como foco a materialidade linguística das línguas de sinais e usa, em grande parte, teorias consolidadas nas línguas orais, demandando leituras que se relacionam à Língua Portuguesa e à Libras.

Considerando esse contexto, realizamos os seguintes passos: 1) executar as correções textuais em português, se necessário (retirar e/ou acrescentar algo); 2) elaborar um resumo de artigo seguindo a estrutura que havíamos elaborado na Ação 2: tema, objetivo(s), pressuposto(s) teórico(s), metodologia e resultados parciais ou finais; 3) fazer um slide de apresentação e; 4) produzir em Libras o vídeo-registro do texto final (corrigido), já que o curso de Letras Libras exige do discente o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em duas versões finais: trabalho escrito em Língua Portuguesa e vídeo-registro em Libras.

Após a entrega de todos os materiais elaborados na Ação 3, todos os grupos, em aulas distintas, tinham momentos de orientação e feedback, por volta de 1h/aula, acerca de cada etapa da atividade. Nessa mesma ação, os grupos se autoavaliavam, de maneira que a nota final da atividade os próprios discentes pontuaram em conjunto. Por fim, a Ação 5 teve como foco principal o relato de experiência da monitora sobre suas experiências acadêmicas em contextos reais de ensino, pesquisa e extensão.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Ação 1: A mobilização do conhecimento prévio das práticas de Libras e as lacunas existentes no processo de aprendizagem da Libras

Antes de iniciar o primeiro contato, a sala foi organizada em círculo para uma melhor visualização dos sinalizantes. Em seguida, tivemos apresentação pessoal, em que a professora, evidenciando suas angústias e vulnerabilidades em estar pela primeira vez em sala presencial após dois anos de pandemia, destacou a importância de realizar um processo de ensino e aprendizagem com muito diálogo, companheirismo e criatividade. A monitora, presente em sala, também destacou sobre sua experiência na disciplina de Libras IV enquanto discente.

Findadas as ações de apresentação pessoal, entramos nos assuntos acerca dos conhecimentos prévios e as lacunas encontradas durante o período do ensino remoto, destacando os conteúdos aprendidos, as atividades práticas de Libras, a escrita e leitura dos gêneros acadêmicos e em qual a área de atuação eles mais se identificavam de acordo com as experiências já vivenciadas no curso. Para esse momento, usamos as seguintes perguntas norteadoras: Como eram as atividades práticas realizadas nas disciplinas de Libras I, II e III? Vocês já produziram o vídeo-registro em disciplinas anteriores? Os alunos surdos encontram dificuldades em atividades que envolvem leitura e escrita em português? Como os alunos ouvintes auxiliam os colegas surdos em atividades em grupo que exigem leitura e escrita em português? Perguntas como essas foram importantes para a elaboração das propostas executadas ao longo das próximas aulas.

4.2 Ação 2: Leitura coletiva de textos em sala de aula e a elaboração do gênero resumo de artigo em português

Os alunos foram divididos em 3 grupos, de forma que eles mesmos escolhessem com quem desejariam trabalhar. Os textos I e II foram selecionados pela professora e monitora, já o texto III foi selecionado pelos componentes do grupo. O Grupo 1 tinha 4 ouvintes e 1 surdo. O Grupo 2 tinha 4 ouvintes e 1 surdo. O Grupo 3 tinha 5 ouvintes.

As orientações para o Grupo 3 em específico foram: pesquisar no Google Acadêmico artigos referentes à temática em questão, focar a leitura nos resumos dos artigos e evidenciar as lacunas a respeito da temática a partir dos resultados das pesquisas. Esse grupo relatou que não conhecia essa ferramenta de pesquisa acadêmica e não sabiam exatamente como filtrar os textos. Com o auxílio da docente, as alunas filtraram as pesquisas a partir de palavras-chave.

Os resumos de artigo deveriam seguir a seguinte ordem: tema, objetivo(s), pressuposto(s) teórico(s), metodologia e resultados parciais ou finais. Finalizadas as produções dos resumos, a monitora, mobilizando suas experiências pregressas com produção

de textos acadêmicos, ficou responsável por fazer as avaliações/orientações dos resumos elaborados pelos alunos, principalmente quanto a questões de correção textual.

4.3 Ações 3 e 4: Ressignificando o texto final da disciplina de Linguística da Libras I a partir de orientações e feedback

Com o propósito de resgatar as produções anteriores à disciplina de Libras IV, os discentes, em consenso, escolheram o texto final, consolidado no gênero acadêmico Pôster durante a disciplina de Linguística da Libras I. Todos os textos foram produzidos em grupos e tinham como temática principal a "Fonética e Fonologia da Libras". Os grupos precisavam seguir os seguintes passos: 1) executar as correções textuais em português (retirar e/ou acrescentar algo); 2) elaborar um resumo científico seguindo a estrutura: tema, objetivo(s), pressuposto(s) teórico(s), metodologia e resultados parciais ou finais; 3) fazer um slide de apresentação e; 4) produzir em Libras o vídeo-registro do texto final (corrigido). Cada passo da atividade foi explicado em sala de aula, debatido e, caso houvesse dúvidas, os estudantes poderiam entrar em contato por meio do grupo no Telegram ou solicitar o auxílio da monitora.

Ao receber o material dos 4 grupos observamos alguns equívocos nos resultados, por exemplo: textos sem o resumo solicitado e sem as alterações sugeridas ao longo do texto produzido. Com isso, notamos o quanto a prática da compreensão das propostas das atividades é importante para o resultado, ou seja, muitos discentes não entenderam de forma concreta a proposta. Tendo esses resultados, solicitamos a cada grupo um momento de 1h/aula para o momento de orientação, feedback e auto-avaliação.

Quadro 1 - Descrição dos passos da Ação 4

1ª momento: Orientação conjunta	2ª momento: feedback individual	3ª momento: auto-avaliação
Todos os discentes eram convocados a analisarem seus materiais a partir do que foi solicitado, isto é, a professora não pontuou nada nos materiais, pois os próprios alunos liam os seus escritos mais uma vez, tendo um olhar mais crítico e se colocando na posição de avaliador.	Neste momento a professora avaliava as sinalizações individuais de cada sinalizador no texto do vídeo-registro, evidenciando o ônus, bônus e adicionando possibilidades de sinalização e edição de vídeo.	Os alunos, em grupo, eram motivados a refletir sobre a nota final, de forma coletiva, consciente e crítica.

Fonte: Elaborado pelas autoras

A partir desses momentos, pedimos para os grupos enviarem via Telegram a opinião de cada integrante sobre esse modelo de avaliação, e tivemos retornos positivos quanto ao desenvolvimento da percepção da necessidade de atenção aos detalhes textuais e ao sentimento de acolhimento quanto ao método de avaliação e orientação.

4.4 Ação 5: O papel do aluno monitor nas práticas de letramentos acadêmicos no curso de Letras Libras

A atividade de monitoria é uma estratégia de iniciação do aluno às práticas docentes, um espaço onde ele pode, de forma orientada e supervisionada, aplicar as teorias aprendidas sobre planejamento, execução e avaliação pedagógica. Para o professor, solicitar um aluno monitor significa ter à disposição um discente com mais experiência disposto a auxiliar em todas as etapas do processo que envolvem uma disciplina acadêmica. A monitora selecionada já tinha a experiência de monitoria em disciplina teórica (Linguística da Libras I, ministrada no semestre anterior na modalidade remota), porém expressou a necessidade de ser ativa nos processos prévios e posteriores às aulas, como no planejamento e avaliação.

Percebendo que para a formação desta aluna monitora enquanto docente fazia-se importante que ela experienciasse todas as etapas que envolvem a formatação de uma disciplina, foi organizado de forma colaborativa com a discente o cronograma da disciplina, os ajustes feitos ao longo do semestre, a averiguação das atividades propostas e, no momento das orientações e avaliações, ela esteve presente percebendo como foram conduzidas.

A partir do diálogo e da percepção do trabalho desenvolvido pela monitora, percebemos que as atividades aqui descritas contribuíram não apenas para o letramento acadêmico dos discentes matriculados na disciplina, mas foram agregadoras também para as práticas da aluna monitora enquanto membro mais experiente que os demais alunos e como aprendiz de docente. Ao envolver-se na correção dos resumos produzidos pelos alunos em língua portuguesa, ela pôde colocar em prática seus conhecimentos e experiências já adquiridos sobre as temáticas, apontando possíveis pontos de melhoria por parte dos autores da atividade proposta, direcionando atenção para as especificidades demandadas pelos alunos surdos que têm o português escrito como segunda língua.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo de propiciar práticas de letramento acadêmico em Libras durante a disciplina Libras IV, construímos ações que nos permitiram observar e desenvolver de forma prática: o conhecimento prévio dos aprendizes; as dimensões escondidas em textos reais produzidos anteriormente; a importância do feedback e da orientação individual/coletiva para o processo de leitura, escrita e sinalização; a relevância da atividade de monitoria para a formação docente.

Ao final da disciplina, notamos que as ações desenvolvidas, além de contribuir para o letramento acadêmico dos discentes surdos/as e ouvintes, também foi uma experiência contextualizada sobre a prática docente para a monitora, visto que todas as propostas foram organizadas juntamente com a mesma, que, com isso, pôde perceber a condução de cada processo e atividades propostas e suas contribuições para a disciplina.

REFERÊNCIAS

GEE, J. P. Learning in Semiotic Domains: A Social and Situated Account. In: SCHALERT, D., et al. **The 51st yearbook of the National Reading Conference**. Oak Creek, WI: NRC, 2002. p. 23-32.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014 [2006]. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. Publicado originalmente em 2006.

LEA, M. R. Academic literacies: a pedagogy for course design. **Studies in Higher Education**, v. 29, n. 6, p. 739-756, Dec. 2004.

NAVARRO, F. Leer y escribir en entornos académicos: cinco acciones para docentes inclusivos. **Especialización en Lectura, Escritura y Educación**, Buenos Aires, Flacso Virtual- Argentina, 2020.

STREET, B. Dimensões "Escondidas" na Escrita de Artigos Acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p541/18448.

ZAVALA, V. La escritura académica y la agencia de los sujetos. **Cuadernos Comillas**, n. 1, p. 52-66, 2011.

ANEXO V

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFPI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO DE ESTUDANTES SURDOS NA ESFERA UNIVERSITÁRIA.
Pesquisador: CONCEICAO DE MARIA FERREIRA DE MACEDO
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 56221922.3.0000.5214
Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.637.820

Apresentação do Projeto:
A apresentação do projeto foi baseada nas informações contidas nos documentos "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1889834.pdf" e "3_projeto_de_pesquisa.pdf".
Responsável Principal: CONCEICAO DE MARIA FERREIRA DE MACEDO
Assistente: JOSE RIBAMAR LOPES BATISTA JUNIOR
Tamanho da Amostra no Brasil: 6

Resumo
"Por utilizarem a Língua Brasileira de Sinais-Libras (L1) como seu primeiro e principal meio de comunicação e socialização, os graduandos surdos, ao ingressarem no ensino superior, se deparam com um ambiente totalmente novo, cheio de novas práticas de letramento que supervalorizam e reforçam os registros/divulgação na língua portuguesa em sua modalidade escrita. A presente pesquisa tem como objetivo investigar as habilidades mobilizadas por graduandos surdos em Letras da Universidade Federal do Piauí para produzir textos para a efetivação de tarefas acadêmicas.
Nossas reflexões tomam como bases teóricas estudos sobre letramento acadêmico e o processo de leitura e escrita de Street (1984; 1994; 1995; 2014), Gee (2000), Soares (2003) Lea e Street (2006), Zavala (2009) e Rojo (2009; 2016) e, numa perspectiva sobre o letramento acadêmico para acadêmicos surdos temos Pires (2014), Ribeiro (2016) e Fernandes; Moura (2017). Com isso, uma

pesquisa como a que pretendemos executar poderá chegar mais perto de entender a realidade da construção e apropriação de conhecimento acadêmico dos alunos surdos do curso de Letras na universidade, indicando os caminhos percorridos na difícil transição dos textos elaborados no ensino médio para os textos trabalhados no ensino superior."

Introdução

"Tomando como base teórica as explanações sobre letramento acadêmico e o uso dessas práticas no contexto de leitura e escrita na universidade, esta pesquisa tem como tema as habilidades mobilizadas para que alunos surdos da graduação em Letras na Universidade Federal do Piauí executem tarefas de produção de textos acadêmicos. Por utilizarem a Língua Brasileira de Sinais-Libras (L1) como seu primeiro e principal meio de comunicação e socialização, os graduandos surdos, ao ingressarem no ensino superior, se deparam com um ambiente totalmente novo, cheio de novas práticas de letramento que supervalorizam e reforçam os registros/divulgação na língua portuguesa em sua modalidade escrita. Dentre as perspectivas/tipos de letramentos muito se menciona sobre a inserção das práticas sociais no contexto do ensino e a importância dessa relação vida social x teoria para o aprendizado do alunado. Porém, quando nos referimos ao público-alvo surdo, as distintas práticas culturais, identitárias e principalmente linguística, não são validadas para fins de sistematização/registro e divulgação de produções científicas, consequência de um padrão linguístico (o poder do letramento da letra) e social enraizado na prática cultural acadêmica, uma prática seletiva e excludente. Posto isso, ficamos a pensar sobre como esses novos discentes, com especificidades distintas dos demais graduandos, se apropriam dessas práticas para a produção de textos acadêmicos, que exigem do autor uma escrita científica apurada e padronizada. Ainda temos quatros complicadores a mais quando nos referimos aos graduandos surdos: 1) a aprendizagem tardia da própria língua materna (Libras) tem como efeito consequente o atraso na apropriação das diversas práticas de letramentos; 2) a ausência de materiais bilíngues dificulta ainda mais a compreensão dos aspectos teóricos e práticos contidos na esfera; 3) a falta de acessibilidade que esses discentes enfrentam ao não possuírem oportunidades de se inserem em outras atividades acadêmicas (curso de extensão, Iniciação Científica, grupos de pesquisa e etc) por carência de profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras-TILS; e 4) o poder da linguagem verbal dentro da esfera acadêmica faz com que esse meio evidencie ações excludentes, mesmo estando em um curso de Letras voltado para todas as habilitações. Ao aludir essa temática em nosso estudo, queremos frisar não somente os caminhos de leitura/escrita e as habilidades que esses alunos

surdos utilizam para percorrê-lo, mas também verificar as influências de práticas de letramentos prévias postas por esses discentes e suas dificuldades ao longo do procedimento de construção e compreensão textual acadêmica, partindo de ações reais executados no corpo universitário.
É a partir dessa perspectiva que levantamos a problemática norteadora desta pesquisa: quais habilidades de leitura e escrita o ambiente acadêmico exige de graduandos surdos do curso de Letras em todas as habilitações da Universidade Federal do Piauí ao realizarem a construção de textos acadêmicos?"

Metodologia Proposta:
"A realização da presente pesquisa será através de uma pesquisa-ação, que prevê a construção de um "caminho real de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, gerador de interações entre universidade e sociedade" (Colette; Thiollent, 2020, p. 9) e obedecerá às etapas a seguir para situar todo o processo de investigação. Participantes da pesquisa: Para execução da pesquisa, primeiramente realizaremos uma pesquisa prévia com todos os graduandos surdos em Letras da Universidade Federal do Piauí para compreender a prática acadêmica dos surdos, bem como identificar quais gêneros acadêmicos eles sentem mais dificuldades em produzir ou não conhecem de forma alguma. Essa pesquisa prévia faz se necessária para que a relação entre os níveis de letramentos acadêmicos e a prática de leitura e escrita desses sujeitos seja mais bem percebida, considerando que, por serem de períodos distintos, alguns alunos vão possuir mais familiaridade com o ambiente acadêmico
do que outros. Recursos para a geração dos dados: A pesquisa será realizada em plataformas digitais do Google, tais como: Google Classroom, Google Meet e Google Forms. Procedimentos de Coleta dos Dados: Em virtude da pandemia mundial causada pela Covid-19, na qual se iniciou no ano de 2020 no Brasil, e tendo em vista as recomendações de distanciamento social e o zelo pela saúde da pesquisadora e dos alunos surdos, a pesquisa será construída de forma remota. Com isso, nossa coleta de dados seguirá os seguintes momentos: Elaboração de um curso de extensão, em parceria com o Laboratório de Leitura e Produção Textual (LPT/CNPq) do Colégio Técnico de Floriano/UFPI, cadastrada como atividade de extensão na PREXC, intitulada "Curso de gêneros acadêmicos para surdos", online e gratuito, com duração de 80h, a ser realizada no período de abril, maio, junho e julho de 2022, com disponibilidade de 10 vagas para graduandos surdos em Letras da UFPI a serem preenchidas entre os dias 04 a 08/04/2022 juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As atividades do curso ocorrerão na plataforma virtual Google Classroom e/ou

Moodle, com alguns encontros on-line pelo Google Meet, ambas realizadas em Língua Brasileira de Sinais-Libras. Haverá a gravação dos momentos dos encontros on-line para fins de coleta de dados, e todo material utilizado ao longo do curso de extensão será traduzido para Libras. Após a confirmação de inscrição aplicaremos um questionário aberto, on-line, aos participantes da pesquisa, construído e utilizando a ferramenta de formulários do Google, cujo link será enviado por e-mail a cada aluno no dia 09/04/2022 e ficará disponível para preenchimento entre os dias 09 a 11/04/2022. O questionário contará com 7 perguntas subjetivas que objetivam saber sobre o contato anterior dos sujeitos com textos acadêmicos e sua prática de leitura e escrita para a realização de atividades acadêmicas. Após a finalização desses momentos, será aplicado no dia 19/07/2022 outro questionário aberto on-line, com questões subjetivas a serem respondidas pelos participantes da pesquisa entre os dias 19/07 a 22/07/2022. Através desse questionário serão abordados aspectos da realização das atividades executadas na ação de extensão, que poderá auxiliar na interpretação dos dados coletados. Procedimentos de Análise dos Dados: Tendo em vista nossos objetivos de pesquisa, definiremos, a princípio, três categorias de análise dos dados: habilidades de leitura e escrita mobilizadas, habilidades de produção textuais acadêmicas mobilizadas e as dificuldades evidenciadas ao longo das apropriações das práticas de letramento acadêmico. Após a categorização, os dados obtidos na primeira e
terceira etapa fornecerão material interpretativo para a análise dos dados obtidos na segunda etapa."

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as habilidades mobilizadas por graduandos surdos em Letras da Universidade Federal do Piauí para produzir textos para a efetivação de tarefas acadêmicas.

Objetivo Secundário:

- Verificar influências do nível de letramento acadêmico dos participantes da pesquisa na execução das tarefas de leitura e escrita acadêmica;

- Investigar as dificuldades encontradas pelos alunos surdos na execução das tarefas de leitura e escrita para fins acadêmicos;

- Identificar as estratégias utilizadas pelos alunos surdos no processo de leitura e escrita de textos acadêmicos;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Retirados do documento TCLE

Riscos

"[...] os riscos para os participantes serão mínimos considerando que os mesmos terão que participar de um curso executado pela Plataforma Google Meet, sendo possível que em algum momento durante o mesmo, os participantes possam sentirem-se constrangidos para elaborar alguma atividade ou não queiram mais participar da pesquisa. Porém, os participantes serão informados sobre seus direitos que dentre eles estão: o sigilo de seus nomes e informações dadas, não obrigatoriedade de permanecer na pesquisa caso não sintam-se confortáveis.

Assim, para diminuir esses desconfortos ou riscos, a pesquisadora deixará claro para os participantes que não há motivo para desconfianças, já que se trata de uma pesquisa séria, em que será mantido o sigilo e a confidencialidade dos dados. Esclareço ainda que esta pesquisa não acarreta riscos iminentes, tendo em vista que ninguém será identificado e que o foco da pesquisa é puramente linguístico. Ninguém terá acesso ao que será gravado e/ou digitalizado a não ser a pesquisadora, a imagem/identidade/sinalização dos participantes não será exibida, mantendo absoluto sigilo, o objetivo é investigar as habilidades mobilizadas por graduandos surdos em Letras da Universidade Federal do Piauí para produzir textos para a efetivação de tarefas acadêmicas. Fatores que diminuem os riscos: 1- a pesquisa será realizada com graduandos surdos de distintas habilitações em Letras; 2- todos os processos de execução das etapas estarão na língua materna (Libras) dos participantes e também na língua portuguesa em sua modalidade escrita; 3- qualquer possível identificador de sujeitos e instituições será mantido em sigilo."

Benefícios

"A pesquisa tem como justificativa a possibilidade em contribuições que auxiliem o professor a ajudar o aluno surdo a ser mais hábil no processo de produção dos gêneros acadêmicos; acesso a produções teóricas em Libras; desdobramentos metodológicos para a prática de ensino de leitura e escrita nas universidades; e fazer com que o aluno surdo compreenda as práticas de letramento acadêmico e possa futuramente realizar ações para auxiliar seus pares."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa exequível e relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Na última versão havíamos elencados pendências que serão listadas abaixo com o status de "pendência sanada" ou "pendência não sanada".

1.quanto aos termos de apresentação obrigatória: não foi apresentada a autorização institucional do Laboratório de leitura do Colégio técnico de Floriano, faz-se necessário apresentar.
Parecer sobre a versão atual: pendência sanada. Foi apresentada uma autorização institucional assinada pelo diretor do Colégio Técnico de Floriano.

2. Quanto ao TCLE:
a) não foram apresentados possíveis riscos aos participantes da pesquisa, considerando que toda pesquisa envolve riscos, faz-se necessário apresentá-los de acordo com a resolução 466/12 e 510/16, além das estratégias para contorná-los;
Parecer sobre a versão atual: pendência sanada. A pesquisadora acrescentou os riscos e as estratégias para contorná-los.

b) faz-se necessário substituir o termo "sujeito" por participante de pesquisa.
Parecer sobre a versão atual: pendência sanada. No TCLE consta o termo "participante de pesquisa".

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação protocolo de pesquisa.
Solicita-se que seja enviado ao CEP/UFPI/CMPP o relatório parcial e o relatório final desta pesquisa. Os modelos encontram-se disponíveis no site: http://ufpi.br/cep
• Em atendimento as Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016, cabe ao pesquisador responsável pelo presente estudo elaborar e apresentar ao CEP RELATÓRIOS PARCIAIS (semestrais) e FINAL. O relatório deve ser enviado pela Plataforma Brasil em forma de "notificação";
• Qualquer necessidade de modificação no curso do projeto deverá ser submetida à apreciação do CEP, como EMENDA. Deve-se aguardar parecer favorável do CEP antes de efetuar a/s modificação/ões.
• Justificar fundamentadamente, caso haja necessidade de interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

• O Comitê de Ética em Pesquisa não analisa aspectos referentes a direitos de propriedade intelectual e ao uso de criações protegidas por esses direitos. Recomenda-se que qualquer consulta que envolva matéria de propriedade intelectual seja encaminhada diretamente pelo pesquisador ao Núcleo de Inovação Tecnológica da Unidade.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1889834.pdf	17/08/2022 21:30:08		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	4_TCLE_corrigido_2.pdf	17/08/2022 21:29:49	CONCEICAO DE MARIA FERREIRA DE MACEDO	Aceito
Outros	5_Autorizacao_Institucional_CTF_assinado.pdf	17/08/2022 21:28:36	CONCEICAO DE MARIA FERREIRA DE MACEDO	Aceito
Outros	10_Informacoes_De_Documentos_Alterados.pdf	23/02/2022 12:46:10	CONCEICAO DE MARIA FERREIRA DE MACEDO	Aceito
Outros	8_curriculo_lattles_Ribamar.pdf	23/02/2022 12:45:25	CONCEICAO DE MARIA FERREIRA DE MACEDO	Aceito
Orçamento	11_orcamento_detalhado.pdf	23/02/2022 12:43:52	CONCEICAO DE MARIA FERREIRA DE MACEDO	Aceito
Outros	7_instrumento_coleta_de_dados.pdf	27/01/2022 12:01:23	CONCEICAO DE MARIA FERREIRA DE MACEDO	Aceito
Outros	5_autorizacao_institucional_vernaculas.pdf	27/01/2022 12:00:43	CONCEICAO DE MARIA FERREIRA DE MACEDO	Aceito
Outros	5_autorizacao_institucional_libras.pdf	27/01/2022 12:00:27	CONCEICAO DE MARIA FERREIRA DE MACEDO	Aceito
Outros	8_curriculo_lattles.pdf	27/01/2022 11:59:13	CONCEICAO DE MARIA FERREIRA DE MACEDO	Aceito
Outros	6_termo_de_confidencialidade.pdf	27/01/2022 11:56:52	CONCEICAO DE MARIA FERREIRA DE MACEDO	Aceito
Projeto Detalhado	3_projeto_de_pesquisa.pdf	27/01/2022	CONCEICAO DE	Aceito

UFPI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO

Continuação do Parecer: 5.637.820

/ Brochura Investigador	3_projeto_de_pesquisa.pdf	11:53:40	MARIA FERREIRA DE MACEDO	Aceito
Declaração de concordância	1_carta_de_encaminhamento.pdf	27/01/2022 11:53:12	CONCEICAO DE MARIA FERREIRA DE MACEDO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	2_declaracao_de_pesquisadores.pdf	27/01/2022 11:50:49	CONCEICAO DE MARIA FERREIRA DE MACEDO	Aceito
Cronograma	9_cronograma.pdf	27/01/2022 11:49:56	CONCEICAO DE MARIA FERREIRA DE MACEDO	Aceito
Folha de Rosto	10_folha_de_rosto.pdf	27/01/2022 11:49:29	CONCEICAO DE MARIA FERREIRA DE MACEDO	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

TERESINA, 13 de Setembro de 2022

Assinado por:
Emidio Marques de Matos Neto
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br