MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO (PRPG)
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS (CCHL)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PPGEL)

MARIA ALICE DE SOUSA ROCHA

A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE APRENDIZES SURDOS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DO CAOS E DA COMPLEXIDADE

Teresina-PI |

2026

MARIA ALICE DE SOUSA ROCHA

A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE APRENDIZES SURDOS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DO CAOS E DA COMPLEXIDADE

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

Linha de Pesquisa: Texto, discurso e gêneros como práticas sociais.
Orientadora: Profa. Dra. Leila Rachel Barbosa Alexandre.

Teresina – PI

2026

Universidade Federal do Piauí

Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

Divisão de Representação da Informação

R672c Rocha, Maria Alice de Sousa.
A construção das identidades de aprendizes surdos de português como língua adicional nas práticas de letramentos acadêmicos : uma análise sob a perspectiva da teoria do caos e da complexidade / Maria Alice de Sousa Rocha. – – 2025.
153 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Letras, Teresina, 2026.
"Orientadora: Profa. Dra. Leila Rachel Barbosa Alexandre."

1. Letramentos acadêmicos. 2. Identidade - Surdos. 3. Teoria do Caos e da Complexidade. I. Alexandre, Leila Rachel Barbosa. II. Título.

CDD 370.15

Elaborada por Fabíola Nunes Brasilino CRB 3/ 1014

MARIA ALICE DE SOUSA ROCHA

A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE APRENDIZES SURDOS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DO CAOS E DA COMPLEXIDADE

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.

Linha de Pesquisa: Texto, discurso e gêneros como práticas sociais.
Orientadora: Profa. Dra. Leila Rachel Barbosa Alexandre.

Teresina, 03 de julho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Leila Rachel Barbosa Alexandre - UFPI
(Presidente)

Profa. Dra. Maraisa Lopes - UFPI
(Membro Interno)

Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins - UFSCAR
(Membro Externo)

Para Leila,

Sem você,

esta pesquisa não teria existido.

AGRADECIMENTOS

A Jesus, por sua infinita misericórdia, por sua graça abundante, pelo amor diário e por seu sacrifício. Minha eterna gratidão.

Aos meus pais, ao Arthur e ao Hugo, pelo amor incondicional e pelo apoio constante. Obrigada por tornarem possíveis tantas oportunidades em minha vida.

Ao meu pai, por todo o trabalho árduo para nos proporcionar uma vida melhor.

À minha mãe, por todo o esforço infinito para que eu enfrentasse menos dificuldades na vida.

À Walkiria, pelo empurrão para que eu ingressasse no mestrado.

À Conceição e à Mizaely, pela amizade de vocês, por cada momento especial (todos mesmo), por cada abraço, por cada gaitada, por cada indignação, por partilharem a caminhada comigo. Vocês sempre estiveram e estão ao meu lado nos momentos importantes. O apoio de vocês é muito fundamental para minha jornada. Eu sou feliz com vocês.

À Leila, por cada oportunidade, pelas conversas, pelos momentos massas, por estar comigo em cada luta, por me levar a lugares inimagináveis, por me ensinar tanto e por me acolher no seu ninho de filhotes (Colcha de Retalhos).Você nunca soltou a minha mão. Obrigada por tudo.

À Nathalia, não sei como minha vida seria sem você. Desde o Ensino Médio até hoje, seguimos juntas. Se não for destino, não sei o que seria. Se duvidar, somos destinadas a caminhar lado a lado até a eternidade. Nos momentos felizes e nos difíceis, temos uma à outra. Ainda bem!

À Deuselania, por todo o incentivo, por cada sorriso e por seu apoio.

À Jéssica Catarine, por partilhar momentos incríveis comigo e pelo seu apoio.

Ao Matheus, pelos momentos vividos no mestrado e pelo apoio.

À Ayrla, à Laylah, à Joyce, ao Nathan e à Larissa por me acolherem na graduação por meio de comunicação em Libras. Edney e Lara (Girassol) vieram de brinde para a graduação.

À Ayrla, à Larissa e à Laylah, pelos abraços, pelos papos e pelos sorrisos durante o mestrado.

Ao Iago, pelas oportunidades e pelo apoio.

Ao Marcelo dos Anjos, pelo empenho em viabilizar intérpretes para que eu pudesse crescer no mestrado.

Ao Edson, muito mais do que intérprete, um grande amigão, pelo apoio constante e inacabável.

À Conceição, à Raiane, à Beth, ao Edson, à Luiza, à Joaquina, à Gleyciane, à Lucimar, à Delany, à Shirley, ao Almeida, por me emprestarem suas mãos e serem minha voz durante o Ensino Médio.

À Amparo, ao Iago, ao Rômulo, ao Claúdio, à Thamiris, à Ivanilda, à Walkiria, à Thaís, à Cristiane, à Crislane, ao Heron, à Beth, ao Rômulo, ao Iago, à Marina, à Brena, à Conceição, à

Mizaely, ao Renan, à Jéssica Thiana, à Alexandra, à Cris, ao Veloso, à Deuselania, à Victoria, ao Matheus, à Nathalia, à Sara, à Ana Ruti, à Ingrid e aos demais, por me darem a voz e serem a voz do mundo durante a graduação, o mestrado, os eventos e as reuniões de Colcha de Retalhos.

À Rachel, à Djane e à Ilva, pelas oportunidades de estágio na graduação.

Ao Colcha de Retalhos, pelos momentos compartilhados, pelos conhecimentos construídos e pelo apoio. Com vocês, aprendi muito.

À Vanessa Martins e à Maraisa Lopes, pela leitura atenta e pelas contribuições valiosas.

À UFPI, à CLV, ao PPGEL e aos funcionários.

Aos colegas e colaboradores acadêmicos, pelo ambiente saudável, pelas trocas e discussões.

Aos participantes desta pesquisa, por tornarem este trabalho possível.

À Yasmin, ao Luann, ao Douglas, à Rhavella, à Carol, à Jéssica, ao Marcos, ao Hércules, ao Thiago, ao Jarbas, ao Paulo, ao Iago, ao Marcos, ao Guilherme, ao Brunoro, à Odete, à Thanmyres, ao Françoan, à Ana Lídia, ao Claúdio, à Kelly, pela força da comunidade surda e da Libras. Vocês são grandes referências para a comunidade surda de Teresina e demais.

GENTEEE, CONSEGUI!!! Nem acredito!

Comunidade surda, se eu consegui chegar até aqui, vocês também conseguem!

Com caos e complexidade,

vamos quebrar;
vamos prevalecer;
vamos resistir;
vamos contrapor;
vamos transformar;

O sistema – que nos nega oportunidades.

Juntos somos mais fortes – nada pode nos parar.

RESUMO

O estudo analisa a construção das identidades de aprendizes surdos de português como língua adicional nas práticas acadêmicas sob a perspectiva teórica da Teoria do Caos e da Complexidade, em diálogo com o modelo de Letramentos Acadêmicos de Lea e Street. Busca-se investigar as condições iniciais de desenvolvimento do português como língua adicional nas práticas anteriores ao Ensino Superior; analisar as estratégias desenvolvidas pelos alunos para atender às demandas de utilização de português escrito nas práticas textuais na instituição de ensino e sondar a influência de outros fractais identitários dos informantes na construção das identidades de aprendiz de português como língua adicional nas práticas acadêmicas. Adota-se a pesquisa narrativa com abordagem qualitativa-interpretativa, utilizando narrativas (livre e conduzida) dos graduandos surdos dos diferentes cursos por meio de entrevistas e produção textual livre com tema determinado. Os resultados indicam que os participantes constroem suas identidades de forma dinâmica, marcada por resistência, pertencimento e reconstrução, revelando diferenças significativas nas trajetórias linguísticas e identitárias. Tais trajetórias, caracterizadas por distintas formas de inserção em contextos ouvintes e na comunidade surda, influenciam a percepção e o uso do português, bem como o processo de ressignificação linguística mediados pelo contato com a Libras, que favorece a emergência de novas posições identitárias. Essas diferenças influenciam diretamente a relação com o português, através de condições iniciais e atratores, o comportamento diante das práticas de leitura e escrita, por meio de pontos de bifurcações, e a pluralidade de identidades, utilizando fractais identitários. As análises revelam tensões e regularidades que atravessam práticas hegemônicas pela língua oral, identidades, escrita, centralidade do português, estereótipos, normas institucionais e autoria. No período pré-universitário, identificam-se quatro padrões recorrentes: o português como língua de legitimação social e escolar; a Libras como língua matriz de sentido e pertencimento, em diferentes tempos e intensidades; variados graus de dependência de mediação (família, colegas e intérpretes); e o uso de recursos multimodais como estratégia de viabilização comunicativa. Conclui-se que as identidades de aprendiz são múltiplas, dinâmicas e situadas, formadas por experiências de vida, condições de desenvolvimento, contextos situados e relações de poder que determinam como cada sujeito se posiciona diante das línguas. Observa-se que há coexistência de múltiplas fractais de identificação em uma mesma pessoa.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria do Caos e da Complexidade. Letramentos Acadêmicos. Português como língua adicional.

ABSTRACT

This study analyzes the construction of identities among deaf learners of portuguese as an additional language in academic practices from the theoretical perspective of Chaos and Complexity Theory, in dialogue with Lea and Street's model of Academic Literacies. The study seeks to investigate the initial conditions of portuguese development as an additional language in pre-higher education practices; analyze the strategies developed by students to meet the demands of written portuguese use in textual practices at the educational institution; and explore the influence of other identity-related factors among the informants on the construction of identities as learners of portuguese as an additional language in academic practices. The study adopts narrative research with a qualitative-interpretive approach, utilizing narratives (free and guided) from deaf undergraduate students in different programs through interviews and free-form writing on a specific topic. The results indicate that participants construct their identities dynamically, marked by resistance, belonging, and reconstruction, revealing significant differences in linguistic and identity trajectories. These trajectories, characterized by distinct forms of integration into hearing contexts and the Deaf community, influence the perception and use of portuguese, as well as the process of linguistic re-signification mediated by contact with Libras, which favors the emergence of new identity positions. These differences directly influence the relationship with portuguese through initial conditions and attractors; behavior regarding reading and writing practices through bifurcation points; and the plurality of identities through identity fractals. The analyses reveal tensions and patterns that cut across hegemonic practices involving the spoken language, identities, writing, the centrality of portuguese, stereotypes, institutional norms, and authorship. In the pre-university period, four recurring patterns are identified: portuguese as a language of social and academic legitimacy; Libras as a matrix language of meaning and belonging, at different times and intensities; varying degrees of dependence on mediation (family, peers, and interpreters); and the use of multimodal resources as a strategy for enabling communication. It is concluded that learner identities are multiple, dynamic, and situated, shaped by life experiences, developmental conditions, situated contexts, and power relations that determine how each individual positions themselves in relation to languages. It is observed that multiple fractals of identification coexist within the same person.

KEYWORDS: Chaos and Complexity Theory. Academic Literacies. Portuguese as an additional language.

SUMÁRIO

1 CONDIÇÕES INICIAIS DO PROBLEMA DE PESQUISA 10

2 A LENTE DA TEORIA DO CAOS E DA COMPLEXIDADE SOBRE TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS 15

2.1 Sistemas Adaptativos Complexos: conceito e funcionamento 15

2.2 Conceitos centrais 18

2.3 Caos e Complexidade na Linguística Aplicada 24

2.4 Libras e português em práticas de letramentos acadêmicos 26

2.4.1 Língua natural 27

2.4.2 Língua materna ou primeira língua? 30

2.4.3 Língua matriz 36

2.4.4 Segunda língua x língua adicional 38

3 LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM CONTEXTOS BILÍNGUES 43

3.1 A perspectiva dos Novos Estudos do Letramento 43

3.2 Leitura e escrita acadêmica 52

3.3 O modelo de Letramentos Acadêmicos sob a lente da Complexidade 55

3.4 Identidades fractais nas práticas de letramentos acadêmicos 64

4 METODOLOGIA 69

4.1 Informantes da pesquisa 69

4.2 Local de realização da pesquisa 71

4.3 Forma de recrutamento dos participantes e obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) 71

4.4 Critérios de inclusão e de exclusão dos informantes 72

4.5 Procedimentos de coleta de dados 72

4.6 Procedimentos de análise dos dados 73

4.7 Riscos e benefícios 74

5 CONDIÇÕES INICIAIS DO SISTEMA: A RELAÇÃO ENTRE LIBRAS E PORTUGUÊS ANTES DO ENSINO SUPERIOR 75

5.1 A trajetória de Hyerin 75

5.2 A trajetória de Adele 79

5.3 A trajetória de Sakura 83

5.4 A trajetória de Min-ho 92

5.5 Estados iniciais do sistema: síntese comparativa das trajetórias 97

6 DA INSTABILIDADE À AUTO-ORGANIZAÇÃO: PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS NAS EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS 102

6.1 A trajetória de Hyerin 102

6.2 A trajetória de Adele **112**
6.3 A trajetória de Sakura **114**
6.4 A trajetória de Min-ho **123**
6.5 Configurações individuais de trajetória acadêmica **125**
6.6 Regularidades emergentes no conjunto das trajetórias **130**
6.7 Fractais identitários e estabilidade dinâmica **133**
7 CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS 138
REFERÊNCIAS 141

1 CONDIÇÕES INICIAIS DO PROBLEMA DE PESQUISA

No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é considerada uma língua oficial no sentido de possuir regulamentações que visam garantir acessibilidade em diferentes contextos sociais e educacionais. Esse reconhecimento está associado a dispositivos legais que "asseguram"[1], ao menos em termos normativos, direitos linguísticos à população surda e orientam políticas educacionais. Contudo, isso não significa que, na prática, o princípio de acessibilidade que fundamenta esse reconhecimento nem sempre se concretiza de forma plenamente. Nos meios multimodais de circulação de informação, como produções audiovisuais nacionais, plataformas digitais e canais de comunicação pública, nos quais a presença da Libras ainda se configura de maneira irregular e, muitas vezes, limitada.

Embora seja uma língua brasileira e principal modalidade de comunicação para muitos surdos, sua circulação social não corresponde à de uma língua nacional de uso (Lopes ,2018). Grande parte da população não a domina e diversas plataformas institucionais e acadêmicas não a incorporam como meio de divulgação de informações.

Essa limitação de circulação de Libras como uma língua nacional no/do país, embora seja a principal modalidade de aprendizado para os surdos, dificulta que os alunos se apropriem de forma mais significativa dos gêneros trabalhados na escola, o que pode influenciar diretamente o processo de desenvolvimento de português como língua adicional (LA). A ausência de aplicação de uma abordagem interessante para o ensino de português como a LA e a escassez de escolas bilíngues (Libras-Português) limitam o aprendizado a aspectos básicos, como nomes (substantivos), características e contagem de números. Como resultado, muitos surdos são submetidos a dificuldades significativas na leitura da língua oral escrita, e escrever torna-se ainda mais desafiador.

Ao ingressarem no Ensino Superior, essa lacuna educacional se torna ainda mais evidente, pois os conhecimentos obtidos na Educação Básica geralmente mostram-se insuficientes para atender às demandas dos gêneros acadêmicos. Nesse cenário, surgem questões relevantes: quais são as práticas de leitura e escrita realizadas pelos surdos universitários? Como as experiências escolares influenciam suas vivências acadêmicas? Quais desafios são impostos aos usuários de Libras na participação em gêneros orais, como seminários e comunicações orais, no acesso a materiais do curso e na produção acadêmica,

[1] Apesar de haver legislação que afirma assegurar os direitos linguísticos, ela não os garante de fato, limitando-se a indicar possibilidade de inserção da Libras, ou seja, a acessibilidade não está assegurada.

como artigos e trabalho de conclusão do curso, em português, uma língua predominante escrita?

Espera-se que os estudantes ingressem na universidade já preparados, familiarizados com as práticas de leitura e escrita acadêmicas. No entanto, essa expectativa se mostra especialmente problemática quando considerada a realidade de muitos estudantes surdos. Muitos, mesmo após defenderem o Trabalho de Conclusão (TCC), enfrentam dificuldades para retomar procedimentos básicos de produção textual acadêmica, o que evidencia fragilidades no processo das práticas. Esse cenário está relacionado ao domínio limitado do português, por não fazerem uso deste gênero na língua matriz, e ao contato insuficiente com informações científicas e práticas de letramentos, eles não têm a oportunidade de se desenvolverem plenamente no contexto universitário, ficando restritos a aprenderam apenas de forma superficial, por imposição de regras que não compreendem completamente. Embora possa obter um conhecimento superficial, como o reconhecimento básico de palavras e termos, sem uma compreensão profunda dos significados, faltam-lhes oportunidades para desenvolver o domínio necessário sobre o funcionamento dessas práticas.

Percebe-se, assim, a importância de investigar as trajetórias de aprendizado de português como LÁ pelos universitários surdos. É a partir dessa perspectiva que se levanta a problemática desta pesquisa: como ocorre a construção das identidades de aprendizes surdos de português como língua adicional nas práticas acadêmicas em Teresina/PI? Para responder essa pergunta, desenvolvemos nosso estudo a partir do objetivo geral de analisar a construção das identidades de aprendizes surdos de português como língua adicional nas práticas acadêmicas, sob a perspectiva teórica da Teoria do Caos e da Complexidade, em diálogo com o modelo de Letramentos Acadêmicos de Lea e Street (2014 [1998, 2006]). Os seguintes objetivos específicos conduzem os procedimentos de coleta e análise de dados: caracterizar as condições iniciais que antecedem a entrada no Ensino Superior e modulam o desenvolvimento do português como língua adicional; examinar como, na transição para o Ensino Superior, os participantes se auto-organizam e constroem estratégias para participar de práticas acadêmicas, negociando a relação entre Libras e português; sondar a influência de outros fractais identitários dos informantes na construção das identidades de aprendiz de português como língua adicional nas práticas acadêmicas.

Para investigar as questões de letramentos acadêmicos, adota-se a pesquisa narrativa como abordagem metodológica, articulando a Teoria da Complexidade de Morin (2005) às concepções de Caos e Complexidade apresentadas por Larsen-Freeman (1997),

Larsen-Freeman e Cameron (2008), Leffa (2016), Martins e Braga (2007), De Bot (2008), Mendonça e Rocha (2024), Moura (2023), Paiva (2006, 2009), Resende (2009), Tudor (2001), Van Lier (1996) e Waldrop (1993). Esse referencial teórico dialoga com o modelo de Letramentos Acadêmicos de Lea e Street (2014 [1998, 2006]) e com as perspectivas de Barton (1994), Gee (1996), Street (1984, 1993, 2000, 2003, 2012), Kleiman (1995, 2005), Fiad (2011), Lillis (1999), Macêdo (2003), Macêdo, Moura e Alexandre (2024), Marinho (2010), Rocha (2022), Soares (1998, 2009), Lodi, Harrison e Campos (2015)e Silva (2017) sobre letramentos.

Para tratar do estatuto de línguas, utilizam-se os estudos do Figueiredo (1995), Larsen-Freeman e Cameron (2008), Vygotsky (1998), Lopes (2018), Martins e Lopes (2024), Rosa (2022), Quadros (1997, 1999), Quadros e Karnopp (2004), Behares (2016), Behares e Peluso (1997), Stokoe (1960), Perlin (2013), Fernandes (1999, 2016), Skutnabb-Kangas (1981, 1994, 2008), Müller (2016), Lins (2024), Soler e Martins (2022), Guimarães (2005), Plaza-Pust (2012), Silva (2010, 2017), Goldfeld (2002), Rodrigues (2020), Cruz (2023), Ellis (1997, 1999), Ramos (2021), Leffa e Irala (2014) e Rocha (2022).

Além disso, considera-se as narrativas sobre práticas de letramentos com foco no português como LA. Ressaltamos que, para esta pesquisa, adota-se a nomenclatura utilizada por Schlatter e Garcez (2012) e Bizon (2013), posteriormente aprofundada nos estudos surdos por Müller (2016) Soler e Martins (2022) e Lins (2024), utilizando o termo *língua matriz* para se referir à Libras e *língua adicional* para o português escrito, em vez de segunda língua. As autoras inauguram uma nova perspectiva ao propor as terminologias, que possibilitam uma definição mais precisa dos processos de aprendizagem de surdos. Essa escolha, que será detalhada na seção *Libras e português em práticas de letramentos acadêmicos, permite* compreender com maior precisão as especificidades, respeitando a sua língua de base e evidenciando o caráter do português como língua a ser posteriormente adicional em suas trajetórias de letramentos.

A pertinência dessa perspectiva teórica-metodológica reside na possibilidade de compreender as condições iniciais das práticas acadêmicas de estudantes surdos e propor novas abordagens que favoreçam a sua trajetória no Ensino Superior. Ao aprofundar o conhecimento sobre as vivências desses estudantes, torna-se possível identificar tanto os desafios quanto às potencialidades que influenciam sua aprendizagem. Compreender essas dinâmicas permite o desenvolvimento de estratégias que respeitem suas habilidades, experiências e necessidades, promovendo assim, um ensino mais acessível. Assim, busca-se

não apenas ampliar a compreensão de docentes, profissionais da área educacional e demais detalhes em contribuir sobre esse tema, mas também contribuir para o desenvolvimento de estratégias que auxiliem esses estudantes em seu crescimento acadêmico.

Sob a perspectiva da Linguística Aplicada, esta pesquisa pretende compreender os processos que evidenciam a necessidade de integrar informações do aprendizado de português relacionadas à trajetória pessoal, baseadas em experiências e vivências. O objetivo é analisar acontecimentos pouco explorados em relação aos letramentos acadêmicos, visando alcançar novas inferências que contribuam para o avanço do conhecimento. Esse movimento é essencial para preencher lacunas existentes nas práticas acadêmicas em relação ao aprendizado de português como LA, especialmente no contexto dos aprendizes surdos.

Investigar os fatores que impactam essas práticas é crucial para compreender, a partir das metodologias estabelecidas e utilizadas nas áreas de educação, por que não ocorrem como o esperado no atendimento às necessidades dos aprendizes surdos. Esse entendimento pode servir como ponto de partida para promover transformações que visem uma divulgação científica mais inclusiva e participativa.

Isso consiste em procurar entender a vida da pessoa para que possa compreender o processo, analisar o que a pessoa sabe e o que não se sabe e investigar pontos fortes e pontos fracos no processo de aprendizagem dela; entender as influências no decorrer na jornada dela, as pessoas que movimentam os caminhos para decisões ou futuro da pessoa e os papéis “eus” para ativar onde há necessidade para estimular ao desenvolvimento. Enquanto, na teoria do modelo de Letramentos Acadêmicos, identificar no que modelo se aplica inicialmente para fazer as mudanças para ocorrer o terceiro modelo que consiste em respeitar as individualidades da comunidade, a língua, a história, a cultura e apresentar os modos de agir através do direito de expressividade para que possa participar integralmente no mundo acadêmico.

Esta pesquisa é motivada pela necessidade de promover uma maior inclusão dos surdos em uma sociedade cuja comunicação é predominantemente oral nas esferas sociais e compreender os desafios enfrentados diariamente. Por meio desse estudo, intenta-se evidenciar como as normas institucionais e sociais impactam a vida das minorias, especialmente a comunidade surda, instigando a adaptação de políticas públicas para torná-las mais adequadas às suas necessidades. Dessa forma, o maior acesso à Libras nas práticas de letramento contribuiria para a minimização das dificuldades enfrentadas pelos surdos, promovendo assim, maior autonomia e potencializando seu sucesso acadêmico e profissional.

Um exemplo desse impacto pode ser observado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em que a produção de uma redação bem estruturada é fundamental para a aprovação. No entanto, considerando que muitos surdos não dominam plenamente essa habilidade, mostra-se pertinente discutir, no âmbito dos cursos superiores, a possibilidade de adoção de alternativas que respeitem a modalidade visual de sua língua e seus direitos linguísticos, como a utilização da Libras como língua matriz na escola e a implementação de videoprovas em Libras para avaliações ao longo do curso, o que poderiam contribuir para o fortalecimento de educação bilíngue de surdos.

Academicamente, essa pesquisa pode contribuir para processos de conscientização, no âmbito das universidades e faculdades, entre gestores educacionais e para a sociedade em geral, acerca das barreiras associadas ao uso de português, destacando a importância de assimilar as percepções dos discentes surdos. É fundamental que as instituições e os profissionais de educação entendam a dinâmica de inclusão da realidade desses estudantes. Por exemplo, não basta trabalhar com abordagens distantes da experiência vivida pelos surdos, sem levar em consideração suas dificuldades e percepções. Torna-se essencial entender sua visão para promover o aperfeiçoamento dos letramentos acadêmicos, respeitando sua realidade e necessidades.

O objetivo também é contribuir, ainda que de forma indireta, para a redução de frustrações vivenciadas por essas pessoas, que muitas vezes não dispõem de um "guia" que forneça informações para auxiliá-las a lidar com as limitações impostas por metodologias tradicionais do ensino. Ainda hoje, existe um risco considerável de que alunos surdos concluem a graduação sem construir habilidades essenciais, como a capacidade de pesquisar, selecionar fontes confiáveis ou elaborar estratégias ativas de leitura e de escrita, participando efetivamente das práticas acadêmicas, devido à indisponibilidade de materiais e informações acessíveis em Libras.

Dessa forma, ao buscar identificar os problemas enfrentados pelos alunos no desenvolvimento das práticas acadêmicas e na construção das suas identidades, essa pesquisa pode enriquecer o campo de estudos voltado para comunidade surda.

Deve-se destacar que a pesquisa é atravessada pela minha trajetória, pesquisadora surda formada em Letras Português que tem interesse em se aprofundar na gramática do português e o sonho de se tornar uma revisora na editora de livros que motivaram o meu ingresso no curso. Sempre busquei fazer diferente dos demais, portanto, apesar de nascer surda, o português sempre me chamou mais atenção, mas também a pouca convivência com a

Libras e a comunidade surda contribuíram para uma relação distante com a língua. Pois a comunicação com a família não é em Libras, obtive acesso à comunidade surda durante o Ensino Médio, mas não participei ativamente na comunidade surda por conta dos poucos estímulos.

A reflexão sobre a minha própria experiência, marcada pelo questionamento de como estudantes surdos poderiam aprender português a partir de condição compartilhada, direcionou o interesse investigativo para as práticas letradas de pessoas surdas. Esse movimento encontrou ressonância na linha de pesquisa da orientadora que já trabalha com Teoria do Caos e da Complexidade e Letramentos Acadêmicos. Ao longo das pesquisas, passei a problematizar concepções tradicionais de língua materna, a primeira língua e a segunda língua em relação à Libras e português, aproximando-me de noções como língua matriz e língua adicional, que dialogam com minhas vivências e percepções. Nesse contexto, a pesquisa emerge como articulação entre experiência situada, reflexão teórica e investigação acadêmica. Assim, memórias pessoais também são mobilizadas como recurso analítico, no corpo de texto, para explicitar conceitos e ampliar a compreensão dos fenômenos investigados.

Este estudo está organizado da seguinte forma: apresentamos a revisão de literatura, na qual discutimos a teoria do Caos e da Complexidade sobre trajetórias educacionais, abordando os conceitos fundamentais para este trabalho. Ainda nesse capítulo, tratamos os estatutos linguísticos à Libras e ao português nas práticas de letramentos, analisando noções como língua natural, língua materna, primeira língua, língua matriz, segunda língua, língua adicional.

No próximo capítulo, aprofundamos a discussão sobre os letramentos acadêmicos em contextos bilíngues, a partir da perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, articulando-a à leitura e escrita acadêmica. Também abordamos o modelo de Letramentos Acadêmicos sob a lente da Complexidade e discutimos as identidades fractais nas práticas de letramentos acadêmicos.

No capítulo posterior, descrevemos a metodologia da pesquisa, detalhando os procedimentos metodológicos adotados. Em seguida, nos dois capítulos subsequentes, desenvolvemos a análise dos dados, organizada em dois momentos analíticos. Por fim, tecemos as considerações não finais, nas quais as contribuições e as lacunas da pesquisa são discutidas.

2 A LENTE DA TEORIA DO CAOS E DA COMPLEXIDADE SOBRE TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS

A Teoria do Caos e da Complexidade foi desenvolvida para oferecer uma nova perspectiva de observar, compreender e interpretar os fenômenos, considerando seus processos, mudanças e continuidades. Esse capítulo apresenta a teoria em sentido amplo, como uma lente teórico-analítica que vai guiar o estudo na compreensão do fenômeno investigado. A partir dessa abordagem, discute-se o conceito de sistemas adaptativos complexos, seu funcionamento, as categorias de línguas e as relações desses sistemas com línguas e com a Linguística Aplicada. Como a pesquisa se apoia em narrativas de vida, analisar um sistema adaptativo complexo facilita a categorização e ajuda a relacionar os casos de vida às características desse tipo de sistema, permitindo identificar, de forma aprofundada, interesses e compreensões compartilhadas sobre aspectos da realidade.

Por exemplo, uma metodologia de letramento não está funcionando, em vez de focar no déficit, busca-se entender a história pregressa do aluno. Nesse processo, o Sistema Adaptativo Complexo (SAC) serve como guia para compor as histórias de vida, entender o processo e aprimorar a metodologia a partir de suas condições iniciais. É necessário investigar o que acontece na vida da pessoa para compreender as causas que levam à identificação do problema. Isso inclui analisar o que a pessoa aprendeu e o que não aprendeu - ou seja, realizar um diagnóstico das experiências e identificar os fatores que estão impedindo seu desenvolvimento. A partir dos pontos fortes, esses fatores podem ser adaptados considerando as diferenças sociais, culturais e linguísticas. Além de demonstrar a influência de fractais identitários nas práticas acadêmicas.

O capítulo está organizado em três seções, que apresentam um panorama sobre a Teoria de Caos e da Complexidade, fornecendo os conceitos e ferramentas teórico-analíticas necessários para compreender o contexto em que se insere a pesquisa e apoiar o alcance de seus objetivos.

2.1 Sistemas Adaptativos Complexos: conceito e funcionamento

O sistema é um conjunto formado por elementos que atuam juntos para produzir um estado. Por exemplo, seguindo a analogia do semáforo proposta por Larsen-Freeman e Cameron (2008), uma cozinha é um sistema que se compõe de panelas, fogão, geladeira, pia, pratos, talheres, mesa e outros utensílios. Cada um desses itens tem uma função diferente, mas

todos colaboram para que a cozinha funcione como deve. Mas também serve como processo, no qual se desenvolvem interações entre os elementos que o compõem. Por exemplo, uma criança surda que se comunica apenas em Libras em casa com os pais surdos convive com essa língua desde o Ensino Básico, em escolas que oferecem acessibilidade, aprende o português e, posteriormente, ao entrar na universidade, passa a conciliar as duas línguas.

Um sistema adaptativo é aquele que consegue se ajustar quando as coisas mudam. Por exemplo, uma língua é viva, não para no tempo e no espaço, então não está pronta, recebe mudanças aceitando as novas palavras, apesar de ter estruturas, regras e regularidades prontas. Ele encontra soluções para continuar funcionando, mesmo quando algo não sai como o esperado, buscando se reorganizar para alcançar o objetivo (Larsen-Freeman; Cameron, 2008). Por exemplo, se não tiver um prato para comer, é possível utilizar uma vasilha que cumpra a mesma função. Da mesma forma, a cadeira de uma sala de aula tem como função principal oferecer um assento, mas também pode ser utilizada para alcançar o datashow no teto, caso seja necessário ligá-lo. A adaptação consiste em aproveitar o que tem disponível de outra forma, assim se auto-organiza o sistema, porque consegue se adaptar em resposta a mudanças.

Pela concepção da Larsen-Freeman e Cameron (2008), um sistema complexo, como língua, envolve o contexto, o tempo, os sentidos e a cultura que interagem para produzir uma comunicação clara. Em contraste, um sistema simples pode se restringir à palavra isolada, sendo possível compreender apenas por meio de decodificação e codificação das letras.

Por outro lado, o complexo é mais aberto, pois abrange uma variedade de componentes, situados em contextos, e ainda recebe as influências ou desempenha as influências para fora que podem prejudicar ou aceitar, dependendo de como tem sido utilizado. A discussão sobre sistemas adaptativos complexos introduz o tema que dá compreensão como os sistemas impactam diretamente em relação à aprendizagem. Por isso, a próxima seção detalha os conceitos centrais, aprofundando o conhecimento.

Considerando que os termos aquisição de língua, aprendizagem de língua e desenvolvimento de língua são empregados como sinônimos por se acreditar que representam o mesmo processo, propõe-se discutir os termos buscando delimitar seus significados nas situações de aprendizagem. A aquisição de uma língua ocorre de forma natural, por meio da interação social e da exposição contínua à linguagem. Por exemplo, um bebê ouve, absorvendo os sons e as palavras ditas ao redor, mesmo que não saiba os significados, e passa a reproduzi-los gradualmente. Essa aquisição não se dá por meio de um ensino formal das

palavras, mas pela convivência e comunicação cotidiana com os pais, os responsáveis ou os professores. Durante essas interações, por exemplo, — aqui é a mamãe, pare de chorar —, não há uma preocupação com a forma linguística, mas sim com o processo de comunicação, portanto, não possui consciência de regras da língua. À medida que o bebê se comunica e participa de situações de linguagem, ele amplia seu repertório linguístico e constrói significados, imerso em contextos em que a língua é utilizada constantemente. De acordo com Figueiredo (1995, p. 44), a aquisição pode ser compreendida como, independente da língua:

> Quanto ao aspecto formal/informal, o termo ***aquisição*** de L2 é empregado por Mclaughlin (1978) para se referir ao processo de se adquirir uma nova língua em um ambiente natural, sem instruções formais, ou seja, o indivíduo geralmente está inserido na comunidade da língua-alvo, ou tem a oportunidade de interagir com falantes nativos com uma razoável frequência (grifo nosso).

Sob essa perspectiva, Vygotsky (1998) destaca o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que se refere ao espaço entre o que o aprendiz consegue realizar sozinho e o que pode alcançar com o apoio de outros. Essa mediação social é essencial para o desenvolvimento linguístico, pois envolve contextos reais de interação e a presença de interlocutores que ajudam o indivíduo a atribuir sentido ao mundo por meio da linguagem. Nesse processo, o sujeito não apenas absorve e utiliza a língua na comunicação com essas pessoas, mas também internaliza modos de dizer, de agir e de compreender a realidade.

A aprendizagem de uma língua, como explica Figueiredo (1995, p. 6-7), "implica uma situação de aprendizagem formal, com aprendizagem de regras, correção de erros, etc., em um ambiente artificial (a sala de aula) no qual um aspecto de gramática é apresentado de cada vez". Nesse processo, o aluno aprende a língua por meio de uso consciente das regras e das análises dos próprios erros, a partir das correções realizadas durante o ensino. Se não domina as regras, não aprende. Assim, a aprendizagem ocorre predominantemente em contextos formais — geralmente na sala de aula — e se desenvolve de forma sistematizada, e não natural. Contudo, Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 158) esclarecem que: "a aprendizagem não é a absorção de formas linguísticas, mas sim a adaptação constante e a realização de padrões de uso da linguagem a serviço da construção de sentido, em respostas às *affordances* (possibilidades de ação) que surgem em situações[...]".

Ou seja, a aquisição significa que se adquire prontamente, de forma mais imediata e espontânea, enquanto a aprendizagem consiste em aprender complementarmente a língua, um processo no qual o indivíduo desenvolve progressivamente os diferentes modos de uso da língua. Além disso, os conceitos de aquisição e aprendizagem remetem à concepção de que a

língua é estática, pronta, como se suas regras permanecessem imutáveis ao longo do tempo. No entanto, a língua é dinâmica: ela muda constantemente com o tempo, com o uso e com o contexto, incorporando novas palavras e abandonando outras que caem em desuso. A língua se adapta. Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 115-116, aspas das autoras) defendem a utilização do termo "desenvolvimento" para se referir à língua:

> Embora o primeiro [aquisição] seja comumente utilizado na literatura, do ponto de vista da teoria da complexidade, o termo "desenvolvimento" é preferido. Uma das razões é que essa visão rejeita a ideia de linguagem como algo que se adquire — uma mercadoria estática que se possui para sempre (Larsen-Freeman, 2002a). De fato, do ponto de vista social, pode-se argumentar o contrário: que a linguagem nunca é adquirida, mas sim algo de que se participa (Sfard, 1998, p. 8).

Os contextos sociais influenciam diretamente o modo como a língua é utilizada, não se emprega a mesma forma de dizer em todas as situações comunicativas. Por essas razões, neste estudo, adota-se o termo desenvolvimento para referir-se ao processo de uso da língua.

2.2 Conceitos centrais

A abordagem da Complexidade, de Edgar Morin (2005, p. 13), propõe que um sistema é formado por interconexões essenciais entre seus elementos, como "[...] acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o mundo fenomenal". Para o autor, sem essas interações, não existiriam movimento(s), valores, tradições, cultura ou história, que, por sua vez, influenciam uns aos outros. No entanto, também fazem parte desse processo a incerteza, a incompreensão, o caos, as transições para o caos, indeterminações e especificamente aleatórias, que são os responsáveis pelos acasos. O caos, portanto, consiste em uma combinação de ordem e desordem, em que o equilíbrio se encontra em um ponto intermediário: nem organizado, nem desorganizado. Segundo De Bot (2008), considerando as condições iniciais por meio de interação de variáveis e diferenças, o comportamento dos sistemas que expõem caos parece aleatório, embora seja definido. É uma "bagunça" dentro de uma estrutura, com regras determinantes que, apesar de estarem presentes, não garantem um sistema completamente previsível.

Por exemplo, embora existam regras gramaticais estruturadas e padrões linguísticos definidos, o aprendizado de português na escola não garante que todos os alunos aprenderão da mesma forma. Ou seja, é um "jogo de vida", em que alguns avançam (ida) e outros retrocedem (volta), influenciados por múltiplos fatores. Isso demonstra que, embora exista um método, os resultados não têm previsibilidade absoluta. Waldrop (1993) utiliza o conceito de

Caos para descrever padrões dinâmicos, que sofrem poucas alterações, mas nunca permanecem completamente estáticos. A linguagem pode ser compreendida de forma semelhante. Embora siga regras estabelecidas, está em constante transformação, com a introdução de novas palavras e expressões, ou seja, como ressalta Resende (2009, p. 26) "comportamento sem lei inteiramente governado pela lei", sendo da ordem superior à desordem.

Paiva (2009, p. 5, aspas da autora) reforça essa ideia ao afirmar que

> A teoria do caos lida com sistemas determinísticos. Esse tipo de sistema é [...] "o que é sensivelmente dependente de mudanças no interior das condições iniciais". Embora esses sistemas sejam deterministas, ou seja, previsíveis em curto prazo, seu comportamento de longo prazo é caótico e imprevisível.

Esse conceito pode ser exemplificado pela analogia da Larsen-Freeman (2008, p. 27) com o funcionamento de um semáforo. Sua função é regular o trânsito de veículos e orientar os pedestres, garantindo a segurança de todos e mantendo um fluxo ordenado. O semáforo opera de maneira padronizada todos os dias, assegurando a previsibilidade no tráfego. No entanto, caso pare de funcionar inesperadamente, não é possível prever com exatidão como os indivíduos irão reagir: alguns motoristas podem parar, enquanto outros podem seguir adiante, gerando desordens e aumentando o risco de acidentes. Esse cenário caótico persiste até que o problema seja resolvido, seja rapidamente ou após um período prolongado, momento em que o sistema retoma seu equilíbrio.

Martins e Braga (2007, p. 5) ressaltam que a complexidade busca analisar as consequências das evoluções, as crises e as instabilidades que influenciam comportamentos. Waldrop (1993), citado por Martins e Braga (2007, p. 5), corrobora que a teoria busca elucidar questões que desafiam todas as categorias tradicionais, destacando que todas as situações estão ligadas a um sistema em que diversos agentes independentes se relacionam de várias formas. A complexidade dessas interações possibilita que o sistema como um todo experimente uma "auto-organização espontânea". A Teoria do Caos e da Complexidade apresenta conceitos fundamentais para este estudo: condições iniciais, atratores, pontos de bifurcação e fractais.

As condições iniciais representam o ponto de partida para a análise dos eventos comunicativos nas práticas de letramentos, permitindo compreender as experiências vividas antes da universidade e também o durante, que as condições não acontecem apenas no início, mas também ao longo do processo. Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 97-98) descrevem:

> Um sistema adaptativo complexo é sensível às condições iniciais e às mudanças subsequentes dessas condições, o que significa que uma pequena diferença **no início ou ao longo do caminho** pode levar a resultados significativamente diferentes. [...] essas condições são atualizadas reflexivamente. [...] a mesma propriedade de sensibilidade às condições iniciais aplica-se diferentes níveis de escalas temporais. Por exemplo, as condições iniciais do uso linguístico de um indivíduo pode ser a experiência de uma falante com uma determinada língua até o presente (grifo nosso).

As condições iniciais podem ser entendidas como a "bagagem" do sistema: suas histórias, experiências, conhecimentos do mundo, que interagem no início durante determinado momento ou processo. Larsen-Freeman (1997) as caracteriza: "em sistemas complexos, cada componente ou agente se encontra em um ambiente produzido por suas interações com os outros agentes no sistema. Ele está constantemente agindo e reagindo ao que os outros agentes estão fazendo". Ou seja, por serem sistemas abertos, os comportamentos serão moldados através do contexto pelas interações, a pessoa age de acordo com as práticas discursivas. Isso lembra o modelo de socialização de Lea e Street (2014 [1998, 2006]) que também envolve a orientação dos mais experientes aos estudantes novos, contribuindo para o processo de adaptação e aprendizagem. No contexto da aprendizagem, essas forças podem ser representadas pela língua materna (LM), primeira língua (L1), língua matriz (LMz) e língua adicional (LA). Suas diferenças e regras próprias muitas vezes resultam em uma experiência caótica, com experiências transitando entre os dois sistemas.

Além disso, uma pessoa surda tende a se especializar mais em uma língua que representa a(s) sua(s) identidade(s), a sua cultura, os seus modos próprios de expressão, enquanto se dedica menos à outra, especialmente quando é imposta como demanda social. Esse processo exige organização e tempo para decidir como se comunicar e agir em cada contexto, embora a comunicação precise ocorrer de forma imediata.

Em relação às práticas de letramentos acadêmicos, as condições iniciais dizem respeito às experiências vivenciadas antes do ingresso na universidade e às práticas que se estabelecem no contexto acadêmico. No entanto, é importante destacar que tais condições variam conforme o foco de observação, podendo corresponder à situação do sistema até o início do novo processo (Larsen-Freeman; Cameron, 2008). Esses contextos influenciam diretamente as suas práticas acadêmicas futuras. No ambiente universitário, em que o português é a língua predominante, a falta do incentivo à aprendizagem pela família e as metodologias escolares voltadas para ouvintes podem prejudicar o desenvolvimento linguístico dos surdos (Freire, 2025). Como resultado, a eles são impostos desafios com as práticas de leitura e escrita, especialmente relacionadas ao rigor gramatical e ao formalismo particulares desse contexto.

Essa realidade pode gerar experiências frustrantes e até mesmo sentimento de desorientação ou desconforto, semelhantes ao que se descreve como um estado de caos.

As condições iniciais mantêm uma relação com atratores. Em determinados contextos, os atratores já estão presentes desde o início do sistema, de modo que passam a compor suas condições iniciais, influenciando desde cedo os caminhos possíveis de desenvolvimento. No caso do aprendiz surdo, por exemplo, as práticas sociais que configuram o acesso à Libras e ao português podem atuar como atratores iniciais, constituindo condições que orientarão sua trajetória de significação e inserção acadêmica.

Os atratores correspondem a estados ou modos particulares de comportamento, consistindo em práticas sociais que incorporam discursos, ideologias, socialização, habilidades, contextos e relações de poder. Embora sejam abstrações, exercem forte influência sobre os modos de agir e de significar dos sujeitos nos diferentes espaços sociais. São considerados metódicos porque orientam movimentos padronizados no sistema: qualquer ponto que surja em movimento nas suas proximidades é gradualmente atraído e determina um comportamento típico. Nesse sentido, Resende (2009, p. 65) explica que “a vivência nos gêneros discursivos de dada sociedade e a rotinização das ações humanas derivadas desta vivência determinam um padrão de comportamento que “atrai” ou “condiciona” o comportamento dos indivíduos inseridos naquela sociedade”. Além disso, Taylor (2001), ao mencionar Kauffman (1995), destaca que o atrator serve para descrever um comportamento relativamente de longo prazo ou um estado em direção ao qual o sistema tende a caminhar, configurando “uma série repetida de estados — padrões de movimentos ordenados e recorrentes” (Taylor, 2001, p. 185).

Resende (2009, p. 65) complementa que os atratores mantêm modelos “de comportamentos linguísticos e não linguísticos associados e condicionados pelos gêneros discursivos de determinada sociedade e pelas forças centrípetas da língua exercida por esses gêneros". Leffa (2016, p. 8) os definiu como forças que operam dentro do sistema, movendo-se em direções opostas: por um lado, em busca da estabilidade do sistema, preservando os comportamentos ou estados já estabelecidos; por outro, promovendo a desestabilização, conduzindo o sistema à beira do Caos.

De acordo com Paiva (2009, p. 7), “[...] a beira do caos é o ponto onde a aquisição sofre mudança repentina de um estado a outro e quanto o aprendiz é desafiado e exposto ao risco de cometer erros e aprender com eles”. Essas forças impulsionam a ação necessária para a evolução do sistema. Assim, são denominadas atratores devido à sua capacidade de atrair os

comportamentos de um sistema complexo. Enquanto, os agentes são seres vivos ou alguma coisa em movimento, que são responsáveis por influenciar as condições iniciais ou modificar seu comportamento a partir do aprendizado com a experiência e das interações em que participam, como, por exemplo, parentes, amigos, professores, comunidade surda, língua.

Segundo Leffa (2016), a força de estabilidade não atua exatamente para manter, mas para preservar as condições existentes, seja rejeitando propostas de inovação de forma imediata; seja absorvendo novas sugestões apenas superficialmente, sem permitir que gerem mudanças significativas. Dessa forma, o sistema mantém sua estrutura básica, se denominando de atrator fixo. Em outras palavras, para evitar transformações no sistema complexo, as pessoas podem rejeitar novas abordagens quando não as compreendem plenamente, optando por manter a abordagem já conhecida e consolidada. Alternativamente, podem aceitar os novos modelos de aplicação, mas utilizá-los de forma subordinada ao modelo principal, sem promover mudanças significativas na estrutura do sistema. Um bom exemplo disso é a produção de um artigo acadêmico com base nas experiências do TCC, mantendo a maioria de seções originais, sem promover adaptações significativas ao novo formato.

As universidades, em seus discursos institucionais, afirmam garantir acessibilidade aos ingressados surdos, incentivando sua entrada e prometendo inclusão, como se estivessem preparadas para recebê-los. Essa postura aparente corresponde a um atrator de respeito e incentivo à comunidade surda. No entanto, na prática, os materiais dos cursos raramente são adaptados, muitas vezes, são exclusivos em português, como artigos, ensaios, resenhas e outros trabalhos acadêmicos, sem considerar a diferença linguística inerente à comunidade surda. Como consequência, a cultura surda não é levada em conta, e a presença surda permanece invisível no contexto acadêmico (Martins; Lopes, 2024). Devido a isso, a presença de intérpretes, em eventos e práticas acadêmicas, nem sempre é assegurada e as normas de avaliação continuam centradas em gêneros predominantemente produzidos em português.

Mesmo em 2025, apesar dos avanços das pesquisas voltadas à comunidade surda, infelizmente, as instituições de ensino ainda valorizam quase exclusivamente o português nas produções acadêmicas. Nas escolas bilíngues, por sua vez, as metodologias do ensino baseiam-se predominantemente na modalidade visual: o processo de ensino-aprendizagem ocorre por meio de imagens, gráficos e outros recursos visuais. No entanto, ao ingressarem na universidade, os estudantes surdos se deparam com metodologias de ensino essencialmente verbais, voltadas para a aprendizagem dos conteúdos e para a escrita em português. Além

disso, os letramentos dos alunos surdos, em diferentes níveis de ensino — básico (escolas regulares), superior (na maioria dos casos) ou pós-graduação (na maioria dos casos) — são geralmente avaliados como se o português fosse sua primeira língua (L1) em produções acadêmicas, desconsiderando que, para esses aprendizes, trata-se de uma língua adicional (LA).

Por outro lado, seguindo a ideia de Leffa, a força de transformação ocorre quando um fator não se conecta com outro num sistema complexo:

> Por serem abertos, os sistemas complexos naturalmente reagem ao entorno, produzindo fluxos de energia e produzindo alterações. Inicialmente essas alterações são pequenas e não afetam o sistema em sua estrutura, mas à medida que a insatisfação com as soluções propostas por uma determinada abordagem vai crescendo, o sistema se desestabiliza, cria-se a turbulência e surge a ruptura com a abordagem antiga, que não consegue mais dar conta dos problemas com que se defronta, por serem estranhos a ela. (Leffa, 2016, p. 9).

Um exemplo disso é a metodologia usada nas escolas, que adota o português — uma língua oral —, a qual não é adequada aos surdos, que não ouvem e possuem uma compreensão visual. Desde o nascimento, o português está presente em sua vida social, mesmo que não o utilizem plenamente; em contextos em que a Libras não é acessível, o surdo precisa recorrer ao português para se comunicar. Contudo, à medida que cresce, a comunicação por meio de palavras isoladas, como substantivos, já não é suficiente para atender às demandas sociais.

Torna-se necessário um esforço cada vez maior para expressar ideias em uma língua que não lhe é plenamente acessível, o que evidencia limitações de uma metodologia que não considera a Libras como língua de instrução. Martins e Lopes (2024) mencionam o Decreto n. 5.626 (2005), que estabelece a Libras como língua de instrução. Esse decreto regulamenta a sua utilização nos processos pedagógicos, sociais, políticos e culturais. Ao garantir a mediação do conhecimento por meio da Libras, também busca valorizar a diferença linguística e promover a presença da comunidade surda nos espaços educativos, enfrentando práticas que historicamente inviabilizam sua cultura e seu direito à aprendizagem plena.

O alfabeto é composto por sons, mas as grafias são visíveis, o que permite que os surdos as associem aos objetos do mundo. No entanto, isso não garante que sempre acertem a palavra, já que a falta de convivência com essa língua oral dificulta a aprendizagem e a memorização visual de signo a signo por meio de compreensão. Mendonça e Rocha (2024) destacam que os atratores desempenham um papel fundamental nos pontos de bifurcação

dentro dos sistemas complexos. Em outras palavras, os atratores realizam influências que podem levar ao surgimento de novos comportamentos.

Os pontos de bifurcação são caracterizados por Moura (2023, p. 2) como momentos de decisão influenciados por atratores que determinam a escolha de um caminho ou de outro. Essas decisões, mediadas por ações que geram desordem em seus respectivos contextos, promovem movimentos, reações e adaptações que culminam em uma mudança repentina de fase. Um exemplo disso é a experiência de adesão de uma aluna a um grupo de pesquisa sem muitos conhecimentos acadêmicos: esse processo pode levar aos desenvolvimentos de novos comportamentos, resultando em abordagens inéditas para práticas de leitura e escrita, podendo colaborar para que a aluna se torne uma pesquisadora bem-sucedida. Por outro lado, também podem se impor as dificuldades para se adaptar, o que pode levar à resistência e à saída do grupo de pesquisa. Diante disso, a pessoa pode escolher persistir e se esforçar para promover mudanças ou, ao contrário, sentir-se desmotivada e decidir não seguir mais esse caminho.

Para Resende (2009), os vários "eus", construídos em ambientes, influenciados pelos diferentes papéis sociais desempenhados nos diversos contextos são fractais identitários. Esses fractais contribuem para a produção de discursos que identificam os atores sociais em diferentes contextos sociais e práticas em que desenvolvem conhecimento e habilidades. Como ocorrem múltiplas interações em distintas práticas sociais, a pessoa muda o seu modo de agir, assume papéis determinados de acordo com o contexto presente. Nesse sentido, não se comporta igualmente em todos os espaços; em vez disso, os "eus" interagem entre si, agregando diversos fractais identitários. Tais fractais, por sua vez, reúnem valores, ideologia, subjetividade e pensamentos, que, ao serem construídos por meio da interação, acabam influenciando as escolhas dos indivíduos.

Por exemplo, com o incentivo da família à leitura de livros de ficção e/ou revistas, a pessoa pode desenvolver o hábito de ler de forma frequente, o que contribui para a construção de um vocabulário mais rico. Esse vocabulário, por sua vez, auxilia na produção de textos, como diário e artigos jornalísticos, ajudando-a a se tornar também escritora. Esse processo abrange as habilidades necessárias para produzir uma boa redação, facilitando o ingresso na universidade. Em sala de aula, como aluna, a pessoa desenvolve os modos de dizer e de agir, por meio de acesso e do convívio com diferentes gêneros. Ao escrever os artigos e se apresentar em seminários com frequência, desenvolve e automatiza diversas habilidades específicas, o que contribui para sua formação como pesquisadora.

Compreender os conceitos centrais é essencial para identificar os aspectos e as ocorrências para compreender os desafios que encontram nas práticas de letramentos acadêmicos. A seguir, serão apresentados Caos e Complexidade voltados para Linguística Aplicada, de modo a evidenciar como se trabalha no campo de Linguística que trata o funcionamento de práticas sociais com texto.

2.3 Caos e Complexidade na Linguística Aplicada

Na Linguística Aplicada, a complexidade é trabalhada por meio de interação e da compreensão do contexto, conforme exemplificado por Van Lier (1996), que compreende o contexto educacional e a sala de aula como um sistema complexo. Além disso, Martins e Braga (2007) afirmam que Larsen-Freeman (1997) trouxe as teorias da Complexidade ao destaque, enfatizando as semelhanças entre os sistemas encontrados na natureza e os processos de aprendizagem de uma segunda língua. Tudor (2001) apresenta a complexidade que emerge das interações dos estudantes com outros agentes, no processo de aprendizagem, destacando que cada atitude é única para cada indivíduo. Por exemplo, uma pessoa ensina Libras a dois alunos: um deles assimila rapidamente o conhecimento, enquanto o outro enfrenta maior dificuldade, levando o professor a adaptar sua abordagem. Esse é um processo de adaptação.

Tudor (2001), assim como Braga e Martins (2007, p. 10), considera a sala de aula como um sistema adaptativo complexo, no qual “agentes individuais interagem entre si e adaptam-se uns aos outros e ao ambiente. [...] Essas interações e adaptações possibilitam que os agentes de um sistema se auto-organizem, levando, assim, à emergência de novos padrões e comportamentos”. Ou seja, embora o contexto escolar seja distinto do acadêmico, ao ingressarem no ambiente acadêmico, os estudantes integram-se uns aos outros com base em suas experiências prévias, desenvolvendo novas formas de agir; falar; se comportar etc.

Paiva (2006, 2009) argumenta que os processos de aprendizagem são caóticos e imprevisíveis. Na perspectiva da Teoria do Caos e da Complexidade, o sistema caótico, de acordo com Resende (2009, p. 67), “é um sistema que devido ao elevado grau de interação entre duas partes é sensível a pequenas mudanças e se bifurca constantemente”. Apesar de as motivações possam ser semelhantes, os resultados dependem do como cada pessoa recebe as influências, adota estratégias ou escolhe caminhos alternativos. Essa imprevisibilidade resulta no comportamento em que sistemas instáveis absorvem mudanças provocadas por evoluções

ou involuções, gerando resultados inesperados. Cada caso é único, e o sucesso ou fracasso depende de múltiplos fatores interligados.

Um exemplo que ilustra esse conceito pode ser observado na aprendizagem de português como língua adicional por pessoas surdas. Considere dois indivíduos: o primeiro, identificado como surdo A, recebe estímulos frequentes da família para a leitura, por meio de gibis, que combinam imagens e palavras. Nesse contexto, há um processo de mediação, no qual a família explica os acontecimentos da história, esclarece o significado de termos em português por meio de Libras, o que pode favorecer a construção de conhecimento sobre o mundo. Esse processo é definido por Fernandes (1999) como suporte cognitivo. Já o segundo indivíduo, surdo B, não recebe incentivo para a leitura e possui barreiras na comunicação com a família, que não utiliza Libras. Essa ausência de interação pode dificultar o acesso à construção sobre o mundo, atrasando seu desenvolvimento linguístico e cognitivo.

Como consequência, surdo A demonstra maior domínio do conhecimento, mais compreensão e consciência sobre ações e comportamentos, enquanto surdo B tende a se isolar, interagindo menos com as informações ao redor e desenvolvendo a compreensão e a capacidade de agir no mundo de forma tardia. Outro exemplo ilustrativo refere-se à noção de espaço e identidades sociais. Surdo A, por meio de comunicação familiar, compreende onde mora, conhece seu endereço, o número da casa e o bairro. Dessa forma, em práticas sociais que exigem o preenchimento desses dados, é capaz de fornecer as informações corretamente. Em contrapartida, surdo B, que não mantém contato direto com a família e não recebe esse tipo de orientação, desconhece essas informações, o que pode prejudicá-lo em contextos que demandam tais dados para interação social.

Paiva (2009) considera a Linguística Aplicada como uma das áreas intrigantes por haver infinitas teorias, modelos e hipóteses que oferecem as explicações, mas ainda não há um consenso estabelecido sobre como resolver os problemas. Portanto, a Linguística Aplicada se dedica a diversas práticas linguísticas, considerando as perspectivas e os contextos em que elas ocorrem. Torna-se essencial compreender as identidades surdas, as formas de vida socioculturais e experienciadas por meio do desenvolvimento da linguagem nas práticas, do seu uso, do ensino de línguas e de sua aprendizagem.

Neste estudo, parte-se do princípio de que acontecimentos na vida, língua, cultura, identidade(s), práticas de letramentos e desenvolvimento de línguas podem ser compreendidas como sistemas adaptativos complexos. No capítulo seguinte, essa lente será articulada à

perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, com foco nas práticas acadêmicas de surdos em contextos bilíngues.

2.4 Libras e português em práticas de letramentos acadêmicos

Nesta seção, são discutidos os estatutos linguísticos para fornecer uma compreensão aprofundada dos termos utilizados na área, a fim de analisar as influências sobre as condições iniciais de letramentos, compreender os atratores e os pontos de bifurcações, bem como o papel que desempenham nos letramentos acadêmicos. Embora diversos autores já tenham estabelecido esses conceitos, muitos ainda são poucos explanados. O objetivo desta seção é apresentar, de forma detalhada, os principais termos da área, evidenciando como eles influenciam os caminhos do sistema por meio de ações, comportamentos, identidades, motivações, desafios, além de reduzir equívocos e esclarecer dúvidas. Para tanto, serão discutidos os conceitos de língua natural, língua materna, primeira língua, segunda língua, língua adicional e língua matriz, seguidos de exemplos que podem concretizar a compreensão.

2.4.1 Língua natural

Muitos autores da área de surdez enfatizam que a Libras deve ser considerada a língua materna dos surdos, por se tratar de uma língua natural. Mas o que significa isso, afinal? Rosa (2022, p. 3) afirma: "A Libras, desta forma, é uma língua natural existente na modalidade visuoespacial, ou seja, a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos". Quadros e Karnopp (2004, p. 30) explicam: "as línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, consequentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e distingue dos demais sistemas de comunicação[...]", enquanto Behares e Peluso (1997, p. 40) relatam:

> Quando se afirma que a língua de sinais é a língua natural do surdo, faz-se referência ao fato de que na presença dela o acesso do surdo é imediato, seja porque a sua estrutura visual-manual lhe facilita [...], seja porque o fato de ser a língua de sua comunidade de referência, torna possível a interação espontânea.

Entretanto, como a maioria dos surdos nasce em famílias ouvintes que não utilizam Libras como meio de comunicação, essa condição só poderá se concretizar se a pessoa tiver um contexto escolar que favoreça um desenvolvimento natural da Libras, com pares surdos, interações espontâneas, conversas livres, atividades em Libras em diferentes espaços da

escola. Ressalta-se, portanto, a importância de que aprendam Libras o quanto antes, de modo que, desde o nascimento, a criança surda possa ser introduzida à língua de sinais em seu ambiente familiar ou em uma escola que funcione como espaço de desenvolvimento natural da língua matriz, mesmo sendo uma instituição formal, seja por meio do encontro surdo-surdo, seja por combinações com colegas ouvintes e professores, desde que se dê em contextos interacionais, e não em situações de ensino formal centradas em regras e vocabulário. Também pode acontecer na comunidade, trata-se de um uso vivo da língua em diferentes espaços. O que mais destaca é a espontaneidade do processo.

Desse modo, o bebê surdo, inicialmente, observa a forma como os sinais são usados para representar os significados no mundo ao redor, desenvolvendo a língua por meio da modalidade visual-espacial. Somente depois associa esses sinais aos nomes, à medida que as pessoas do seu convívio utilizam os sinais com frequência. Com o uso recorrente, o bebê passa a compreender o que cada sinal representa, associando-o a objetos. Da mesma forma que o bebê ouvinte escuta palavras e, após repetições, se constrói gradualmente a consciência linguística necessária para compreender e falar.

Portanto, aprende-se visualmente: a língua de sinais é processada por meio da modalidade visual-espacial, por meio do cérebro que capta os movimentos das mãos, do corpo e as expressões faciais, o que torna esse processo natural. Essa língua também dá poder de se expressar e se posicionar, propiciando segurança e liberdade; e se identificar linguisticamente, conforme Behares (2016), citando Stokoe (1960; 1972):

> Stokoe (1960; 1972) elaborou as suas justificativas com base na primeira opção[2], o que quer dizer que uma língua, para ser considerada como língua natural (...), deve existir uma comunidade que a tenha como instrumento de comunicação. No caso das línguas de sinais, a comunidade de surdos preenche esse requisito. Essa comunidade se caracteriza por estar formada por pessoas que compartilham uma mesma "identidade", relacionada com o fato de serem "usuárias" da mesma língua, a língua de sinais, sendo essa, para a grande maioria delas, a única forma de realizar atividades propriamente linguísticas. A afirmação mais forte da tradição stokeana acerca das dinâmicas da surdez é que a língua de sinais funciona para a maioria dos surdos como "primeira língua, isto é, a primeira língua espontaneamente adquirida, na qual a relação do indivíduo com ela é de maestria não condicionada". (Behares, 2016, p. 133 - 134, aspas do autor).

A comunicação entre pessoas surdas usuárias de Libras ocorre de modo fluido e imediato, mesmo quando não se conhecem previamente, pois compartilham o mesmo entendimento, significados, experiências, e uma forma de representação do mundo. Como afirma Perlin (2013, p. 54), "a identidade surda sempre está em proximidade, em situação de

[2] "É a língua falada por uma comunidade linguística".

necessidade com o outro igual". Assim, a identificação com o outro que partilha características semelhantes torna a interação natural, reforçando o sentimento de pertencimento cultural e linguístico.

Será que o adjetivo "natural" corresponde a um termo equivalente ao propiciamento? Van Lier (2004, p. 91 e 92), citado por Paiva (2009), designa o conceito de propiciamento como "aquilo que está disponível para a utilização da pessoa, [...] algo com potencial para a ação e que emerge quando interagimos com o mundo físico e social. As precondições para que o significado emerja são ação, percepção e interpretação em um ciclo contínuo de reforço mútuo". De forma semelhante, Van Lier (2000) descreve *affordances* como as "oportunidades de uso que algo oferece a um agente", ou seja, as possibilidades que os recursos disponíveis proporcionam para que esse agente possa agir ou produzir. Por exemplo, a função principal de uma cadeira é para a pessoa sentar-se, mas ela pode ser utilizada para subir e desligar um datashow ou guardar um monte de livros.

Entende-se, portanto, que "propiciamento" envolve o esforço ou a ação de criar ambientes ou condições ou favorecer a ocorrência de algo — neste caso, a aprendizagem — ao contrário do que se entende por "natural", um processo que acontece de modo espontâneo, não planejado, inerente à interação social e cognitiva, ou seja, trata-se de facilitar o aprendizado. Por exemplo, para entender determinados termos, pode-se recorrer a professores, intérpretes, colegas, parentes, dicionários ou até mesmo a buscas no Google; da mesma forma, para praticar a Libras, procura-se manter contato com comunidade surda para aprimorar a fluência.

Essa afirmação está em consonância com o que defendem diferentes autores sobre a linguagem, primeiramente sob a visão interacional e, em seguida, sob a perspectiva inatista.

> A escolha da primeira língua do aprendiz como língua da instrução não deve, no entanto, ser encarada como o reconhecimento de uma deficiência por parte do aprendiz, uma minimização da sua capacidade intelectual, mas sim, como uma estratégia consciente de como melhor alcançar os objetivos estabelecidos, levando-se em conta a função da aprendizagem. (Freire, 2016, p. 30).

> Todas as línguas são inatas, portanto, todas as crianças surdas são propensas a desenvolver uma. Para que uma língua funcione, ele tem de ser acessível, deve ser eficiente e praticável. (Pinker, 1994). Para que as crianças surdas preencham esses requisitos, devem saber uma língua de sinais. (Hoffmeister, 2016, p. 120 - 121).

Concluindo, a relação entre "naturalidade" e "propiciamento" consiste em compreender que o propiciamente diz respeito à criação das condições necessárias para que

algo natural possa acontecer; enquanto o "natural" refere à qualidade do processo que ocorre espontaneamente quando essas condições são dadas.

No entanto, essa não é a realidade de todos. Considerando que não há escolas bilíngues disponíveis em todo o país, nota-se um número significativo de aprendizes/estudantes que não tiveram acesso prévio a uma preparação linguística capaz de atender às demandas escolares e sem identificação cultural e linguística — por exemplo, surdos que não convivem com a comunidade surda —, o que pode comprometer o desenvolvimento da Libras como língua natural.

No entanto, observa-se que, assim que iniciam o contato com Libras, com o certo incentivo, o desenvolvimento da expressão e do posicionamento, ocorre de forma rápida com a segurança no modo de dizer, favorecendo sua participação nos contextos sociais, destacando a sua autonomia sem precisar depender de ninguém. Ressalta-se, portanto, a importância de a criança começar a ter contato com Libras o quanto antes, pois isso acelera o processo de desenvolvimento. Caso contrário, os limites nas condições de desenvolvimento da Libras como língua natural tornam-se mais evidentes. Os conceitos de língua materna e primeira língua serão apresentados a seguir.

2.4.2 Língua materna ou primeira língua?

A língua materna é compreendida como a primeira língua apresentada ao indivíduo, aquela que se desenvolve durante a infância, em ambiente familiar, especialmente nos primeiros anos de vida, dentro do espaço de convívio. Segundo Fernandes (2016, p. 64), "na língua materna, o falante manifesta uma relação natural ao penetrar no mundo dos conceitos que a constituem, a aprendizagem é informal, há o vínculo afetivo com o grupo de referência mais imediato". Esse processo pode ocorrer, em geral, de duas formas: por meio do contato com os responsáveis ou por meio de interação com o mundo, à vista das palavras presentes no ambiente e de outros fatores externos, como o uso de sinal, a atribuição de seu nome e o contato com materiais visuais, com livro de primeiras palavras, dentre outros.

Todavia, será que isso acontece da mesma forma com todas as pessoas surdas, considerando que a maioria nasce em lares ouvintes que, muitas vezes, não conhecem Libras? Essa realidade coloca em questão o modo como a LM é de fato acessada por sujeitos surdos, especialmente quando não se tem contato com a Libras precocemente. Ser uma língua materna está relacionado às condições de desenvolvimento.

Skutnabb-Kangas (2008) destaca que a maioria dos surdos vem de famílias ouvintes que, na maioria dos casos, nunca tiveram contato com a Libras, embora uma parte significativa dessas famílias passe a se comunicar por meio dela. Por conta da falta de comunicação em Libras com os familiares, muitos aprendem a Libras tardiamente, geralmente entre os 5 e 18 anos de idade, ou até mais.

Nesse sentido, Lopes (2018, p. 65) corrobora essa perspectiva ao afirmar que a Libras "discutivelmente não o seja também materna, já que muitos dos surdos brasileiros apenas se tornam sujeitos a e dela, tardiamente". Assim, a Libras passa a ser sua primeira língua não por aquisição precoce, mas para ser aprendida posteriormente, geralmente em idade mais avançada, e não nos primeiros anos da vida, como ocorre com a língua materna.

Muitos podem confundir os termos "língua materna" e "primeira língua" (L1), considerando-os sinônimos e assumindo que se referem exatamente à mesma coisa. Mas não é assim que acontece em contextos específicos. Como se diferenciam? Segundo Soler e Martins (2022), Skutnabb-Kangas (1981), Guimarães (2005) e Plaza-Pust (2012), a idade para aprender uma LM é condicionada a um "período crítico (sensível)", que ocorre nos primeiros anos da vida, geralmente até os cincos anos da vida. Caso o indivíduo não tenha alcançado nenhuma língua até essa idade, não é considerada língua materna, mas sim a primeira língua (L1) por aprender posteriormente, em idade mais avançada.

Por se tratar de uma língua natural, autoras bem conhecidas como Quadros (1999), Fernandes (2016) e Silva (2017) defendem fortemente que, no contexto da comunidade surda, o conceito de LM deve ser aplicado à Libras, e que, no caso de LP, essa designação não se aplica da mesma forma aos surdos, pois requer a audição por ser uma língua oral, conforme a seguinte afirmação da Silva (2017):

> No caso dos surdos brasileiros, aprender a ler e a escrever geralmente coincide com aprender uma nova língua, ou seja, os surdos vão iniciar seu processo de alfabetização tendo contato com materiais escritos em português, uma língua "cujo sistema conceitual não corresponde ao sistema de sua L1 e cuja representação gráfica está relacionada à cadeia sonora da língua falada" (SILVA, 2010, p. 13)". (Silva, 2017, p. 140).

Porém, a LP também tem uma modalidade escrita, que é processada de forma gráfico-visual, sem depender da audição, muito menos da consciência sonora. Behares e Peluso (1997, p. 45) e Goldfeld (2002, p. 62) lembram que

> Uma comprovação que se faz rapidamente, até pelo sentido comum das pessoas surdas e dos professores de surdos, é que quase todas as crianças surdas filhas de

> ouvintes têm, já aos três anos, um modo próprio de comunicar-se, diferente da língua oral majoritária, da língua de sinais da comunidade surda do lugar e, inclusive, dos instrumentos artificiais de manualização da língua oral majoritária [...]. De fato, essas crianças "conversam" com suas mães, e, às vezes, também com outras pessoas da família, em um sistema próprio, relativamente convencional, de "gestos". (Behares e Peluso, 1997).

> As crianças surdas, mesmo que as que não são expostas à língua de sinais e não recebem nenhuma forma de tratamento fonoaudiológico para adquirir a língua oral, adquirem alguma forma rudimentar de linguagem, elas simbolizam e conceituam, pois convivem socialmente, interagem e se comunicam de alguma forma. A diferença é que, não tendo acesso a uma língua estruturada, a qualidade e a quantidade de informações e assuntos abordados são muito inferiores àqueles que os indivíduos ouvintes, em sua maioria, recebem e trocam. Os surdos, nestas condições, só conseguem expressar e compreender assuntos do aqui e agora. (Goldfeld, 2002).

Dessa forma, percebe-se que, a partir desse estatuto linguístico, torna-se essencial compreender as condições iniciais de letramentos acadêmicos dos surdos, influenciadas por fatores sociais e identitários, a fim de aprofundar a compreensão das origens das dificuldades relacionadas à aprendizagem. Como destaca Silva (2017), isso dependerá de "inúmeros fatores", que são os atratores segundo a Teoria do Caos e da Complexidade, como o suporte familiar — incentivos, motivação, condições e interesse e, a busca por alternativas de apoio ao desenvolvimento, o estímulo à leitura, a interação com a língua e o acesso aos recursos, como gibis, revistas, livros e dicionários ilustrados, desde que contenham imagens que permitam a associação entre palavra e significado. Nesse sentido, a possibilidade de que a LP escrita seja considerada LM por alguns sujeitos não deve ser descartada.

Resgatando uma das experiências narradas pela pesquisadora: Considerando que minha memória não é totalmente precisa — e que minha mãe também não se recorda com exatidão da idade —, optei por apresentar tanto a versão de que me recordo quanto a dela. Eu aprendi primeiro a LP, exatamente no limite final do período crítico da língua materna. Considero a língua (LP) mais como a primeira língua porque me identifico mais com as condições que caracterizam a L1. Isso ocorre porque, naquela época, minha família não tinha conhecimento de Libras, e, apesar de eu ter um irmão surdo, hoje apenas minha mãe possui um domínio muito básico dessa língua.

Minha mãe teve um papel bem fundamental nesse processo. Ela participou ativamente da minha alfabetização, sempre me estimulando. Começou a me apresentar palavras escritas com pincel em papéis colados nas diferentes partes da casa. Por exemplo, ao ver um quarto, havia um papel com a palavra correspondente na parede, e me ensinava as cores por meio de imagens impressas, além de números e outras palavras do cotidiano. Foi assim por muitos anos, quanto mais crescia, mais palavras aprendia.

Comecei a ler gibis, livros ilustrados e dicionários, construindo os significados do mundo ao longo do tempo observando o contexto do uso — uma vez que minha mãe não me explicou os significados — bem como pela interação direta com as palavras. A partir dessa base, e à medida que fui consolidando um bom vocabulário com o hábito frequente de leitura, passei a buscar, de forma autônoma, novos conhecimentos. E posteriormente, por volta dos treze anos, iniciei, por iniciativa própria, a leitura de livros sem imagens. Atualmente, eu tenho mais de cento e cinquenta livros no meu cantinho de leitura.

Mas a jornada não foi fácil, tampouco aconteceu de noite para dia. Foi um PROCESSO longo, marcado por muitas dificuldades, barreiras, desafios — mas também por muita determinação, curiosidade e conquistas. Ainda assim, consegui chegar onde estou hoje. O domínio que venho desenvolvendo da LP, em nível satisfatório (como a língua é viva e dinâmica em diversas esferas, sempre há palavras novas que desconheço, ou textos que não compreendo integralmente ou termos menos familiares), assim como minha autonomia, são frutos de um sólido suporte familiar — exclusivamente da minha mãe, portanto, suporte materno (embora o conceito da língua materna não esteja ligado à figura da mãe, como muitos pensam) —, da minha motivação e da minha boa vontade em aprender o português.

Essa trajetória evidencia um processo de desenvolvimento linguístico, marcado pela imersão e pelo uso cotidiano da língua, o que se aproxima do conceito de língua materna e ocorre dentro do período crítico, definido por Rodrigues (2020) como "[...] primeiro idioma aprendido por uma criança, aquele que ela domina por imersão e sem necessidade de estudo [...].

E eu aprendi Libras aos 8 anos, mas por um período muito breve (possivelmente uma aula). Entretanto, foi um momento bem marcante, do qual ainda me recordo vividamente. A interrupção foi por conta de suposição médica equivocada, segundo a qual aprender Libras poderia me tornar "preguiçosa". Era para eu continuar no curso, se eu não fosse tirada, poderia me desenvolver melhor na língua. Por outro lado, talvez, se tivesse seguido esse caminho, não teria vivenciado o percurso que me trouxe até aqui, nunca se sabe. Nos sistemas complexos da Teoria do Caos e da Complexidade, nunca podemos ter certeza de nada. Segundo a versão da minha mãe, comecei a aprender o português aos dois anos e seis meses, lendo e escrevendo, enquanto aprendi Libras por volta dos 15 anos. Enfim, tempos inexatos. Uma certeza permanece: eu aprendi primeiro o português e, posteriormente, Libras.

Essa experiência evidencia como o contato precoce ou tardio com a Libras influencia diretamente no estatuto da LM e no desenvolvimento da L1. A partir dessa vivência, é

possível perceber que a definição de língua materna para pessoas surdas envolve condições de acesso e desenvolvimento linguístico, tema discutido por autores como Soler e Martins (2022), Skutnabb-Kangas (1981, 2003, 2008), Guimarães (2005), Quadros (1997, 1999), Fernandes (2016), Silva (2010, 2017), Lopes (2018) e Plaza-Pust (2012), que abordam a relação entre Libras, LM e L1.

Cruz (2023) destaca, em seu artigo, a falta de clareza na definição desses termos essenciais no campo da linguagem. O autor cita Skutnabb-Kangas (1981), que:

> [...] define a expressão "língua materna" a partir de quatro critérios: a) origem, o qual define a LM como a língua falada pela própria família; b) competência[3] (domínio, nível de proficiência), que caracteriza a LM como a língua que a pessoa conhece melhor; c) função (uso), que constitui a noção de LM como a língua que a pessoa mais usa e; d) atitudes [4], cuja perspectiva estabelece a LM como a língua com qual a pessoa se identifica e por meio da qual ela é identificada. (2023).

Para a Skutnabb-Kangas (2008), a definição que mais se adequa à realidade dos surdos seria aquela que considera a LM como a língua com a qual o sujeito se identifica e por meio da qual consegue se expressar plenamente, sobretudo quando pais e filhos não compartilham a mesma língua. No livro da Quadros (1997), Skutnabb-Kangas (1994, p. 143-144) também reafirma esse ponto, ao defender:

> que todos os seres humanos têm direito de identificarem-se com uma língua materna(s) e de serem aceitos e respeitados por isso; b) que todos têm o direito de aprender a língua materna(s) completamente, nas suas formas oral (quando fisiologicamente possível) e escrita (pressupondo que a minoria linguística seja educada na sua língua materna); c) que todos têm o direito de usar sua língua materna em todas as situações oficiais (inclusive na escola); e d) que qualquer mudança que ocorra na língua materna seja voluntária e nunca imposta. (p. 28).

Assim, considerando fatores individuais, contextuais e socioculturais, a língua materna e/ou primeira língua de pessoas surdas pode, sim, ser Língua Portuguesa, desde que haja identificação. Importa destacar que este trabalho não visa contestar os estudos consolidados sobre bilinguismo. Como propõe Morin (2005), busca lançar um novo olhar sobre os processos envolvidos, a partir de uma perspectiva mais complexa e menos normativa sobre os processos envolvidos.

Propomos, portanto, que os critérios para definir qual a primeira língua do sujeito sigam uma lógica semelhante à identidade racial, ou seja, baseados na autoidentificação. No

[3] Quadros (1997, p. 31) acrescenta a essa categoria os seguintes aspectos: "produção de enunciados com significados completos na outra língua, conhecimento e controle da estrutura gramatical da outra língua, contato a outra língua".

[4] Para Quadros (1997), é a identificação.

caso de língua, essa identificação está ancorada em dimensões sociais, educacionais, linguísticas e culturais, considerando as vivências, experiências e contextos que influenciam. Ressalta-se que nem toda pessoa surda utiliza Libras como sua língua principal, já que os percursos linguísticos variam conforme as experiências individuais, familiares, educacionais e sociais.

Nesse sentido, Larsen-Freeman e Cameron (2008), no seu capítulo "*Teoria da Complexidade: do que se trata?"* indagam:

> E se o processo de aprendizagem e os próprios aprendizes não pudessem ser separados? Pesquisas costumam buscar um modelo geral da aquisição de língua, independente dos indivíduos. Mas talvez cada aprendiz atinja seu sucesso de maneira única. E se essas rotas individuais não precisassem mais ser ignoradas ou normalizadas? (Larsen-Freeman; Cameron, p. 10, 2008).

Nem toda pessoa surda se identifica com a cultura surda ou com a Libras — como é o caso de muitos oralizados e os deficientes auditivos. Muitas vezes o desenvolvimento da linguagem é analisado sob uma perspectiva cronológica. Portanto, é importante compreender essas definições de maneira ampliada, evitando estabelecê-las de forma rígida, pois envolvem dimensões sociais, culturais e identitárias.

Quadros (1997) menciona Felipe (1989) que aponta a diferença entre bilinguismo e diglossia:

> O bilinguismo envolve a competência e o desempenho em duas línguas, podendo ser individual ou grupal. A diglossia envolve uma situação linguística em que duas línguas estão em relação de complementaridade, isto é, uma língua é usada em determinadas ocasiões em que a outra não é usada. O bilinguismo e a diglossia podem ocorrer simultaneamente. (Felipe, 1989 *apud* Quadros, 1997, p. 31).

Portanto, o bilinguismo implica o uso simultâneo e funcional de duas línguas, e não a predominância de uma em detrimento da outra. Nesse sentido, destaca-se a atuação da professora Paula, nativa da Língua Brasileira de Sinais, surda profunda e professora de Libras, formada em Letras Libras pela UFSC e fundadora do curso Libras Natural. Ela compartilha suas experiências de alfabetização e letramentos como pessoa surda profunda, sendo reconhecida pelo trabalho com a alfabetização de crianças surdas e por coordenar os métodos *Libras Natural, Alfalibras* e *Alfabetização descomplicada*. Em sua abordagem, estas duas línguas devem trabalhar juntos, nunca isoladamente: a Libras é para comunicação, enquanto a LP é para alfabetização.

Concluindo, em relação à língua materna, esta é geralmente a língua apresentada ao indivíduo até os cincos anos — período considerado como tempo crítico para o

desenvolvimento linguístico — em um contexto familiar. Caso a Libras seja desenvolvida nesse período crítico, ela será a LM e também a primeira língua (L1). Mas, se for obtida após esse período, deixa de ser considerada LM, tornando-se a L1 quando aprendida em idade mais avançada. Há casos em que a Libras é aprendida apenas nas escolas; nessa situação, não se enquadra no conceito de língua materna, pois não é desenvolvida em ambiente familiar. Muitas crianças surdas não têm Libras como língua materna no sentido estrito (porque os pais não são falantes de Libras), mas a Libras pode vir a ser sua língua matriz, a língua que estrutura o sujeito, que funciona como "língua do coração", ainda que tenha sido adquirida em contexto escolar, e não familiar.

Embora a Língua Portuguesa possa ser considerada a primeira língua de alguns sujeitos, dependendo de diversos fatores, a Libras permanece fortemente fundamental como base linguística para os surdos, funcionando como principal meio de apoio e facilitando a reflexão de forma mais rápida e eficaz na mediação do processo de aprendizagem, configurando-se como língua matriz — aspecto que será detalhadamente explicado a seguir. Além disso, a Libras assegura dignidade, cidadania e letramentos, desde que sejam respeitadas as particularidades da comunidade surda em seus aspectos sociais, culturais e linguísticos da comunidade surda. Fernandes (2016) alega: "A língua de sinais, as experiências escolares e seu histórico de vida, mergulhados em diferentes interações e relações de poder, sinalizam para a constituição da diferença na construção do objeto escrito pelos surdos". Por sua vez, a LP assume, na maioria das vezes, um papel secundário como língua adicional, cujo desenvolvimento será abordado adiante.

2.4.3 Língua matriz

Segundo Soler e Martins (2022), a língua matriz é aquela que insere o sujeito no mundo e o ativa no tecido social e discursivo, construindo sua presença, agência no espaço coletivo. As autoras afirmam: "É aquela que coloca o surdo em funcionamento. É nesse momento que o sujeito surdo se encontra com essa língua constituindo-se a partir dela, fazendo-o assumir um lugar de fala em que haja a sua aparição. Ela produz sentido na vida do sujeito surdo." (Soler; Martins, 2022, p. 8). Desse modo, a língua apresenta o sujeito como protagonista de sua própria história, permitindo-lhe enunciar, posicionar-se e atuar discursivamente no mundo.

É a Libras que facilita a construção dos saberes ao indivíduo surdo, quanto a compreender o mundo, interagir com seus pares e existir socialmente. Sem acesso à língua,

sua história, percepções e experiências ficam limitadas, e podendo ser inalcançáveis aos outros, dificultando a comunicação e o reconhecimento social. Assim, o surdo corre o risco de se isolar; afinal, como vai contar a sua história e suas percepções sem uma língua que o permita? A língua permite ao surdo sentir, pensar, sonhar, comunicar-se com o outro, produzindo sentido. Ela possibilita receber e compartilhar conhecimentos e percepções usando Libras.

Mesmo que aprendam outra língua, (alguns ou a maioria d)os surdos priorizam Libras, pois se formam nas experiências com as línguas, sendo essa língua que dá base para novas aprendizagens — como o português se adiciona à Libras. Behares e Peluso (1997) e Soler e Martins (2022) defendem essas perspectivas. Behares e Peluso (1997, p. 48) afirmam que "[...] será possível que, ao acessar a língua de sinais, em etapas do desenvolvimento, o filho surdo de pais ouvintes sofra uma ressignificação de toda a sua experiência anterior, sujeitando-se a uma língua no qual pode instaurar-se plenamente como intérprete de si mesmo e do outro". Essa ideia evidencia a característica de auto-organização presente na Teoria de Caos e da Complexidade, que ocorre quando precisa se auto-organizar para funcionar normalmente, acontece quando se precisa mudar de caminho para funcionar normalmente. Complementando, Soler e Martins (2022, p. 8) acrescentam que "pode ser que, em algum momento da vida, a sua interação linguística fundante seja substituída pela gestualidade e visualidade oro-facial da LP para a língua de sinais, tornando-se a sua língua do coração ou aquela que lhe traz maior conforto subjetivo".

A língua de sinais, portanto, é aquela que oferece segurança discursiva e plena participação: proporciona segurança ao indivíduo para expressar-se sem medo, sem dúvida e barreiras, com menor preocupação de como dizer. Ela confere a liberdade para conhecer, entender, pensar, questionar, tirar dúvidas, ensinar, ao invés de guardar tudo para si mesmo. Além disso, possibilita a subjetividade para refletir no mundo, sentir e expressar emoções, construir pensamentos e opiniões, negociar sentidos e difundir conhecimentos. Sem a língua de sinais, o surdo pode ser uma pessoa invisível para o mundo e até mesmo para a própria língua?, apagando sua presença social (na maioria dos casos que não utilizam outra língua). Em outras palavras, ela garante subjetividade e presença no mundo.

Se a língua de sinais não existisse, como a pessoa surda se comunicaria com o mundo? Como compreenderia seu funcionamento e refletiria sobre ele? E a língua para se comunicar? Como receber informações em tempo real da mesma forma que um ouvinte compreende

alguém, construindo a compreensão de modo imediato? Como produziria expressão, modos de agir, modos de falar?

No contexto acadêmico, por exemplo, mesmo que eu tenha conhecimento do português, não é possível me expressar plenamente sem utilizar a língua de sinais nos momentos de fala. Por não falar oralmente e não ouvir, a apresentação de trabalhos e a participação oral em sala, quando exclusivamente em português, tornam-se limitadas, já que a comunicação fica sujeita a possíveis equívocos interpretativos e lentidão nas interações. Em Libras, por outro lado, consigo formular enunciados com fluidez, argumentar, fazer perguntas e ser compreendida em tempo real, favorecendo a construção do raciocínio e a circulação efetiva das ideias, apesar de os que não utilizam Libras não falam essa língua.

Pelas memórias pessoais da pesquisadora: para eu apresentar meus trabalhos, eu utilizo Libras, pois é por meio dela que me sinto segura para me expressar, dada a fluidez com que consigo produzir enunciações em tempo real. Isso contrasta com as dificuldades ao tentar pronunciar sons que desconheço, sem a segurança necessária e com o raciocínio interrompido, correndo o risco de não ser compreendida pelo professor e de atrasar todo o processo comunicativo. De forma semelhante, eu teria que me esforçar para realizar a leitura labial, sem garantia plena de compreender as falas do professor, podendo entender errado ou cometendo equívocos, vice-versa, ou não entender nada, além de precisar escrever o que eu queria me expressar para apresentar minhas percepções.

Portanto, utilizando Libras com segurança (ou seja, sabendo como me expressar, me posicionar, me apresentar e me comunicar), eu posso compreender e ser compreendida em tempo real, com menor risco de equívocos. Com essa língua, posso formular e desenvolver pensamentos críticos, explicar meus trabalhos, levantar questionamentos, me comunicar de forma eficaz, expor minhas perspectivas e me posicionar diante das situações. É por meio dela que me coloco no mundo e sou apresentada ao mundo.

Também funciona como base identitária e afetiva, proporcionando à pessoa maior naturalidade, fluidez e conforto na interação. Nesse sentido, Soler e Martins (2022) propõem o conceito de língua matriz.

2.4.4 Segunda língua ou língua adicional

Segundo Ellis (1997, 1999), a segunda língua refere-se ao processo de aprendizagem de uma outra língua, secundária — distinta da língua principal, primária — por meio de instrução em contextos formais de ensino, a fim de “desempenhar papel institucional em uma

comunidade, de modo a exercer funções socialmente reconhecidas" (Ellis, 1999 *apud* Ramos, 2021, p. 238).

No caso de pessoas ouvintes, o aprendizado de uma segunda língua geralmente ocorre por motivos diversos, como interesse pessoal, acadêmico ou profissional, ou ainda pela necessidade de residir em outro país. Diferentemente do que ocorre com a comunidade surda, essa aprendizagem se dá por escolha, e não em razão da inacessibilidade ou da posição minoritária de sua primeira língua na sociedade.

Sobre o conceito de "segunda língua", seguem algumas definições de autores da área:

> Aquisição de L2, então, pode ser definida como **o modo** de as pessoas aprenderem outra língua, além de sua língua materna, dentro ou fora da sala de aula, e Aquisição de Segunda Língua é o estudo desse processo. (Ellis, 1997, grifo da autora).

> Segunda língua é tipicamente uma língua dominante oficial ou socialmente, necessária para educação, emprego e outros propósitos básicos. É, por vezes, adquirida por membros de grupos minoritários ou imigrantes que falam outra língua como materna. Em sentido restrito, é termo contrastante como termo nesta lista. (Saville-Troike, 2012, p. 3 *apud* Ramos, 2012).

> Percebe-se, claramente, que o ambiente de imersão é, assim como em Ellis (1999), fator determinante para se estabelecer o que é uma L2, mas, agora, evidencia-se o papel social que a língua cumpre nos contextos de usos, portanto, releva-se a função que a língua cumpre no contexto de práticas sociais do aprendiz (usuário) cuja L1 é outra. (Ramos, 2021, p. 240).

Portanto, segundo esses autores, o desenvolvimento de L2 ocorre sempre que a pessoa aprende outra língua além da primeira — seja em sala de aula ou em ambientes informais de uso real da língua. Contudo, a sala de aula tornou-se uma marca desse processo, pois, de modo geral, o aprendizado de outras línguas, como inglês ou francês, costuma acontecer em contextos formais de ensino como escolas regulares ou cursos de idiomas, centrados na correção e nas regras. O que define a L2 é a aprendizagem no próprio país e o uso social da língua, sendo que ela funciona como língua oficial ou socialmente necessária. Nesse sentido, a perspectiva de Ellis se alinha à Saville-Troike e Ramos, ao enfatizar tanto o aspecto de imersão ou não quanto a função social da língua. Nos casos que surdos aprendem Libras como LM e/ou L1, o contato com práticas de letramentos, seja em ambientes de imersão (no mundo ou por meio de tecnologias) ou na escola, possibilita também a aprendizagem do português. Esse processo poderia, inclusive, ser observado em surdos em seu próprio país.

Contudo, Soler e Martins (2022) contestam essa perspectiva e rejeitam a classificação da LP como segunda língua. Para as autoras, ela deve ser compreendida "como uma língua adicional, porque a experiência de uso dessa língua em práticas cotidianas não é uma escolha,

mas condição obrigatória para que este sujeito seja inserido na sociedade." (Soler; Martins, 2022, p. 8). Essa visão se alinha à perspectiva de Leffa e Irala (2014) que extrapolam o conceito de LA ao afirmarem que ela se constrói a partir da língua já conhecida:

> O fato de a língua adicional **pressupor no mínimo a existência de outra língua, falada pelo aluno** – sobre a qual constrói numa relação que envolve **aspectos sistêmicos, de prática social e de constituição de sujeito** – gera implicações teóricas e práticas. Nesse caso, nenhum desses aspectos desenvolve-se a partir da própria língua, como pode acontecer, por exemplo, com a aquisição da língua materna. **A língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece** (Leffa; Irala, 2014, p. 33, grifo nosso).

Ou seja, a aprendizagem de uma língua adicional envolve não apenas estruturas linguísticas, vocabulário e gramática, mas também o uso da língua em contextos reais de interação a partir de uma base linguística já consolidada na mente do aprendiz. Para que se considere uma língua adicional, é necessário ter domínio aprofundado da gramática, do vocabulário e da sintaxe da língua, ou basta um conhecimento funcional suficiente para comunicar-se? E, no caso da segunda língua, exige-se um conhecimento aprofundado de regras formais da língua? Além disso, ao aprender o português, o surdo não abandona Libras, nem substitui pela outra; ao contrário, ela adiciona uma nova forma de expressão à sua base em Libras, de acordo com Bizon (2013, p. 3): "acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório". Além, Müller (2016) ressalta:

> Para isso, os investigados acreditam que a aprendizagem da língua portuguesa se efetiva quando a Libras é a língua de instrução, sobretudo por meio de práticas bilíngues em escolas de surdos. Nesses casos, a metodologia utilizada é um diferencial para os estudantes surdos, aproximando-os da língua portuguesa devido ao espaço que a Libras e a LP ocupam na sala de aula. Tornar-se bilíngue, assim, favorece o aprendizado de uma língua adicional para somar, e não diminuir. (Müller, 2016, p. 45-46).

Na língua adicional, o desenvolvimento de novos elementos linguísticos ocorre com base no que já se conhece da primeira língua, utilizando contrastes, comparações e associações — no caso de Libras, por exemplo, alguém que já domina Libras ao aprender português associará palavras aos sinais e vice-versa para compreender e absorver o novo sistema entre as línguas. Como língua adicional, o português desempenha um papel complementar à Libras, funcionando como meio de comunicação em contextos formais (social, acadêmico, outros em que essa língua predomina) e informais (interações com

pessoas que não dominam a língua de sinais), reafirmando a Libras como língua principal e o português como língua adicional para somar o aprendizado.

E esses autores também enfatizam que não há hierarquia entre as línguas, destacando a necessidade de considerar o contexto geográfico e/ou características individuais do estatuto linguístico. Complementando essa perspectiva de que não se trata de uma escolha, Rocha (2022) explica: "por conta de o Português ser a língua majoritária usada pela sociedade em todas as esferas sociais, tornou-se necessário as pessoas surdas aprenderem a escrita dessa língua para facilitar a integração social e a acessibilidade à sociedade". A afirmação corrobora também com a perspectiva de Müller (2016, p. 49): "a língua adicional garante-lhes a interação com a comunidade ouvinte, inserção no mundo letrado e considerada importante para seu futuro, devido à ascensão em uma socidade cujas relações pela escrita". A língua adicional pode ser utilizada de forma parcial, em certos contextos (por exemplo, para fins específicos) sem exigir uma "completude" idealizada de domínio.

Conclui-se, portanto, que essa distinção é fundamental: diferente de aprendizes ouvintes, os surdos não escolhem aprender o português; o uso dessa língua lhes é imposto pelas exigências sociais, educacionais e institucionais. Na visão que defende a L2, Mitchell e Myles (1998), Ellis (2008), Marques (2019) e Cruz (2025), a aprendizagem tende a ocorrer, em geral, por escolha do aprendiz, motivada por interesses pessoais, enquanto, na visão que defendemos, o conceito de língua adicional, a língua é assimilada mais por necessidade do que por vontade própria. Trata-se de uma aprendizagem condicionada à necessidade de inserção e participação na sociedade majoritária, o que torna o conceito de "língua adicional" mais adequado e coerente com a realidade vivida pela comunidade surda.

Alguns surdos têm contato com o português antes de ter acesso à Libras, por diferentes razões, o que complexifica essa categorização. Por meio das vivências, experiências cotidianas e práticas de letramentos que contribuem para o desenvolvimento, nada impede, assim, que uma pessoa surda aprenda o português como L1, desde que existam condições favoráveis, como acesso à língua, suporte adequado, incentivos e, sobretudo, um contato contínuo com a leitura.

Além disso, há casos dos CODAs (filhos ouvintes de pais surdos). Como os pais utilizam Libras em casa, esses filhos acabam adquirindo essa língua como língua materna e primeira língua, enquanto o português torna-se sua língua adicional em outros contextos sociais. Também há indivíduos oralizados (referidos como deficientes auditivos) que não se identificam como parte da comunidade surda nem utilizam a Libras, tendo o português como

sua língua matriz ao longo da vida e desenvolvendo autonomia linguística, além da voz por meio de acompanhamento fonoaudiológico.

Ao mencionarmos essas diferentes configurações de desenvolvimento de LMz e LA por pessoas surdas, queremos evidenciar que o desenvolvimento linguístico é influenciado por uma série de fatores, sendo a trajetória de cada indivíduo única, o que está diretamente relacionado às suas configurações identitárias. Como afirmam Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 64), "Cada criança seguiu uma trajetória diferente, pois cada uma delas partiu de condições iniciais distintas[...]", o que reforça a natureza dinâmica e imprevisível do processo de aprendizagem. Concordamos, entretanto, com Silva (2017), ao enfatizar que a mediação de uma língua visual como L1 e língua matriz é essencial para potencializar o aprendizado de português como língua adicional para os surdos, propiciando maior identificação e contribuindo para resultados mais consistentes no processo de desenvolvimento linguístico.

A seguir, apresenta-se um quadro-síntese sobre o estatuto das línguas, baseado na perspectiva da comunidade surda em contextos bilíngues, considerando as vivências surdas:

Quadro 1— Síntese a partir do estatuto das línguas

CATEGORIA	DEFINIÇÃO CENTRAL	CARACTERÍSTICAS	RELAÇÃO COM CONTEXTO
Língua natural (LN)	Língua que emerge espontaneamente em uma comunidade, com estrutura própria, independentemente do ensino formal.	Espontaneidade; desenvolvimento natural; pares surdos; combinação com as pessoas de convivência.	Pode desenvolver-se na família, na escola ou na comunidade, em diferentes espaços.
Língua materna (LM)	Língua à qual o sujeito é exposto nos primeiros anos de vida;	Período crítico para aquisição da língua materna, em geral: até cinco anos; pode coincidir com a primeira língua quando ambas se desenvolvem dentro desse intervalo.	Configura-se quando a família estabelece a comunicação prioritariamente em Libras com a criança; nem sempre coincide com Libras para surdos filhos de ouvintes.
Primeira língua (L1)	Primeira língua efetivamente desenvolvida com competência funcional, independentemente do ambiente familiar;	Pode ser Libras ou português escrito quando adquirida posteriormente, mas ainda estruturante no sistema linguístico do sujeito surdo.	Uso no sentido funcional e não apenas cronológico. Distingue-se da LM quando a aquisição é tardia. Libras não é a única língua para tornar-se primeira língua só porque corresponde à sua modalidade visual. Vai depender das condições de desenvolvimento e das suas experiências.
Língua matriz (LMz)	Língua estruturante do sujeito.	Aquela que o faz ser quem a pessoa é; por meio dela a pessoa interpreta o mundo,	Não precisa ser necessariamente a primeira em termos cronológicos, nem a língua do

		elabora o pensamento, produz sentidos e se reconhece.	entorno familiar.
Segunda língua (L2)	Aquela língua que se aprende depois da primeira língua.	Se dá por meio de ensino formal ou em ambientes informais (viagens, interações fora de ensino formal)	As motivações são variadas: pode ser aprendida por necessidade profissional, por objetivos de desenvolvimento pessoal ou acadêmico, ou ainda por interesses individuais, como afinidade cultural, desejo próprio ou experiências de viagem.
Língua adicional (LA)	Língua que se soma à matriz, em diferentes graus e formas.	Não precisa definir como "segunda", "terceira" ou "quarta" em ordem rígida.	Relação com comunidade surda: Quando o surdo aprende português, ele não troca de língua. Ele adiciona uma forma de expressão à base em Libras. Portanto, não apaga a Libras, mas soma novos caminhos de expressão.

Fonte: Elaborado pela autora.

3 LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM CONTEXTOS BILÍNGUES

Esse capítulo é conduzido a partir da compreensão de que os letramentos acadêmicos são sistemas complexos, nos quais diferentes práticas, linguagens e contextos interagem de maneira dinâmica. Tal compreensão é fundamental para analisar as estratégias desenvolvidas pelos alunos a fim de atender às demandas de utilização de português escrito nas produções acadêmicas. Nessa concepção, busca-se conhecer a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento para analisar como a leitura e a escrita são mobilizadas em contextos bilíngues, considerando tanto a Libras quanto o português, e como essas práticas refletem e influenciam o desenvolvimento acadêmico dos aprendizes.

3.1 A perspectiva dos Novos Estudos do Letramento

Este estudo adota a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento (Street, 1984, 1985; Barton, 1994; Gee, 1996), que concebem o letramento como prática social situada. Realmente sabemos o que é letramento? Esse conceito pode ser confundido com as habilidades de ler e de escrever, mas isso é alfabetização. Isso porque foi ampliado o caminho, pois o letramento não se refere a só saber ler e escrever, é também saber fazer o uso disso, e envolver a leitura e a escrita nas práticas sociais com diferentes funções que desempenham. Dessa forma, surgiu um novo fenômeno, com novas demandas sociais, que remete a quem sabe usar a leitura e a escrita. O que é saber usar a leitura? É ler uma receita de bolo, um diário, um artigo, etc. E a escrita? É saber escrever um poema, uma mensagem, um e-mail, etc. Tudo isso por meio de compreensão, interpretação, extração das informações e produção do texto. Para ser letrado, pede-se conhecimento sobre alguma coisa em letras, ou seja, saber fazer o uso constante de leitura e da escrita, caso contrário, é iletrado. Mas isso não dá sentido ao letramento.

Segundo Soares (2009), o letramento consiste no efeito da ação de ensinar ou aprender a ler e a escrever: “o estado ou a condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita” (p. 20). Todavia, é possível ser letrado sem ser alfabetizado, acontece quando uma pessoa letrada lê um número de telefone para pessoa analfabeta discar no telefone; por outro lado, também pode ser alfabetizado sem ser letrado, por exemplo, quando uma criança sabe escrever o seu nome, mas não sabe escrever uma carta. Lodi, Harrison e Campos (2015, p. 11) explicam que “ Ser letrado é participar ativamente de práticas discursivas letradas (orais e escritas) a partir dos diversos materiais de circulação social propiciados pelas agências de letramento”. Portanto,

embora se possa observar que as práticas de letramento variam conforme as exigências do contexto social, econômico e cultural, não se pode afirmar que existam níveis de letramento, como se uma pessoa fosse mais ou menos letrada do que outra.

Os Novos Estudos do Letramento (Street, 1984; Barton; Hamilton, 1998) defendem que o letramento não é uma habilidade mensurável, mas um conjunto de práticas sociais situadas, construídas e legitimadas de acordo com os contextos em que ocorrem. Assim, cada sujeito se envolve em diferentes práticas de letramento que fazem sentido dentro de seus contextos de uso, e não em uma escala hierárquica de competência. Algumas pessoas têm mais experiências com algumas práticas, enquanto outras têm menos; mas nunca chega o momento em que alguém é plenamente letrado, já que sempre há algo para aprender, sempre uma nova prática para se engajar. Por isso Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 115-116) propõem compreender o letramento — assim como a linguagem — a partir da noção de desenvolvimento, e não de aquisição. Segundo as autoras,

> [...] O uso da linguagem é um sistema dinâmico, em constante mudança; portanto, seu potencial está sempre em desenvolvimento ── nunca é totalmente realizado. (Larsen-Freeman; Cameron, 2008, p. 116).

Desse modo, o letramento, entendido como prática social dinâmica, está sempre em processo de transformação, emergindo das interações e experiências dos sujeitos em diversos contextos. Street (1984) e Kleiman (1995) estabelecem as práticas sociais como os modos culturais de usar a linguagem escrita com que as pessoas fazem uso no cotidiano. Como diz Rojo (2019, p. 19): “Cada prática letrada, em seu contexto específico, tem seu próprio regime: seus participantes, suas funções, sua linguagem, seu contexto, sua distribuição de poderes”.

Soares (1998, p. 74-75) defende que o letramento não pode ser entendido como um instrumento neutro a ser utilizado nas práticas sociais sempre que exigido, “mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis, por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais”.

Kleiman (2005, p. 16) rejeita o letramento como uma habilidade, embora envolva um conjunto de habilidades, pois, para ela, “ensinar o letramento” insinua uma ação que ninguém poderia realizar. Ou seja, para ler uma revista — seja por assinatura mensal ou adquirida em banca — a pessoa participa de um processo que constitui uma prática de letramento, e não apenas uma habilidade.

Para compreender as condições iniciais de letramentos por meio de relatos de vida, os conceitos de eventos de letramento e práticas de letramento são fundamentais, pois permitem identificar os aspectos como o que as pessoas fazem e padrões recorrentes dessas ações. Street (2000, 2012[5]) desenvolveu tais conceitos no âmbito do NEL, em diálogo com autores como Barton e Hamilton (1998); Baynham (1995); Heath (1983); Kulick e Stroud (1993); Prinsloo (1996); Street (1993); Maybin (1994, 1997), com o objetivo de descrever e analisar as ocorrências de letramento a partir de uma perspectiva etnográfica.

Segundo os NEL, os eventos de letramento correspondem aos elementos observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, compreendidas como prática social. Por permitirem observar o que as pessoas fazem ao utilizar essas práticas, os eventos de letramento configuram- se como situações concretas em que a leitura e a escrita se tornam partes integrantes das interações e dos processos interpretativos dos participantes (Heath, 1982, p. 50). Nesse sentido, é possível perceber como os alunos participam dessas práticas para compreender e construir os significados. Assim, as condições iniciais assumem papel essencial, pois permitem considerar os conhecimentos prévios e as experiências socioculturais que os participantes trazem para a sala de aula, ou seja, sua bagagem sociocultural. Rios (2014, p. 178) afirma: "No evento de letramento, os papéis dos participantes, suas identidades sociais e os sentidos dos textos são dinâmicos, isto é, os sentidos dos materiais escritos e as identidades sociais são negociados e reestruturados pelos participantes no curso mesmo do evento".

As práticas de letramento são mais abstratas e não se restringem ao contexto imediato em que os eventos ocorrem. Elas consideram os contextos institucionais e culturais mais amplos, nos quais os participantes atribuem significados à leitura e à escrita através das estruturas sociais envolvendo os modos de agir no mundo, influenciando — e sendo influenciadas — por discursos e poderes sociais. Como explica Street (2012, p. 76), "as práticas de letramento referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais".

Nessa perspectiva, os atratores da Teoria do Caos e da Complexidade, relacionados às condições iniciais, auxiliam na identificação desses padrões a partir dos eventos comunicativos, considerando os critérios como habilidades, contextos, discursos, ideologias, relações de poder, processos de socialização, ideias e expectativas — em outras palavras, todos os elementos que influenciam, organizam ou atraem os modos de dizer, de agir.

[5] Tradução de Izabel Magalhães (2012).

Street (2000), em capítulo traduzido por Magalhães (2012) no livro "Discursos e práticas de letramento", intitulado "Eventos de letramentos e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento (NEL)", descreve o papel de NEL na análise de eventos e práticas de letramento a seguir:

> **Os Novos Estudos do Letramento**/NEL (*New Literacy Studies/NLS*) (Gee 1990; Street 1993[a]) **fornecem a base para intervenção em debates sobre o letramento em diferentes campos**. [...] Em cada área, caracterizo o campo e indico os tópicos principais em debate, descrevo a intervenção e o papel dos "Novos Estudos do Letramento", e **mostro os desafios e os pontos de conflito ou de incerteza que se destacam atualmente**. (p. 81). [...] considera-se o letramento um campo para **investigar os processos de hegemonia, as relações de poder, as práticas e os discursos em competição**, em vez de explorar a grande divisão e a racionalidade relativa de sociedades "modernas" e "tradicionais" (p. 82-83). [...] as intervenções dos "Novos Estudos do Letramento" desafiaram o modelo de desenvolvimento dominante, e atualmente **as abordagens que lidam com os "letramentos concretos", o letramento participativo e o empoderamento adotam uma perspectiva mais socialmente orientada e focalizam mais precisamente as condições locais** (Rogers, 1994; *apud* Street, 2012, p. 83) [...] **Essas abordagens consideram-se marginais e em conflito com discursos dominantes sobre "analfabetismo" e "déficit"**, baseados em concepções que verticalizem, pretendo consertar tudo (Hamilton *et al*. 1994, *apud* Street, 2012, p. 84). Nesse contexto, o papel dos Novos Estudos do Letramento é **ajudar a articular e legitimar um movimento já desenvolvido que era muitas vezes antiacadêmico**, devido a um sentido de marginalização (Barton; Hamilton, 1998; *apud* Street, 2012, p. 84, aspas do autor, grifo nosso).

Para "como nós caracterizamos a mudança da observação de eventos de letramento para a conceituação das práticas de letramento" (Street, 2002, p. 77), os NEL utilizam relatos dos participantes na pesquisa etnográfica para observar e descrever ações, interações e consequências sociais, educacionais e políticas de tais usos da linguagem por grupos sociais, especialmente daqueles historicamente marginalizados, a fim de investigar as relações de poder, as ideologias, as práticas, os discursos que moldam seus usos linguísticos. Essa perspectiva permite problematizar as desigualdades presentes no modelo dominante e propor o reconhecimento de diferentes formas de letramento, situadas nas culturas e nas realidades locais, preservando seus usos próprios de leitura e escrita e adaptando o ensino às formas específicas de utilização do letramento por esses grupos.

No caso da comunidade surda, trata-se de reconhecer e preservar sua história, cultura e língua — com estrutura e gramática próprias --, bem como a sua posição sociocultural específica na sociedade e as características da comunidade surda. Essa perspectiva implica rejeitar a centralidade da experiência auditiva no ensino e valorizar a modalidade visual, utilizando recursos visuais que respeitem as particularidades linguísticas e cognitivas dos surdos. No entanto, ainda há uma ausência de legitimação de suas práticas de letramento,

sendo frequentemente obrigados a se adaptar ao mundo ouvinte, no qual o português é a língua majoritária. No meio acadêmico, isso se expressa na exigência de produções em português escrito — uma língua que muitos surdos não dominam plenamente e que não é sua língua de pertencimento nem de conforto. Como consequência, acabam sendo injustamente percebidos como aqueles que "não se esforçam" ou que "não possuem competência linguística suficiente".

Nesse contexto, é preciso entrevistá-los para entender o que fazem e como fazem os usos, permitindo demonstrar a realidade vivida pelos surdos, problematizar as metodologias inadequados às suas especificidades, incentivar pesquisadores surdos a fortalecer a sua posição e ressaltar a importância de conceder-lhes espaço para propor mudanças educacionais a partir de uma perspectiva surda. Conclui-se que o papel dos NEL é contribuir para a valorização e o empoderamento desses grupos, por meio de abordagens etnográficas que fortaleçam suas formas próprias de letramento. Essa perspectiva implica resistência, afirmação linguística e cultural e o direito de desenvolver e utilizar a sua própria língua, seus modos próprios de agir, de interagir em diferentes contextos sociais e acadêmicos, promovendo práticas de letramento que respeitem efetivamente as especificidades da comunidade surda.

Street (1984) introduz os dois modelos culturais de letramento, denominadas *modelo autônomo* e *modelo ideológico*, para investigar usos e significados locais no domínio comercial, religioso e escolar. A distinção entre esses modelos permite ver como o letramento é concebido e praticado em diferentes contextos sociais. A seguir serão apresentados exemplos comparativos entre grupos sociais para tornar essa diferenciação mais concreta.

O *modelo autônomo* entende o letramento como um conjunto de habilidades individuais, neutras, universais e independentes do contexto social, que é reforçado por Street (2014, p. 44): "Ele isola o letramento como uma variedade independente e então alega ser capaz de estudar suas consequências". Nessa perspectiva, aprender a ler e escrever é visto como um processo técnico, desvinculado de práticas sociais, culturais e relações de poder. A obtenção do letramento, nesse modelo, é frequentemente associada à promessa de progresso, modernidade e avanço social.

Um exemplo dessa abordagem ocorre quando um grupo acadêmico aprende formalmente uma língua e suas funções típicas do ambiente acadêmico, enquanto um grupo não acadêmico participa de formas tradicionais de vida, baseadas em práticas utilitárias e experiências cotidianas. Com a influência da escola sobre o desenvolvimento cognitivo, o

grupo acadêmico desenvolve uma fundamentação que lhe permite explicar fatores linguísticos e realizar tarefas usando estratégias como categorização, raciocínio lógico dedutivo e memorização (Kleiman, 2012). Nesse caso, a capacidade cognitiva é aplicada a partir das estratégias aprendidas no cenário acadêmico, mas sem estar situada em práticas reais de interação social.

Essa lacuna entre o domínio técnico e a prática social pode ser observada, por exemplo, em casos de profissionais formados no Ensino Superior para a docência que, apesar de terem desenvolvido uma formação teórica, não se encontram preparados para atuar com alunos surdos. Isso ocorre porque, durante a formação inicial, não recebem conhecimentos sobre metodologias de ensino voltadas para esse público, nem aspectos relacionados à cultura surda. Como consequência, esses profissionais tendem a reproduzir metodologias ouvintes, aprendidas na universidade a partir de suas próprias experiências, o que evidencia os limites de uma formação pautada em um modelo autônomo de letramento.

Essa perspectiva de exclusão e dissociação entre conhecimento e prática social (realidades) dialoga com Street (2014, p. 106-107), que critica interpretações que consideram determinados usos de letramento como "ilógicos" ou inadequados. No caso da escrita das pessoas surdas na academia, tais interpretações muitas vezes desconsideram o contexto social delas, a cultura surda, avaliando suas produções apenas pelas normas e considerando esses indivíduos como "atrasados" do ponto de vista educacional. Como afirma Street (2014, p. 106, aspas do autor):

> Rejeitar a representação dos tangus como uma "deficiência em perceber a anomalia" não faz jus à plena significação dos usos do letramento pelos tangus, a julgar pelo que sabemos do letramento em outros contextos. O que essa rejeição faz, evidentemente, é fortalecer a distinção, central ao modelo popular de letramento, entre usos "lógicos" e "socialmente encaixados", descritos aqui respectivamente como "seculares" e "ritualizados". Em termos do modelo "secular", as práticas letradas nativas são apresentadas como ilógicas e equivocadas.

No entanto, desde o nascimento, a maioria dos indivíduos participa de práticas sociais de letramentos em diferentes esferas da vida. Não se deve apagar a história, a cultura, as identidades, os modos de viver, os de agir, pois sem esses elementos, não seriam entendidos os letramentos deles. Os letramentos, portanto, não ocorrem apenas na escola, mas também fora dela, corroborando com Kleiman (2005, p. 5): "'Letramento' é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar".

Nesse sentido, Street (2014) defende a pluralização de letramentos, reconhecendo a existência de múltiplos tipos de letramento para destacar a diversidade de práticas que emergem nos diferentes contextos de vida das pessoas, variando no tempo e no espaço. Tais letramentos podem ser manifestados nas relações de poder como dominantes, marginalizados ou de resistência (Street, 2003), sendo cada um situado em contextos sociais e culturais específicos. Além disso, podem assumir diferentes formas, como multiletramentos, letramentos críticos e protagonistas, letramentos multiculturais e, no caso dos surdos, letramentos multissemióticos (Moita-Lopes; Rojo, 2004), que integram elementos visuais, espaciais e corporais na produção e compreensão de sentidos.

Em contraposição ao *modelo autônomo*, o *modelo ideológico* evita generalizações e pressuposições universalizantes. Como afirma Street (2014, p. 44- 56, aspas do autor):

> Um modelo "ideológico", por outro lado, força a pessoa a ficar mais cautelosa com grandes generalizações e pressupostos acalentados acerca do letramento "em si mesmo". [...] O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições "pedagógicas". Ele distingue as alegadas consequências do letramento de sua real importância para grupos sociais. [...] Sinaliza a importância de compreender as crenças e valores locais e as percepções locais de letramento, em vez de simplesmente impô-los de fora.

O modelo ideológico se concentra nas práticas sociais, específicas por meio das quais os significados são construídos, reconhecendo que toda prática de letramentos é influenciada pela cultura e pelas estruturas de poder presentes em uma sociedade. Nesse sentido, Street (2014, p. 106) afirma que "essa significação não pode, de fato, ser separada dos supostos 'sentidos' intrínsecos das palavras comunicadas à prática social por inteiro, incluindo a forma de letramento, serve para produzir sentido". Como destaca Kleiman (2012, p. 39), "o modelo ideológico, portanto, não deve ser entendido como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento". Assim, reconhecer práticas culturais distintas, como as dos surdos ou de comunidades indígenas, não significa negar formas de desenvolvimento, mas compreender que diferentes contextos socioculturais geram diferentes modos de letramentos.

Grupos não acadêmicos recorrem às experiências de vida como base para o desenvolvimento. Por exemplo, uma criança que cresce em uma família proprietária de uma fazenda aprende observando os pais; à medida que cresce, internaliza a cultura do trabalho, supervisionada e orientada pelos pais sempre que necessário. Passa a assumir responsabilidades e agir de forma mais independente; quanto mais interage com os clientes e os produtos, acaba criando as habilidades. Ou seja, o contexto da vida cotidiana influencia

diretamente a sua jornada de aprendizagem. Porém, na contemporaneidade, na maioria dos casos, os conhecimentos também são aplicados por meio da mediação de indivíduos mais experientes ou com maior domínio em determinada área.

Outro exemplo ocorre com pessoas que vivem em uma aldeia sem acesso à educação formal. Eles conseguem interpretar passagens de Alcorão e ensinamentos religiosos, pois crescem ouvindo os anciões mulçumanos recitando textos e seus comentários. Como observa Street (2014, p. 36): "Os povos locais têm seus próprios letramentos, suas próprias habilidades e suas convenções de linguagem e suas próprias maneiras de aprender os letramentos fornecidos pelas agências [...]". As estratégias desses grupos em contextos de aprendizagem informal derivam tanto da natureza específica dos instrumentos letrados que utilizam quanto do contexto social em que esses instrumentos são inseridos, seguindo as características de sua cultura de vida. Além disso, em contextos religiosos, como rituais e histórias, as pessoas recorrem às funções, regras e padrões adaptados às suas particularidades.

Nos últimos anos, especialmente a partir de 2010, o Ensino Superior tem recebido maior atenção devido à ampliação do acesso às instituições. Com os avanços nos estudos sobre letramentos acadêmicos, incluindo a escrita acadêmica, evidencia-se a necessidade de adaptação dos estudantes às novas demandas discursivas do ambiente universitário, como comprova Marinho (2010, p. 364): “as constantes queixas de professores universitários (e dos próprios alunos) de que os alunos têm dificuldades na leitura e na produção de textos acadêmicos nos alertam para a necessidade de transformar essas queixas em propostas de ensino e de pesquisa”.

Na perspectiva dos NEL, Barton (1994), Gee (1996) e Street (1984, 2003) afirmam que as práticas de letramentos são socialmente situadas e possuem objetivos próprios em diferentes instituições e grupos sociais. Lea e Street (1998, 1999, 2006, 2014[6] identificaram três modelos para analisar as práticas da escrita e dos letramentos no contexto acadêmico, buscando evidenciar como os estudantes as interpretam e mobilizam em suas trajetórias escolares e universitárias e focalizar nas exigências institucionais.

Nessa perspectiva, Fiad (2011) destaca que os letramentos acadêmicos apresentam características próprias e são definidos por usos particulares. Ao ingressarem no espaço acadêmico, os estudantes vivenciam um período de transição, frequentemente acompanhado de nervosismo e ansiedade diante das novas experiências e exigências acadêmicas. Essa

[6] Tradução Fabiana Komesu e Adriana Fischer. Filol. Linguíst. Port., São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. ISSN 1517-4530. http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493

mudança do contexto escolar para o universitário implica transformações nos modos de agir e nos discursos mobilizados.

Os primeiros contatos com o universo acadêmico ocorrem, em geral, por meio da leitura de livros e artigos científicos, processo que possibilita a construção de saberes específicos da área de formação. No entanto, os docentes costumam ministrar suas aulas utilizando uma linguagem acadêmica, que, na maioria dos casos, não fazia parte do repertório linguístico prévio dos estudantes, habituados, até então, ao uso predominante da linguagem cotidiana no Ensino Básico. Como consequência, nos momentos iniciais da trajetória universitária, pode haver dificuldades na compreensão dos conteúdos e das exigências discursivas, comprometendo a adaptação inicial dos ingressantes.

Essa dificuldade também se manifesta na escrita acadêmica, conforme pontua Fiad (2011, p. 360), ao afirmar que os estudantes "não se engajaram ainda nas práticas letradas esperadas no contexto acadêmico". Sem saber como produzir os gêneros acadêmicos, muitos ingressantes desconhecem aspectos fundamentais desse tipo de escrita, como a escolha adequada de termos, as normas de citação e referenciação, a paráfrase, a prevenção do plágio e a produção de resenhas acadêmicas. Esses gêneros diferem bastante daqueles com os quais os alunos estavam familiarizados, como resenhas críticas de filmes e textos escolares. Nessa direção, Lillis (1999), citada por Fiad (2011), observa que "[...] não são explicitadas ao aluno as convenções de escrita que regem especialmente os gêneros da esfera acadêmica", evidenciando como a falta de orientação sobre essas normas dificulta o engajamento dos estudantes na produção textual universitária.

Embora a leitura de textos acadêmicos seja frequentemente incentivada, a estrutura do artigo acadêmico — um dos gêneros mais recorrentes na formação universitária — nem sempre é explicitamente ensinada, incluindo seus elementos constitutivos e suas respectivas funções. Essa lacuna no ensino dos gêneros exigidos no Ensino Superior pode comprometer a produção escrita dos estudantes, dificultando a obtenção dos resultados esperados quando lhes é solicitada a elaboração de textos para avaliação das disciplinas e para participação em eventos.

Geralmente, ao longo do curso, é ofertada apenas a disciplina da Metodologia Científica de 60 horas, cujo foco costuma restringir-se a um único gênero: o Projeto de Pesquisa. No entanto, essa formação se revela insuficiente para abranger a diversidade de gêneros exigidos ao longo da trajetória acadêmica. Nesse sentido, conforme Marinho (2010, p. 371), o objetivo dessas disciplinas não é "[...] oferecer aos alunos, que 'têm dificuldades de

leitura e de escrita', a oportunidade de recompor lacunas de um processo de escolarização supostamente deficitário, de aprender aquilo que deveriam ter aprendido antes de entrar na universidade".

A ausência de orientações sistemáticas sobre sua função, a organização e o funcionamento dos diversos gêneros utilizados no contexto acadêmico podem comprometer tanto a compreensão quanto a apropriação desses gêneros pelos estudantes. Como aponta Fiad (2011), muitas vezes, parte-se do pressuposto de que os ingressantes já possuíam esse conhecimento e que o aprendizado ocorreria ao longo das disciplinas do curso. No entanto, essa suposição pode resultar na negligência de uma etapa fundamental para o acolhimento, a adaptação e o desenvolvimento de habilidades acadêmicas.

Ao longo do curso, os estudantes, ao se depararem com essas práticas, acabam desenvolvendo estratégias para leitura e escrita, além de utilizarem gêneros orais, como seminários, palestras e discursos. Esse processo se dá por meio da observação dos modos de agir de outros participantes, da recepção de orientações de pessoas mais experientes e da pesquisa em manuais acadêmicos, que explicam o processo e orientam a realização das etapas conforme as normas institucionais. Conclui-se importante entender como os letramentos se desenvolvem a partir da perspectiva dos NELs, para identificar os aspectos utilizados e analisar as práticas de letramentos, pois NELs consideram os letramentos como práticas. Na seção seguinte, serão detalhadas a leitura e escrita acadêmica em relação com a comunidade surda.

3.2 Leitura e escrita acadêmica

As condições iniciais dos surdos são marcadas, geralmente, pelo acesso aos textos acadêmicos redigidos em norma culta, para ler e escrever, o que pode dificultar a compreensão imediata. Para realizar as leituras propostas pelos professores, buscar entendimento sobre determinado tema, satisfazer uma curiosidade ou aprofundar conhecimentos na área, sem apoio da Libras, é necessário recorrer aos textos, que são as principais fontes de informação e de circulação do saber científico. No entanto, quando esse acesso ocorre de forma individual, o processo torna-se mais lento e exige maior tempo de processamento cognitivo para o desenvolvimento do pensamento crítico, da formação de opinião e da produção das práticas de letramentos, além de demandar esforço adicional para o aprimoramento das habilidades de escrita e para a familiarização com os gêneros acadêmicos. Essa situação reflete o primeiro modelo de letramentos descrito por Lea e Street (2014 [1998,

2006]), o modelo das habilidades, que se concentra nas capacidades técnicas de leitura e escrita, desconsiderando as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Por outro lado, a presença de recursos acessíveis em Libras ou de materiais traduzidos e mediados nessa língua ou de utilização dos materiais disponíveis nessa língua poderia reduzir o tempo necessário para a compreensão e favorecer o entendimento e incorporação dos conceitos estudados. Essa situação evidencia o segundo modelo de letramentos proposto por Lea e Street (2014 [1998, 2006]) — o modelo de socialização — que compreende o contato com os gêneros por meio de orientação e da mediação de outros agentes.

A orientação docente, por si só, não é suficiente, pois os letramentos acadêmicos não se constroem de forma imediata (Street, 2014), configurando-se como um processo contínuo que se estende para além da sala de aula. Por exemplo, quando o professor solicita a leitura de um artigo para estudo individual, o aluno surdo pode não compreender integralmente o texto, especialmente diante de vocabulário pouco recorrente na sua vida cotidiana. As estratégias de leitura variam de pessoa para pessoa: alguns leitores interrompem o processo para pesquisar o significado das palavras desconhecidas, enquanto outros optam por ignorá-los e prosseguir com a leitura. Esse movimento de leitura fragmentada, somada à falta de materiais acessíveis em Libras, torna o processo exaustivo e contínuo. Agora, imagina isso em cada texto durante todo o curso. Em todos os materiais que não são acessíveis em Libras.

A pessoa surda vê a palavra em língua portuguesa, mas nem sempre a compreende plenamente. Como produzir algo com o que não se sabe trabalhar? Isso torna a construção do sentido na escrita formal ainda mais desafiadora. Se já há dificuldades no uso do português cotidiano, imaginem então o estilo acadêmico, que possui um rigor gramatical mais avançado. Portanto, é importante desenvolver conhecimentos abrangentes sobre o mundo real, social e cultural, a fim de compreender e refletir a realidade, promovendo o desenvolvimento contínuo do saber e contribuindo positivamente para a sociedade. O papel docente, nesse processo, ultrapassa a simples apresentação das estruturas dos gêneros. O professor pode fornecer modelos de textos, mas isso não garante que o estudante compreenda como produzi-los. Afinal, ninguém ensina o surdo como a escrever academicamente — apenas rotula sua escrita como errada, inadequada, sem considerar o percurso linguístico que o constrói nem a cultura surda que a atravessa. Dessa forma, o aprendiz surdo pode precisar do auxílio da outra pessoa para realizar a transição da Libras para o português ou para revisar seus textos, uma vez que, em geral não domina plenamente a língua portuguesa e é imposto a considerável dificuldade nesse processo.

A escrita acadêmica na universidade envolve o domínio de habilidades que não são desenvolvidas no ensino escolar. A crença é que os alunos entram já preparados na universidade, o que remete ao modelo de habilidades mencionado em cima, o qual será apresentado adiante. Como observa Marinho (2010, p. 366):

> [...] alguns professores, inicialmente, questionaram a importância dessa disciplina, por considerarem que o aluno aprovado no vestibular teria sido avaliado nas suas habilidades de leitura e de escrita e, consequentemente, estaria apto a ler e a escrever com propriedade e familiaridade os textos acadêmicos.

Na escola, são ensinados os conteúdos relacionados à Educação Básica em diversas disciplinas, principalmente aquelas que têm relação com o Enem, enquanto se aprende a inserir gêneros específicos no contexto acadêmico durante as aulas de universidade, pois esses não são habitualmente utilizados na esfera cotidiana. Dessa forma, os letramentos prévios dos surdos não garantem, por si só, o sucesso no desenvolvimento acadêmico porque eles ingressam na universidade com os conhecimentos fragmentados e superficiais (Rocha, 2022), sem consciência de como os gêneros são produzidos e das exigências relacionadas às normas, estruturas e formalidade.

Além disso, os gêneros utilizados na escola diferem daqueles predominantes na universidade. Ademais, alguns docentes não são abertos à adaptação dos materiais do curso para Libras nem à conversão das produções acadêmicas para gêneros que predominam nessa língua, o que pode contribuir para atrasos no aprendizado e até para a evasão dos estudantes.

No caso dos surdos, o aluno pensa e sinaliza em uma língua, mas é exigido que escreva em outra. Isso destaca a complexidade das dificuldades que são impostas a eles, especialmente quando se trata da linguagem acadêmica com a qual não estão familiarizados. Como ressalta Rocha (2022, p. 9), “A simples presença de alunos surdos nas universidades não significa que a habilidade em português escrito foi adquirida, também não significa que não haveria desafios acadêmicos”.

Entretanto, surgem questões urgentes: partindo de letramento escolar, que reside na metodologia ouvinte, de letramento bilíngue que consiste na metodologia visual se faz transição para letramentos acadêmicos que privilegiam a modalidade verbal, onde não há suporte inicial imagético, como se concretizam as práticas de leitura e de escrita? Pelo aprendiz surdo, que possui vocabulário limitado do português, como as sentenças devem ser construídas de acordo com suas características linguísticos e culturais? Ou seja, o que caracteriza um texto produzido por ele como satisfatório? Quais critérios devem ser utilizados para avaliar a qualidade desses textos?

É fundamental que os alunos tenham preparo e autonomia, por meio de ações voltadas para os letramentos acadêmicos para o ensino de língua portuguesa como língua adicional, para desenvolver a vida acadêmica com sucesso, o que inclui a produção de textos para cumprir os requisitos exigidos pela universidade, por exemplo, elaboração de relatórios, artigos e participação em seminários.

Portanto, é crucial que haja suporte para a transição entre uma língua e outra como língua matriz e língua adicional, incluindo formas adequadas de avaliação às condições de comunidade surda, como avaliar os textos em português como língua adicional em vez de ser como se fosse a primeira língua, a fim de facilitar a adaptação ao ambiente acadêmico e promover uma aprendizagem mais significativa. As ações voltadas para os letramentos acadêmicos e a escrita acadêmica devem iniciar durante a escolarização ou pelo menos, no primeiro período de graduação, começando com gêneros menos complexos até o último período. Na próxima seção, aborda-se o modelo de letramentos sob a lente da Complexidade para avaliar como são trabalhados os letramentos no contexto acadêmico.

3.3 O modelo de Letramentos Acadêmicos sob a lente da Complexidade

Lea e Street (2014 [1998, 2006]) discutem três modelos de letramentos para abordar a compreensão da escrita e dos letramentos no contexto do Programa de Desenvolvimento do Letramento Acadêmico, ou seja,

> Descolando a análise da qualidade do texto escrito pelos estudantes, ou seja, do que queria um bom ou mau texto, esses pesquisadores buscaram explicações sobre o fenômeno da escrita em universidades no exame das expectativas de estudantes e professores do que seria uma escrita apropriada. (Carvalho; Castanheira; Machado, 2023, p. 66)

O objetivo era ampliar as oportunidades para estudantes do Ensino Básico que desejavam ingressar na universidade em Londres, ajudando-os a se familiarizar com a linguagem acadêmica e as práticas de letramentos aplicadas nos cursos acadêmicos. Em seguida, serão apresentadas as relações com a Teoria do Caos e da Complexidade, por meio de citações de autores que se dedicam a essa perspectiva.

O primeiro modelo, conhecido como modelo de habilidades de estudo, fixa nas habilidades de escrita, especialmente nos aspectos gramaticais da língua. A preocupação central era a produção de textos que seguissem as estruturas dos gêneros, acreditando que o domínio gramatical seria o suficiente para atender às demandas da escrita acadêmica. Sem se

envolver com a cultura acadêmica, devido à falta de conhecimento sobre as expectativas acadêmicas e recorrendo, assim, apenas às experiências prévias. Por exemplo, o estudante poderia escrever um artigo acadêmico da mesma forma que escreveria uma carta pessoal ou produzir uma resenha acadêmica com o mesmo estilo de uma resenha dos filmes. Isso ocorre porque, nesse modelo, a escrita é vista como algo uniforme para todos os gêneros, sem distinção entre formalidade e informalidade, por exemplo.

Nesse contexto, Leffa aponta (2016, p. 3) que

> perceber as partes menores de uma língua e como elas se estruturam em partes maiores, sem produzir sentido, pode parecer muito estranho, e inconcebível do ponto de vista como conhecemos a língua na prática diária, embora seja possível do ponto de vista teórico e talvez até didático: não é raro ver alunos repetindo frases e decorando regras gramaticais que não fazem sentido para eles. (Leffa, 2016, p. 3).

Assim, reduz-se a linguagem a uma série de estruturas e regras, desconsiderando a sua função comunicativa e social, em vez de referenciar ao mundo e agir sobre ele. A relação desse modelo com a Teoria do Caos e da Complexidade pode ser observada no modo como a língua é um sistema que interage com partes menores e partes maiores, das letras aos enunciados (letras, palavras, frases, sentidos, efeitos de sentido). Nesse sistema, os atratores correspondem às regras gramaticais e estruturas sintáticas que orientam a produção textual. Contudo, o sentido é imprevisível e emergente, pois a combinação desses elementos pode gerar expressões com significados diversos.

No início da jornada acadêmica, observa-se, com frequência, dois perfis de estudantes (ainda que não sejam os únicos): aquele que produz textos excessivamente baseados em citações, priorizando a estética e a autoridade de outros autores, mas seu posicionamento ainda não tinha sido ativado/percebido ou voz própria; e aquele que, por outro lado, demonstra dificuldade em produzir textos autorais, resultando em escritas genéricas e pouco consistentes.

Essa rigidez estrutural pode levar o aluno à beira do caos, gerando angústia, insegurança e até traumas que o afastam das práticas. Isso ocorre porque ele não compreende o funcionamento da língua em uso dentro de contextos específicos, limitando-se a reproduzir formas pré-estabelecidas — ainda que seja capaz de se expressar com desenvoltura em outras situações letradas. É o caso, por exemplo, de alguns alunos surdos que se posicionam e argumentam de forma consistente em interações sinalizadas, mas são impostos às limitações significativas quando precisam transpor essas habilidades para a escrita acadêmica. As relações de poder atuam como atratores, influenciando o comportamento linguístico —

determinando como devem escrever, apresentar ou se posicionar — sem considerar seu contexto de vida, suas particularidades e as práticas sociais que participa. Nesses casos, os pontos de bifurcação surgem quando o aluno busca alternativas, como modelos de gêneros ou comparações entre textos, mas ainda corre o risco de permanecer preso à estrutura, sem alcançar a compreensão das funções discursivas e comunicativas.

Um exemplo dessa perspectiva pode ser apresentado nas redações do Enem: o estudante escreve um texto que não é formal demais, nem informal demais, e acredita que tirou uma nota alta porque escreveu bem. No entanto, não reflete amplamente que essa nota decorre do fato de a escrita estar alinhada ao contexto e às exigências específicas do Enem. Essa crença leva o estudante a pensar que pode adotar o mesmo estilo de escrita em outras práticas, sem se dar conta de que cada gênero possui demandas próprias. Por exemplo, embora o TCC e o artigo científico tenham estruturas e características semelhantes, seus objetivos são diferentes, exigindo abordagens distintas na escrita.

No que se refere aos surdos, por possuírem um conhecimento limitado de português em diversos contextos (cotidiano, acadêmico, formal e informal), geralmente enfrentam dificuldades para se expressar de forma autônoma. Como consequência, essa falta de autonomia muitas vezes os impede de produzir textos, já que não desenvolvem o domínio do idioma de maneira adequada. Esse fator está, em parte, relacionado a uma metodologia de ensino voltada para ouvintes, em que os professores ensinam oralmente, enquanto os intérpretes traduzem para Libras. Nesse processo, a maioria dos surdos não assimila plenamente a norma culta do português, nem segue integralmente a estrutura sintática dessa língua.

Esse aspecto corrobora com os achados da Rocha (2022), cujo Trabalho de Conclusão do Curso analisou textos espontâneos de surdos traduzidos mentalmente da Libras para o português escrito no papel, evidenciando a recorrência de desvios em relação à norma padrão do idioma. Essa questão é justificada pelo excerto de Silva (2017, p. 138), que destaca que "enquanto a Libras tem uma sintaxe visual, organizada no espaço, o português apresenta uma organização linear".

Como resultado, são comuns alterações na ordem dos termos nas sentenças, omissões de preposições, artigos, gerúndios e flexões verbais, divergindo das convenções da escrita acadêmica. No entanto, em vez de considerar essas particularidades como características de português escrito por surdos, muitos professores desconsideram esses aspectos, focam nos desvios gramaticais nos textos e atribuem notas baixas, sem levar em conta o conteúdo do

texto e as especificidades do processo de desenvolvimento da escrita em português como língua adicional para essa comunidade. Paradoxalmente, caso os textos fossem avaliados dentro dos gêneros próprios da Libras, esses textos poderiam receber notas mais altas.

Essa discrepância gera dificuldades para expressar opiniões e perspectivas, limitando a compreensão e o domínio de português, o que contraria o objetivo do modelo, que pressupõe o domínio como uma habilidade essencial para a produção de textos acadêmicos. Além disso, as práticas sociais do aluno e os contextos em que a escrita é produzida são ignorados, assim como as diferenças sociais, culturais e linguísticas que afetam diretamente o processo de aprendizagem.

O próximo modelo, modelo de socialização acadêmica, busca familiarizar os aprendizes com os discursos e gêneros expostos na instituição, observando como as pessoas agem dentro do cenário acadêmico e desenvolvendo novos comportamentos (modo de falar, de escrever; de pensar; e interagir em práticas de letramentos), indicando um processo de adaptação. Nesse modelo, pressupõe-se que seja necessário aprender as características e as regras dos gêneros que circulam na academia para possibilitar a plena inserção na vida acadêmica, permitindo que o estudante reproduza tais formas com menor risco de erros. No entanto, muitos estudantes, ao ingressarem na universidade, podem não ter tido acesso prévio às práticas acadêmicas, e, por isso, tendem inicialmente a recorrer predominantemente às ideias alheias de outros autores, sem desenvolver uma voz própria.

Por exemplo, na perspectiva acadêmica, é comum que os alunos prefiram utilizar citações diretas, sem compreender plenamente o valor das citações indiretas nesse contexto. Como resultado, o trabalho geralmente se restringe a apresentar as ideias dos autores, em vez de incluir suas próprias percepções. Mas trata-se de não ter desenvolvido suficientemente a habilidade de construir o texto como um fio discursivo, no qual as vozes dos autores dialoguem com as percepções do próprio estudante.

Na escola, durante a realização de tarefas de casa, os alunos frequentemente copiam textos encontrados em suas pesquisas, sem serem incentivados a refletir ou apresentar suas próprias perspectivas. Isso ocorre porque a tarefa é considerada como um exercício para casa e o professor está ocupado com outras demandas. Essas experiências iniciais repercutem na vida acadêmica, pois o estudante tende a reproduzir o mesmo padrão de escrita — cita, mas não dialoga — e, assim, sua produção torna-se desvinculada de reflexão, criatividade e posicionamento ativo, podendo até resultar em casos de plágio involuntário. Nesse contexto,

os alunos não desenvolvem uma ideia própria e não estão adaptados a dar suas opiniões ou integrar a cultura acadêmica com suas experiências, subjetividades, costumes e valores.

A partir do primeiro período da vida acadêmica, os alunos são desafiados a produzir textos de gêneros complexos, como o artigo científico, que é um gênero recorrente para aprovação nas disciplinas e até para a conclusão do curso. No processo de socialização com outras pessoas, os aprendizes podem começar a ter consciência de habilidades, conhecimentos e regras de escrita, mesmo sem um manual disponível e acessível. No contexto acadêmico, os docentes passam a considerar o contexto social dos aprendizes, enquanto os discentes absorvem as normas e práticas acadêmicas.

Nesse processo, Leffa alega (2016, p. 7):

> No caso da sala de aula, não é possível prever o que os alunos vão encontrar pelo caminho, que direções vão tomar ou que contribuições vão trazer para o grupo; mas tudo o que acontecer dependerá de regras de baixo nível, explicita ou implicitamente estabelecidas em algum momento. Um bom momento para isso, entre outros, é o primeiro encontro do professor com os alunos, no início do curso. As primeiras impressões não apenas permanecem; podem também desencadear efeitos que se multiplicam em inúmeros eventos durante o curso da disciplina. (Leffa, 2016, p. 7).

Cada estudante traz uma bagagem única de experiências, conhecimentos, valores e formas de perceber o mundo, evidenciando a imprevisibilidade e a dinamicidade, características centrais da Teoria do Caos e da Complexidade. Assim, embora existam normas ou orientações, os resultados e os processos de aprendizagem são determinados pelas influências que os atratores produzem sobre a vida do aprendiz, por meio de ações e interações e decisões tomadas ao longo do curso. Em outras palavras, a socialização acadêmica não ocorre de maneira linear, mas sim por meio de interações, adaptações e negociações dentro de contextos adaptativos complexos e dinâmicos.

Quanto aos indivíduos surdos, que muitas vezes não obtêm a habilidade de escrever com a mesma fluência que os ouvintes, é comum que dependam do auxílio das pessoas usuárias de português para todo o processo de letramentos. No que diz respeito à escrita, precisam de suporte para transpor suas perspectivas para a modalidade escrita, já que a Lei 10.436 não permite a substituição da língua portuguesa escrita pela Libras. No âmbito da leitura, necessitam de apoio para compreender textos que frequentemente contêm uma linguagem que não é familiar ou conhecida por eles.

Nesse sentido, um modelo de socialização permite que os mais experientes orientem e apresentem estratégias aos novos estudantes, auxiliando-os a se familiarizar com discursos e

gêneros e a desenvolver habilidades. Como observam Lea e Street (2014 [1998, 2006], p. 480): "Um modelo de socialização acadêmica pode orientar professores a ajudar alunos a passarem das anotações manuscritas a apresentações em projeção multimídia[...].", possibilitando que os estudantes internalizem normas, práticas e expectativas da cultura acadêmica. Assim, o modelo de socialização envolve a mediação e a orientação contínua para que o aprendiz participe plenamente das práticas letradas.

Na pesquisa da Mâcedo (2023, p. 108), realizada após uma oficina de produção de resenha com surdas, a autora enfatiza a importância da negociação no processo de desenvolvimento dos letramentos, porque essa estratégia, ao orientar por etapas, favorece a atuação ativa de participantes, assumindo o seu papel no processo, promovendo, assim, maior envolvimento. Essa perspectiva corrobora com as afirmações do Leffa (2016, p. 7) e do Long (1996, p. 228), respectivamente, que,

> Na medida em que uma etapa leva a outra, o aluno descobre o que ele não sabia que existia, encontra o que não sabia que procurava e acaba recebendo mais do que esperava receber. Ao estabelecer as regras iniciais de uma disciplina, por exemplo, o professor tem a possibilidade, já no primeiro dia, de fazer o aluno acreditar que algo importante vai acontecer no curso que se inicia, levantando as expectativas de que seus interesses serão atendidos. (Leffa, 2016, p. 7)

> A negociação de sentido gera ajustes interacionais pelo interlocutor mais capaz e que isso facilita a aquisição porque conecta o insumo linguístico recebido às capacidades internas do aprendiz [...] (Long, 1996, p. 228)

Nesse contexto, entende-se que uma ação pode causar reações que determinam os resultados, conceito relacionado às condições iniciais da Teoria do Caos e da Complexidade. Como não é possível prever totalmente as escolhas dos profissionais, essas decisões podem influenciar o caminho do aprendiz de formas desproporcionais e imprevisíveis. Ou seja, não há linearidade, pois os resultados dependem das interações entre os elementos e agentes do sistema. Para que haja uma ação, entretanto, é necessário haver uma ação inicial, é essa ação que dá início ao processo. A imprevisibilidade faz parte dos sistemas complexos: nunca se sabe, mas resulta algo. Como explicam Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 16), "em sistemas complexos, nenhuma situação é idêntica à outra; não é possível prever o comportamento exato, mas é possível reconhecer padrões gerais que tendem a emergir".

No contexto acadêmico, ao iniciar a produção do TCC, o estudante pode recordar ou não da disciplina de metodologia, onde o professor apresenta a estrutura e as orientações para a elaboração do trabalho. Nesse momento, pode entender com facilidade e desenvolver o texto com poucas dúvidas, ou ao contrário, não compreender e sentir dificuldades para produzir.

Diante dessa situação, o estudante pode escolher buscar esclarecimento em livros, mobilizando experiências prévias da escola, onde aprendeu que a pesquisa em fontes traz respostas, ou pode recorrer ao professor, baseando-se em vivências que o incentivaram a participar ativamente das aulas. Porém, também pode optar por não buscar ajuda, resultado da falta do incentivo. Assim, pequenas diferenças nas condições iniciais podem gerar trajetórias distintas nas práticas de letramentos acadêmicos.

No caso da comunidade surda, o incentivo da família à leitura de livros, durante a infância, pode favorecer a compreensão dos textos e possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos necessários para a produção do TCC. Entretanto, mesmo com esse incentivo, a compreensão pode ser comprometida se a pessoa não tiver tido contato prévio com a linguagem acadêmica. Ou a família poderia explicar para a pessoa em Libras, mas também vai depender se a família tem conhecimento suficiente para entender a linguagem acadêmica. Caso não ocorra, a compreensão tende a ser mais restrita.

Se o professor não domina Libras, a mediação pode ser limitada, e o aluno pode desistir. Ou mesmo não dominando, a mediação pode ser suficiente com a presença de intérprete e o aluno pode receber compreensão. Mas a aprendizagem dependerá da capacidade do aluno de desenvolver pensamento crítico, bem como incentivo do professor a essa prática ou da ausência desse incentivo. Práticas baseadas no diálogo, em estratégias e em adaptações contribuem significativamente para despertar o interesse do aluno, construindo sentido no percurso de aprendizagem e fortalecendo seu vínculo com as práticas de letramentos.

O terceiro é o modelo de Letramentos Acadêmicos, que se conecta à produção de sentidos, à construção de identidades, às relações de poder e autoridade. Esse modelo não considera apenas o contexto social dos acadêmicos, mas também as habilidades que eles devem desenvolver em relação às relações de poder. Por exemplo, o aprendizado das regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) reflete essas relações, pois padroniza a forma de produzir e apresentar conhecimento, estabelecendo normas reconhecidas institucionalmente que determinam o que é adequado no meio acadêmico. Dessa forma, compreender e aplicar a ABNT não é apenas uma questão técnica, mas de uma forma de inserção nas práticas acadêmicas. O modelo ainda analisa como essas relações, nas práticas sociais, são influenciadas por fatores sociais, culturais, linguísticos e políticos, por meio de contextos, discursos, ideologias, habilidades e outros, mostrando como instituições e relações de poder moldam as práticas acadêmicas. Tais influências podem ser percebidas por meio dos atratores, conceito trabalhado na Teoria do Caos e da Complexidade.

Ao tornar os aprendizes mais conscientes dos processos e contextos em que estão inseridos, o modelo desenvolve as habilidades considerando suas vivências e a natureza institucional das práticas acadêmicas. Com isso, promove maior autonomia e reflexão sobre como as práticas de letramentos ocorrem, seu funcionamento e suas motivações. Não se limita apenas ao lado normativo, mas busca a produção de conhecimento de fato por meio da significação do mundo, facilitando a compreensão.

Essa perspectiva está alinhada à concepção de que a aprendizagem em ambientes acadêmicos é atravessada por fatores dinâmicos, adaptativos e complexos, nos quais o sistema interage com elementos novos, dialoga com subsistemas disponíveis (ou não) e segue caminhos imprevisíveis. Como Leffa (2016, p. 7-8) afirma:

> Uma prática ou evento sociais não existem sem regras; são elas que os constituem. [...] promessa de que as regras de baixo nível, selecionadas pelo professor no início do curso, venham a deflagrar as regras de alto nível, que posteriormente vão constituir a prática da disciplina, na direção desejada pelo professor, é uma possibilidade, mais do que uma garantia, considerando a imprevisibilidade dos sistemas complexos. É algo, no entanto, que precisa ser tentado. O resultado esperado vai depender da abertura, flexibilidade e capacidade de adaptação das regras do curso com as regras de outros sistemas. (Leffa, 2016, p. 7-8).

Dessa forma, as relações do poder presente no contexto universitário influenciam as práticas acadêmicas ao estabelecer regras, modelos, estruturas e linguagem acadêmica e expectativas de comportamento que moldam as trajetórias dos sujeitos. Entretanto, essas trajetórias não são totalmente determinadas, apesar de exercer forte influência, pela instituição: as escolhas, identidades e posicionamentos dos aprendizes também atuam no processo, tensionando e negociando essas normas. Assim, o modelo de Letramentos Acadêmicos, ao considerar a diversidade dos sujeitos, suas experiências e as normas institucionais, assume um caráter menos normativo e não linear, permitindo a construção de sentidos a partir da interação entre regras, contextos e identidades.

Nesse sentido, Reyes (informação verbal, palestra no SIGET (Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais/Discursivos, PUC Minas, nov. 2024), argumenta que, para que os aprendizes tenham voz sobre o que se constitui como escrita acadêmica, é necessário que possuam representação no espaço universitário, resistindo e prevalecendo, assim para que possamos negociar qual/quais texto(s), discursos e modos de participação são legitimados nesse contexto.

Como algumas escolas não têm contato com os gêneros acadêmicos, muitos estudantes ingressam na universidade ou na faculdade sem uma bagagem completa, especialmente no

que diz respeito à linguagem acadêmica. Em geral, nas salas de aula do Ensino Básico, se utiliza predominantemente a linguagem cotidiana, e o conhecimento sobre normas da ABNT, quando presente, é superficial, no máximo, no primeiro ou segundo ano. A leitura e a escrita de textos acadêmicos raramente são trabalhadas de forma efetiva nesse nível de ensino — quando, na verdade, deveriam ser.

No último ano do Ensino Médio, por exemplo, o foco está quase exclusivamente voltado à preparação para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Nas aulas de português, os conteúdos priorizados são gramática (regras), literatura (obras dos autores) e redação (um texto dissertativo de no máximo uma folha). Já no Ensino Superior, o cenário muda drasticamente: é necessário ler teorias, compreender termos técnicos, participar de debates, participar de comunicações orais e produzir textos que variam de cinco até trinta páginas ou mais.

Como acontece, então, a adaptação? A verdade é que ela não se manifesta da mesma forma para todos. Larsen-Freeman e Cameron (2008) definem a adaptação como o "processo no qual um sistema se ajusta em resposta a mudanças no ambiente", implicando a ação de auto-organização. Alguns conseguem se ajustar; outros não, enfrentando maiores dificuldades. Os resultados são imprevisíveis, ainda que existam atratores relativamente previsíveis que atraem certos comportamentos. Diante disso, surgem diferentes caminhos: há quem consiga desenvolver novos modos de agir, quem desista, quem se traumatize e quem siga em frente enfrentando traumas. É um processo exigente — para aqueles que têm que buscar se adequar às exigências do sistema. O sistema, em vez de favorecer o desenvolvimento, acaba limitando as oportunidades de crescimento. Por isso, mais do que adaptar-se a ele, é necessário repensar o próprio sistema, de modo que se torne mais flexível e capaz de se adaptar às pessoas e às suas formas diversas de aprender e se desenvolver.

Felizmente, essa realidade vem sendo quebrada por iniciativas como a do José Ribamar Lopes Batista Júnior, da rede pública de ensino do município de Floriano, no Piauí. Com o *LPT*[7], ele tem desenvolvido pesquisas com alunos do Ensino Médio, preparando-os para lidar com os gêneros acadêmicos e contribuindo para a construção de uma bagagem linguística mais consciente, de modo que ingressam nas instituições de Ensino Superior mais preparados.

Além disso, há também ações de apoio aos alunos já inseridos no Ensino Superior. Um exemplo é o grupo *Colcha de Retalhos*, criado a partir da preocupação com alunos iniciantes

[7] Laboratório Experimental de Ensino e Pesquisa em Leitura e Produção Textual do CTF/UFPI.

que chegam à universidade sem uma bagagem acadêmica consolidada. Coordenado pela professora Leila Rachel, do Piauí, o grupo desenvolve pesquisas na área dos letramentos acadêmicos, investigando e elaborando estratégias para oferecer suporte a esses estudantes, com base em suas experiências prévias e dificuldades impostas na vida acadêmica.

Para pessoas surdas, a abordagem bilíngue — que envolve o uso de duas línguas no processo de aprendizagem — é essencial para a construção de conhecimento. Esse modelo considera as particularidades linguísticas, as especificidades da comunidade surda e os contextos sociais, linguísticos e culturais, alinhando-os aos letramentos acadêmicos ao englobar cultura e identidades. Ela possibilita a compreensão por meio da percepção visual, abrangendo as características dos textos, atividades, exemplos de uso de práticas sociais e ampliando os gêneros produzidos em Libras.

Os instrumentos da abordagem bilíngue em ambientes acadêmicos já são estabelecidos, de acordo com profissionais de educação, através das diretrizes do MEC e das atualizações dos estudos na área. Macêdo, Moura e Alexandre (2023) destacam a importância de valorizar as experiências e conhecimentos prévios dos estudantes, a fim de compreender seus percursos, identificar o que já dominam e o que ainda precisam aprender para atender às demandas acadêmicas. Além disso, enfatizam a relevância de conhecer as histórias dos alunos e as práticas de leitura e da escrita.

Esse processo permite a superação de lacunas no aprendizado por meio de cursos de extensão e pela prática sistemática de *feedback* favorecendo a compreensão, o planejamento, as negociações e o desenvolvimento das habilidades necessárias para lidar com os critérios, tópicos e as devolutivas das atividades acadêmicas. Dessa forma, contribui para que os alunos compreendam os sentidos e os modos de agir dentro das produções acadêmicas, buscando aprimoramento contínuo.

Tal abordagem estimula a participação ativa dos discentes na área científica, ao promover a acessibilidade à divulgação científica como as traduções dos textos acadêmicos, de artigos e fomentar a produção de estudos no campo de Libras. Além disso, incentiva a utilização de gêneros sinalizados para a oferta de informações em língua de sinais, mobilizando os processos de envolvimento. Além de favorecer a interação entre alunos e professores, permitindo que estes conduzam reflexões, questionamentos que incentivem os alunos a pensarem criticamente para construção de respostas fundamentais. Assim, contribui para a formação de identidade(s) do aluno, do pensamento autônomo e crítico, atendendo aos requisitos para a produção dos gêneros exigidos no ambiente acadêmico. Além disso, essa

abordagem impulsiona a ampliação de projetos e cursos acessíveis de extensão para oportunizar o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita para inclusão e acolhimento dos surdos na academia.

Por fim, o modelo de Letramentos Acadêmicos é derivado dos Novos Estudos do Letramento, os quais fornecem ferramentas analíticas para compreender os letramentos, por meio de análise de práticas de letramentos em contextos acadêmicos e dialogam com a perspectiva da Teoria do Caos e da Complexidade, possibilitando as relações de poder da autoridade, da produção de sentidos e das identidades a partir das condições iniciais, atratores, ponto de bifurcação e fractais identitários. Na seção seguinte, serão abordadas as identidades fractais em práticas de letramentos acadêmicos.

3.4 Identidades fractais nas práticas de letramentos acadêmicos

Resende (2009, p. 21) concebe os fractais identitários como formas discursivas do sujeito em formação, que emergem do pertencimento — ou não pertencimento — a diferentes comunidades de práticas. São "eus" que se atualizam conforme o contexto, as pessoas envolvidas e as atividades em desenvolvimento, refletindo a natureza múltipla, dinâmica e situada das identidades. De acordo com Gomes (2022, p. 2), as identidades configuram-se como um sistema complexo, construído ao longo das trajetórias e das interações sociais e históricas. Nessa mesma direção, Resende (2009) afirma que:

> Os seres humanos seguem suas trajetórias de vida em constante interação com os outros indivíduos, com seu meio ambiente imediato – contextos e instituições sociais e com seu ambiente sócio-histórico [...]. A identidade individual é marcada pela interação com o social. Conforme foi observado o ser humano está constante interação com o outro, com os contextos sociais imediatos, com as instituições sociais e com o contexto sócio-histórico. E é dessa constante interação que a identidade individual emerge. [...] O "eu" individual é formado por diversos outros "eus", logo podemos dizer que a identidade é um sistema, já que é composto por diversas partes. Cada um desses "eus" interage com outros de forma a contribuir para a formação de uma única e individual. (Resende, 2009, p. 34-39).

Nesse sentido, as identidades não se constituem de forma isolada. A linguagem — como prática social e lugar de mediação — desempenha papel central na emergência e atualização dos fractais identitários, pois é por meio dela que os sujeitos participam das comunidades, constroem sentidos e se posicionam discursivamente e negociam seu lugar do mundo. Moita Lopes (2002) reforça essa perspectiva ao destacar que as identidades sociais estão em processo:

> Nessa visão do discurso como construção social por meio da qual os participantes constroem a realidade social e a si mesmos através do discurso (Murray, 1989, p. 176), **a construção da identidade social** é vista como **estando sempre em processo**, pois é **dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares**: os significados que os participantes dão a si mesmos e aos outros engajados no discurso. Nesse sentido, conforme Hall (1990, p. 222) indica, "**ao invés de pensarmos sobre identidade como um fato já concluído,** (...) **devemos pensar sobre identidade como uma 'produção', que nunca está completa, que está sempre em processo, sempre constituída dentro e não fora da representação", isto é, do discurso**. Ou ainda, como diz Parmar (1990, p. 101): "**as identidades nunca são fixas, mas complexas, diferenciais e constantes reposicionadas**". Essa é a razão pela qual, seguindo Shotter (1989) acima, chamei atenção para a importância de focalizar os significados que os participantes constroem quando em interação [...]. (Moita Lopes, 2002, p. 34, grifo nosso).

Isso significa que as identidades não nascem prontas, tampouco são estáveis ou definidas de uma vez por todas. Ela está em constante transformação, pois se constitui no e pelo discurso em interações com os outros e com os diferentes contextos sociais. Em outras palavras, as identidades emergem e se atualizam na participação nas práticas sociais, ao falar, agir, viver e interagir no mundo, ramificando-se em múltiplos modos de ser que se ativam conforme as situações vivenciadas. Um mesmo sujeito, portanto, mobiliza diferentes "eus" ao longo do dia, sem que um anule o outro. Por exemplo, ao acordar e encontrar sua mãe, pede benção, aciona sua identidade de filho; ao chegar à escola, aciona a identidade de estudante ao ir à escola, mas sem apagar sua condição de filho — que pode ressurgir a qualquer momento, em uma conversa ou lembrança, pois pode mencionar a mãe se alguém perguntar dela ou ele mencionar ela em alguma conversa. Após as aulas, essas identidades continuam sendo convocadas em novos contextos, como ao almoçar com a mãe e realizar as tarefas escolares em casa. Trata-se da multiplicidade nos modos de identificação em uma mesma pessoa, podendo coexistir em novas interações. Moita Lopes (2002) explica essa multiplicidade ao afirmar que as identidades são relacionais, negociadas e fluidas, sendo continuamente (re)construídas nas práticas sociais.

> As pessoas têm **identidades sociais múltiplas** na sociedade. As mesmas pessoas são inscritas em práticas discursivas diferentes por meio de identidades sociais diferentes e contraditórias. [...] As identidades sociais de classe social, gênero e sexualidade, raça, idade, profissão, etc. **são simultaneamente exercidas pelas mesmas pessoas nas mesmas ou em práticas discursivas diferentes**. [...] **A escolha de nossas múltiplas identidades não depende de nossa vontade**, mas é **determinada pelas práticas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos embora possamos resistir a essas práticas** (Moita Lopes, 2002, p. 36, grifo nosso).

Desse modo, cada pessoa assume diferentes identidades sociais ao mesmo tempo, por exemplo, mulher, surda, filha, estudante, brasileira, jovem etc. Essas identidades podem

aparecer em situações diferentes ou nas mesmas. Não se trata de escolhas completamente livres: são posições sociais que desempenhamos e pelas quais somos representados e reconhecidos nas práticas discursivas e sociais das quais participamos. Essas práticas são atravessadas por relação de poder que influenciam tanto a forma como somos vistos quanto como nos vemos. Assim, as identidades variam conforme os contextos nos quais estão situados, produzindo sentidos diferentes nas práticas, interações e discursos.

Perlin (1998) identificou cinco identidades surdas a partir da necessidade de afirmação coletiva, voltada tanto para a construção de poder na sociedade quanto para a compreensão do lugar ocupado pelos surdos no mundo. Essa afirmação atua como forma de resistência, evitando que sejam conduzidos de maneira aleatória e submetidos ao poder ouvintista, que lhes impõe regras. Nesse contexto, a identidade do "aprendiz de português" não é fixa, mas composta por múltiplas identidades interconectadas, que surgem e se reorganizam continuamente a partir das interações, das experiências, das práticas sociais e dos contextos de uso da língua. Assim, rejeitamos a quantidade fechada de identidades surdas.

Os grupos minorizados ocupam uma posição inferior na sociedade pela opressão que busca transformá-los em ouvintes, impondo-lhes a representação e a cultura ouvinte, o que reduz a surdez à condição de deficiência. Perlin (2013, p. 56) critica fortemente essa perspectiva, defendendo que a surdez deve ser compreendida como diferença, e não como deficiência. Nesse sentido, o bom desenvolvimento na vida não depende necessariamente da audição que os surdos não possuem.

Na perspectiva clínica, considera-se que, se um ser humano nasce completo, é classificado como "normal"; caso nasça com alguma ausência, é associado à deficiência. Para que possa "viver em igualdade" na sociedade, exerce-se sobre as famílias uma forte influência para que busquem a normalidade, inserindo-a no mundo ouvinte e privando-a, assim, de sua(s) identidade(s), cultura e língua. Nesse contexto, as famílias passam a recorrer ao uso de aparelhos auditivos e à fonoaudiologia, com o objetivo de que a criança aprenda a ouvir e falar como os ouvintes. Mas como os surdos vão produzir sons que nunca ouvem?

Essa imposição resulta na exclusão em situações cotidianas, como reuniões familiares, nas quais o surdo não acompanha as interações por não escutar. Mesmo diante da presença do surdo, na maioria dos casos, não há preocupação em incluí-lo, as famílias geralmente não buscam aprender Libras. Em vez disso, depositam a esperança de que os filhos "ouçam" e "falem", transferindo toda a responsabilidade ao surdo, que precisa realizar todo o esforço. Apesar do cuidado, da preocupação e do incentivo, infelizmente, tais práticas configuram uma

forma de violência simbólica (Bourdieu, 1989), na medida em que impõem ao sujeito surdo a vivência em um mundo que não lhe é próprio. Isso se expressa na exigência de falar uma língua que não lhe pertence e de se inserir em uma cultura que desconsidera suas particularidades, reforçando o ouvintismo (Skliar, 1998) como lógica dominante.

Nesse contexto, os ouvintes ocupam uma posição de poder, estabelecendo normas sobre como viver, como falar, como agir, como pensar. Conforme aponta Perlin (2013), as identidades surdas tendem a ser reprimidas no interior da cultura ouvinte, embora também possam se manifestar por meio de movimentos de resistência e afirmação de sua originalidade. Nessa dinâmica, determinadas formas de experiência e expressão das identidades surdas podem ser enfraquecidas, o que pode repercutir em sua presença social. Paradoxalmente, são bem raros os casos em que surdos se identificam como ouvintes. Na maioria das vezes, a construção identitária ocorre de forma tardia, não nos primeiros anos de vida — a não ser em famílias que se comunicam em Libras desde cedo.

Muitas vezes, a sociedade ouvintista reduz os sujeitos surdos a uma identidade única — a de ser surdo — desconsiderando que cada pessoa possui múltiplos fractais identitários ao longo de suas trajetórias. Sob a ótica da Teoria do Caos e da Complexidade, as identidades não possuem número fixo ou estável; ao contrário, são múltiplas, emergentes e em constante transformação diante dos contextos nos quais se atualizam. Afinal, como afirmam Larsen-Freeman e Cameron (2018), cada trajetória é singular: ainda que indivíduos compartilham características semelhantes, não quer dizer que vivem igual, qualquer movimento dentro do sistema é influenciado pelas experiências e condições específicas de vida de cada um.

Nesse sentido, embora as categorias identitárias propostas por Perlin (1998) ofereçam importante base para compreender a diversidade dentro da comunidade surda, elas não esgotam todas as possibilidades identitárias, há sujeitos que podem não se reconhecer integralmente nessas classificações específicas, pois as identidades são fechadas, evidenciando que as identidades surdas seguem abertas, dinâmicas e em contínua reconfiguração.

Freire (2025, p. 45) ressalta a importância de abordar as identidades fractais, por meio de condições iniciais pelas narrativas, para analisar os letramentos acadêmicos, pois “as práticas de leitura e escrita dos discentes surdos não podem ser observadas isoladamente, mas sim em diálogo com as suas vivências, suas relações com a cultura surda e sua inserção no ambiente universitário”, portanto, para a construção das práticas sociais, as identidades surdas

e a cultura surda "influenciam as formas como os estudantes surdos se relacionam com os textos, os espaços de aprendizado e os seus pares" (Freire, 2025, p. 44). Por isso, evidencia-se a relevância da Teoria do Caos e da Complexidade para compreender a natureza dinâmica e não linear desses processos identitários por meio de interações, bem como a importância das narrativas como percurso metodológico para analisar as condições iniciais de suas práticas acadêmicas.

As identidades não são "uma coisa só", mas um conjunto de pedaços (fractais) que se articulam de formas diferentes em situações diferentes ou mesmas. Torna-se essencial compreender as identidades surdas, as formas de vida socioculturais e experienciadas por meio do desenvolvimento da linguagem nas práticas, do seu uso, do ensino de línguas e de sua aprendizagem. Com base nesse entendimento, este estudo parte do princípio de que acontecimentos na vida, língua, cultura, identidades, práticas de letramentos e desenvolvimento de línguas podem ser compreendidas como sistemas adaptativos complexos, atravessadas por condições iniciais e por atratores institucionais, dos quais emergem identidades fractais. Na seção seguinte, são descritos os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa.

4 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa empírica, fundamentada nas experiências vividas pelos participantes, com uma abordagem interpretativa de dados que busca compreender profundamente a complexidade das vivências, por meio de entrevistas e produções textuais livres. O estudo pode ser classificado como qualitativo, uma vez que se propõe a analisar teorias e testar hipóteses. Ao mesmo tempo, segue o conceito de Flick (2007), inserindo-se na realidade com o objetivo de entender as motivações e as causas relacionadas ao estudo.

Flick (2007, p. 51) ressalta que a narrativa é a forma mais adequada de apresentar experiências, permitindo situá-las e interpretá-las em um sistema coerente. Além disso, autores como Polkinghorne (1988); Brakhuizen, Benson e Chick (2014) e Connelly e Clandinin (2000, p. 20), citados por Paiva (2019, p. 88), afirmam que a análise narrativa utiliza histórias como dados e que a narrativa é "uma forma de entender a experiência".

Ademais, trata-se de uma pesquisa colaborativa, desenvolvida como um trabalho conjunto entre pesquisador e participante. Paiva (2019, p. 94) ressalta que esse tipo de abordagem "tem o mérito de dar voz ao participante e levar o pesquisador a entender determinados fenômenos por meio de experiências narradas".

Neste trabalho, o resgate de memórias pessoais no corpo do texto tem como objetivo apresentar as experiências da pesquisadora que contribuem para a explicitação dos conceitos mobilizados. Na análise de dados, são consideradas as memórias narradas por outros sujeitos participantes.

4.1 Informantes da pesquisa

Inicialmente, previa-se a realização de entrevistas com doze participantes surdos, sendo sete mulheres e cinco homens, vinculados a diferentes cursos de graduação. Entre esses cursos, anteriormente, no projeto, foram mencionados Educação Física e Medicina Veterinária. No entanto, em razão da indisponibilidade de horários dos participantes e da sugestão da banca de reduzir a quantidade para possibilitar uma análise mais consistente e aprofundada, o número de entrevistados foi redefinido e não tivemos participantes desses cursos..

Assim, participaram efetivamente desta pesquisa quatro estudantes surdos, sendo três mulheres e um homem, residentes em Teresina, Piauí. A maior presença de mulheres no grupo de participantes relaciona-se à predominância feminina observada no contexto acadêmico, no

momento da geração dos dados, especialmente nos cursos de nível superior frequentados por estudantes surdos, não configurando um critério deliberado de seleção. Os participantes estão matriculados em diferentes cursos de nível superior: Engenharia Civil; Pedagogia Bilíngue (Libras-Português); Educação Bilíngue de Surdos e Letras-Libras, o que possibilita o conhecimento de contextos acadêmicos variados.

A seleção de participantes foi a partir da condição de serem inseridos em contextos acadêmicos variados. Todos utilizam Libras como principal meio de comunicação. Todos os participantes estudam em instituições públicas e federais. Embora a vinculação a instituições públicas federais não tenha constituído critério de seleção, tal informação mostra-se relevante para a análise, na medida em que contribui para a compreensão das práticas letradas acadêmicas investigadas.

Participantes[8]	Curso de nível superior	Tipo de instituição	Período	Idade aproximada	Idade de aquisição da Libras	Relação com a língua portuguesa	Família[9]
Heyrin	Pedagogia Bilíngue (Libras - Português)[10]	Federal	9º	29	10	Afirma ser alfabetizada ao nascer, que aprendeu a ler há 4 ou 5 anos e a escrever com 10 anos. Conhecimento razoável; relação boa; faz leituras	Ouvinte
Adele	Educação Bilíngue de Surdos[11]	Federal	2º	23	10	Aprendeu com 10 anos. Relação distante	Ouvinte
Sakura	Engenharia Civil[12]	Federal	5º	22	8	Começou a fazer fonoaudiologia com 7 anos. Uso de aparelhos (surdez bilateral: grau moderado em um ouvido severa no outro). Domínio	Ouvinte

[8] Nomes dos participantes fictícios.
[9] Não foi um critério para a escolha dos participantes.
[10] Ensino a distância (EaD). Ou seja, ela é residente em Teresina, enquanto o polo se localiza em Fortaleza.
[11] Presencial.
[12] Presencial.

						ok; Relação boa; faz leituras	
Min-ho	Letras-Libras[13]	Federal	3º	21	10	Aprendeu entre 8 e 9 anos. Oralizado; Uso de aparelhos auditivos, mas relação um pouco distante, apenas reconhece a necessidade do uso do português para acessar a sociedade.	Ouvinte

Fonte: Elaboração pela autora.

4.2 Local de realização da pesquisa

A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas presenciais, a fim de viabilizar a participação dos entrevistados e garantir o registro das interações para futuras consultas e para a transcrição da Libras para português. As entrevistas foram individuais, sinalizadas em Libras e ocorreram algumas no prédio do curso de Letras Libras e outras nas residências dos participantes. As entrevistas foram gravadas em vídeo para posterior análise. Ao término da entrevista, foi solicitada uma produção textual dos participantes, com o objetivo de analisar a escrita manual e evitar a automatização no aplicativo do Word.

4.3 Forma de recrutamento dos participantes e obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (Parecer nº 7.706.000), os participantes selecionados que não estudavam na Universidade Federal do Piauí (UFPI) foram convidados a participar da pesquisa por meio de abordagem direta, em razão da inserção da pesquisadora na comunidade surda. O contato inicial foi realizado via *Whatsapp*.

Os participantes que estudam no prédio do Letras Libras da UFPI foram convidados presencialmente, a partir da entrada da pesquisadora nas salas de aula, com a devida autorização institucional e do professor em atuação.

[13] Presencial.

Feito o convite, a pesquisadora entregou o TCLE, possibilitando que os participantes realizassem a leitura e, caso desejassem, o levassem para análise posterior. O documento foi explicado em Libras, e a pesquisadora permaneceu à disposição para esclarecimento de eventuais dúvidas.

No dia marcado para a coleta de dados, com os participantes que assinaram o TCLE, a pesquisadora explicou o TCLE mais uma vez em Libras, focando nos objetivos, nos procedimentos metodológicos, nos possíveis riscos e benefícios do estudo.

4.4 Critérios de inclusão e de exclusão dos informantes

Os critérios de inclusão dos informantes são: ser surdo(a), ser matriculado(a) em um curso de Ensino Superior e sentir-se à vontade para compartilhar sua experiência de vida no contexto da pesquisa. Informantes que não atendessem a esses critérios seriam excluídos da pesquisa.

4.5 Procedimentos de coleta de dados

Após aceitarem os convites e concordarem com o TCLE, a primeira etapa da pesquisa consistiu na investigação das condições iniciais de aprendizagem de português como língua adicional nas práticas anteriores ao Ensino Superior. Para isso, foram realizadas as entrevistas presenciais, agendadas conforme a disponibilidade. As entrevistas ocorreram em Libras, no prédio do curso de Letras Libras e nas residências e foram gravadas em vídeo pela plataforma *StreamYard* para posterior análise e para armazenamento. Não houve tradução simultânea para o português oral, pois o foco era a realização de entrevistas, e também no momento da coleta de dados, estavam, preferencialmente, apenas a entrevistadora e o entrevistado, a fim de garantir maior privacidade.

As entrevistas tiveram uma duração aproximada de uma hora, divididas em dois momentos, a fim de minimizar interferências que pudessem influenciar as respostas dos participantes. O primeiro momento consistiu em uma narrativa livre, guiada pela pergunta central: “Como se desenvolveu a sua relação com o português ao longo da sua vida?”. O segundo momento foi estruturado por perguntas específicas que abordarão aspectos específicos da trajetória do participante.

Na primeira etapa, o objetivo foi compreender a relação do informante com a língua antes de seu ingresso na instituição de ensino, buscando identificar se já possuía contato

significativo com o português cotidiano. Essa análise não pretendeu avaliar sua proficiência na escrita, mas sim compreender como o participante constrói significados em sua comunicação.

Na segunda etapa, ainda no contexto das entrevistas, buscou-se sondar a influência de outros fractais identitários dos informantes na construção das identidades de aprendiz de português como língua adicional nas práticas acadêmicas. Para isso, foram explorados aspectos como o hábito de leitura do participante, sua autonomia na leitura e a necessidade (ou não) de auxílio para a compreensão de termos específicos e dos textos. Além disso, foram analisadas suas competências na produção escrita, observando se conseguiam expressar suas ideias de forma independente ou se necessitavam de suporte no processo de transcrição para a modalidade escrita na correção das sentenças.

Na terceira etapa, para analisar as estratégias desenvolvidas pelos alunos para atender às demandas de utilização de português escrito nas práticas textuais da instituição de ensino, os participantes foram convidados a produzir um texto em estilo livre, o que permitiu a expressão espontânea de suas perspectivas e experiências. O tema proposto foi "Aprendizagem de português".

A redação foi realizada manualmente, pois a utilização de dispositivos digitais poderia interferir no objetivo de observar a produção escrita de forma autônoma, devido à função de autocompletar. Posteriormente, as entrevistas, gravadas em Libras, foram traduzidas, a partir da gravação em Libras, para o português pela pesquisadora e transcritas manualmente no aplicativo Word. Para a organização sintática das frases, recorreu-se ao uso de ferramenta de Inteligência Artificial (IA) para revisão da sistematização textual. Não foi realizada a revisão externa da tradução. As produções escritas dos participantes foram posteriormente digitalizadas por meio de aplicativo de *Scanner*, em formato JPG.

4.6 Procedimentos de análise dos dados

Para atender ao primeiro objetivo, que consiste em caracterizar as condições iniciais que antecedem a entrada no Ensino Superior e modulam o desenvolvimento do português como língua adicional, os relatos das entrevistas foram analisados para identificar as condições iniciais, considerando as identidades como sistemas complexos. Nas análises das entrevistas gravadas, posteriormente traduzidas e transcritas para o português escrito, foram destacados os atratores que influenciam a jornada acadêmica de cada participante, bem como os pontos de bifurcação que marcaram mudanças significativas ao longo de suas trajetórias.

Em relação ao segundo objetivo, que buscou examinar como, na transição para o Ensino Superior, os participantes se auto-organizam e constroem estratégias para participar das práticas acadêmicas, negociando a relação entre Libras e português, realizou-se uma análise detalhada dos dados das entrevistas e das produções textuais. A partir dessa análise, foram descritas as estratégias mobilizadas pelos aprendizes para atender às demandas acadêmicas, considerando suas interações com o português, suas competências linguísticas e os desafios enfrentados. Além disso, analisou-se as produções textuais livres, elaboradas a partir de um tema determinado: Aprendizagem do português.

Por fim, para atender ao terceiro objetivo, que consiste em sondar as influências de outros fractais identitários dos informantes na construção das identidades, foram examinados diferentes aspectos que compõem suas múltiplas experiências identitárias. Entre esses aspectos, destacam-se: interações sociais, cultura(s), língua(s), agentes, experiências, afetos, oportunidades, dificuldades, hábito de leitura e de escrita, autonomia nas práticas sociais e necessidade (ou não) de auxílio para compreensão, competências nas práticas. Esses elementos são considerados na análise das trajetórias acadêmicas dos participantes.

Essa análise integra a Teoria do Caos e da Complexidade ao modelo de Letramentos Acadêmicos, buscando compreender como esses aspectos contribuem para a construção das identidades dos participantes e como eles se auto-organizam em suas trajetórias acadêmicas.

Para a realização de dois momentos analíticos, desenvolvidos nos capítulos 5 e 6, adotaram-se, no capítulo 5, categorias de análise voltadas à identificação e investigação da relação entre Libras e português antes do Ensino Superior por meio das trajetórias dos participantes para compreender o contexto de vida, assim como as experiências escolares prévias. Essas categorias baseiam-se em aspectos da Teoria do Caos e da Complexidade: condições iniciais, atratores, agentes, beira do caos, pontos de bifurcação e fractais. Os estatutos das línguas e as noções de identidades fractais também foram mobilizadas e articuladas a essa teoria.

Enquanto o capítulo 6 busca compreender como os surdos agem diante de experiências acadêmicas, especialmente em situações de instabilidade e da auto-organização em relação entre Libras e português no contexto acadêmico. Nesse capítulo, as categorias de análise concentram-se nas práticas e estratégias mobilizadas, registrando os aspectos que mobilizam a sua participação, articulando a perspectiva da complexidade com o modelo de Letramentos Acadêmicos e as noções de identidades, assim como os estatutos de línguas, especificamente, a língua matriz e a língua adicional.

4.7 Riscos e benefícios

Reconhece-se que essa pesquisa pode ocasionar os seguintes riscos aos participantes: desconforto ou constrangimento ou medo de estigmatização ao compartilhar detalhes íntimos de sua história, especialmente se envolverem experiências pessoais traumáticas ou sensíveis. A entrevista foi conduzida com uma única pergunta para começar e depois, no decorrer de entrevista, algumas outras foram feitas para direcionar a conversa ao objetivo da pesquisa, mas o participante tinha a liberdade para decidir se responderia as perguntas ou quais perguntas responderia e poderia interromper a entrevista a qualquer momento, sem consequências negativas.

Para preservar a identidade dele, seu nome foi trocado por pseudônimo. Ele poderia também sentir desconforto com o fato de estar sendo gravado(a). Nesse caso, asseguramos o sigilo das informações gravadas, que foram acessadas apenas pela pesquisadora responsável e pela orientadora da pesquisa. Mas, se mesmo assim, o participante não desejasse ser gravado, ainda que desejasse continuar participando da pesquisa, as pesquisadoras anotariam as informações passadas em vez de gravá-las. As gravações receberam a autorização do participante e ele também possui o direito de recusá-las ou de pedir que sejam descartadas ou de solicitar que não sejam utilizadas. Todos esses direitos, além de estarem descritos no TCLE, foram informados, em Libras, no início da coleta de dados.

Outro risco é o de o participante se sentir coagido(a) ou pressionado(a) a participar da entrevista, especialmente se houver uma relação de poder entre as pesquisadoras e os(as) participantes. Para contornar esse risco, foram estabelecidos limites claros entre a pesquisa e qualquer relação de poder existente, como entre professor e aluno, para garantir que ele se sentisse à vontade para recusar ou interromper sua participação, se desejasse. Ele também foi informado(a), no início da entrevista, que, mesmo tendo aceitado participar da pesquisa, não desejando mais continuar no processo, por qualquer motivo que seja, poderia deixar de participar das atividades propostas, sem qualquer ônus.

Aliás, espera-se que a pesquisa tenha proporcionado as condições necessárias e promovido mudanças que favoreçam o seu processo de aprendizagem, além de contribuir para o entendimento do funcionamento da educação bilíngue para surdos ao público. Ela também pode ter auxiliado no desenvolvimento das estratégias e novas abordagens que propõem visualidade na seleção do material oferecido aos alunos e diretrizes curriculares para o ensino, voltadas especialmente para os docentes, e critérios de avaliação de produção escrita de aprendizes surdos.

5 CONDIÇÕES INICIAIS DO SISTEMA: A RELAÇÃO ENTRE LIBRAS E PORTUGUÊS ANTES DO ENSINO SUPERIOR

Nesta pesquisa, analisamos a emergência das identidades de aprendizes surdos de português como língua adicional a partir da entrada no Ensino Superior, compreendida como ponto de bifurcação central do sistema de letramentos acadêmicos. Por isso, estabelecemos, neste capítulo, as condições iniciais que correspondem ao estado de organização da relação entre Libras e português imediatamente anterior à universidade. Os episódios de infância e escolarização básica são assim retomados na medida em que explicam como se estabilizou o regime linguístico-identitário com que cada participante chega à universidade.

As categorias de análises, no estudo, são rastreadas em todas as trajetórias, à luz da Teoria do Caos e da Complexidade, com o objetivo de investigar as condições iniciais que refere à relação Libras-português, apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 2 — Categorias de análise

Emergência da língua matriz/língua adicional	**Critérios de acordo com narrativas**
Agentes	Principais responsáveis que produzem influências nos processos
Atratores	Ideologias, políticas, dispositivos, crenças, discursos
Barreiras	O que abre/fecha possibilidades
Sinais de estabilidade/instabilidade	Padrões recorrentes; "beira do caos"
Bifurcações	Mudanças que alteram os caminhos

Fonte: Elaborada pela autora

5.1 A trajetória de Hyerin[14]

Na trajetória da Hyerin, mulher com surdez adquirida, 29 anos, estudante do curso de Pedagogia Bilíngue, aparecem configurações de condições iniciais no relato a seguir:

> **[1]** *"Primeiro, nasci ouvinte e, posteriormente, perdi a audição aos dois anos e seis meses em decorrência de meningite. Antes disso, lembro-me de ouvir normalmente e de me comunicar por meio da fala, acompanhando o processo de alfabetização com letras, assim como os demais colegas ouvintes. As primeiras palavras que pronunciei foram "mamãe", "papai" e "vovó". Eu as falava com voz. Após a doença, entretanto, minha audição e minha fala foram progressivamente se reduzindo." (*Hyerin, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

Nesse primeiro período de sua vida, o português configura-se como língua materna, pois não houve acesso à Libras durante a infância. A meningite, nesse caso, não é a causa

[14] Nome fictício

direta de o português ocupar esse lugar. Contudo, pode ser compreendida como um evento perturbador, pois desencadeia uma reorganização significativa nas condições de desenvolvimento linguístico porque poderia aprender Libras ao invés do português. Por meio da agência do médico ao lidar com as consequências da doença, emerge o atrator do modelo clínico-oralista, que passa a orientar a língua a ser aprendida por Hyerin.

Assim, não é a doença em si que determina a língua materna, mas o conjunto de encaminhamentos e discursos que emergem a partir dela, direcionando-a ao português. Em outras circunstâncias, a língua de desenvolvimento poderia ter sido outra, a depender das condições iniciais e das interações estabelecidas.

Apesar de a oralidade ter sido praticada por mais de dois anos — tempo suficiente para que houvesse memória corporal da fala —, essa experiência não se desenvolveu ao ponto de garantir autonomia no uso do português escrito. Diante da ausência de Libras, a ênfase na oralidade configurou uma via específica de inserção no português, a oralidade foi imposta como condição de "normalização", orientando a sua inserção social em contextos nos quais a Libras não era reconhecida ou viabilizada como meio legítimo de comunicação. Além disso, a oralidade pode estimular uma forma de produzir o aprendizado do português ao favorecer formas de inserção cultural e de socialização por meio de usos de língua (Marcuschi 2010, p. 18). De modo semelhante, Bevilacqua e Formigoni (2000, p. 11) defendem que essa experiência poderia ampliar conhecimento e repertórios de vida, além de possibilitar maior participação na sociedade. Devido à impossibilidade de acesso pleno à escuta, o português escrito tornou-se a principal via de aprendizagem para interagir-se com a sociedade.

O discurso da necessidade de aprender o português para viver "normalmente" — como se apenas essa língua garantisse desenvolvimento pessoal e social — é um atrator que reforça a visão da surdez como deficiência a ser corrigida. Nesse entendimento, o sujeito surdo é visto como alguém que precisa ser adaptado ao modelo ouvinte. Foi sob essa lógica que o médico orientou a família a encaminhá-la à fonoaudiologia, com o objetivo de "reaprender a falar" e ajustar-se às expectativas da sociedade majoritária.

Ao descrever o processo da aprendizagem do português, Hyerin evidencia a participação de familiares, da fonoaudiologia e da escola como agentes formadores nas condições iniciais, como se observa em seu relato:

> **[2]** *"Comunicação total. Aprendi o português por meio da fonoaudiologia, na escola e com atividades em casa, realizadas à noite com minha mãe, minha avó e a família. Por exemplo, utilizávamos a combinação imagem + gesto + palavra escrita + fala: primeiro, apresentava-se a palavra escrita; depois, o objeto, o gesto e, por*

> *último, a fala. Treinava todos os dias, e esse processo se repetiu ao longo do tempo." (*Hyerin, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

As práticas oralistas e de treino repetitivo funcionam como atratores de estabilidade, pois buscam fixar um único modo legítimo de aprender e usar o português — pela fala — associado à ideia de inserção na cultura ouvinte. Hyerin aponta que as sessões de fala contribuíram para o desenvolvimento "consciente" da fala ("entender" como falar e "aprender" como "reproduzir" as palavras), articulando-se com as práticas de casa e com as demandas escolares. Esse processo molda a forma de aprender e de significar o português, ao mesmo tempo em que podem afastar a participante dos marcadores culturais surdos, baseados em experiências visuais. Nessa lógica, aprender português tornou-se propriedade pela perspectiva de família dela, enquanto o acesso à Libras era desvalorizado ou mesmo ignorado em um contexto histórico no qual ainda não havia legislação que garantisse seu reconhecimento e a acessibilidade linguística. Esse cenário pode ser compreendido, em parte, como efeito histórico de eventos sociais de imposição de regras e lógicas de uso de uma língua majoritária, entre os quais se destaca o Congresso Milão, cujo movimento consolidou a hegemonia da oralidade ao proibir o uso das línguas de sinais e defender a oralidade. Como ela afirma:

> **[3]** *"Como comecei a aprender português? Frequentava sessões de fonoaudiologia, onde aprendia a falar e a desenvolver o português simultaneamente. Também frequentava uma escola regular, mas não havia intérpretes de Libras, pois, na época, havia uma lei que proibia. Nasci em 1996, e a lei que regulamentou a Libras só foi implementada em 2000. Por isso, eu era obrigada a frequentar tanto a escola quanto a fonoaudiologia, já que não existia Atendimento Educacional Especializado (AEE)." (*Hyerin, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

A fonoaudiologia, na história de Hyerin, atua sob o atrator da crença de que a repetição diária levaria a uma evolução definitiva no falar "como ouvinte", ancorando-se em um modelo de correção. Tal abordagem não apenas influencia seu aprendizado, como produz uma percepção de si enquanto aprendiz "insuficiente", reforçando a dependência do outro para validar sua participação social e sua escrita. Ao vincular o desenvolvimento futuro ao domínio do português oral e escrito, naturaliza-se a ideia de que somente pela língua da maioria é possível tornar-se "capaz" e ocupar plenamente os espaços sociais.

Na escola, por sua vez, a ausência de intérpretes de Libras impôs desafios à aprendizagem, resultando em exclusão e na negação de direitos civis da estudante surda.

Nesse contexto, as interações familiares ganharam relevância ainda maior, favorecendo a ampliação do vocabulário e oferecendo suporte ao processo de construção da língua portuguesa. Entretanto, observa-se que a família não se comunicava em Libras até que Hyerin a aprendeu, aos dez anos, com outras pessoas. Após a perda da audição, o contato com o português permaneceu ativo, sobretudo por meio das sessões de fonoaudiologia, da escola, dos treinos em casa, práticas que articulam dimensões formais e informais de letramento, em um movimento contínuo entre a instituição escolar, a clínica fonoaudiológica e o espaço doméstico, reforçando o português como sua primeira língua .

Hyerin relata que, antes de aprender a Libras, dedicava-se intensamente ao desenvolvimento do português, pois, segundo ela,

> **[4]** *"Sim, conseguia entender os significados em português e refletir sobre eles normalmente. Por causa das sessões de fonoaudiologia, eu me comunicava todos os dias com a fonoaudióloga por meio da oralidade, o que foi fundamental. Conversando e me apropriando das interações, das experiências, absorvia informações. Sempre perguntava sobre dúvidas, o significado de palavras ou conceitos; nunca tive vergonha de perguntar."* (Hyerin, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

Para Hyerin, as sessões de fonoaudiologia configuraram-se como um espaço de mediação linguística e socialização, por meio de práticas de comunicação que contribuíram para a experiência de significação. Há uma ligação entre fala e pensamento/mundo e produção oral. Por meio dessas sessões e das interações familiares diárias em português — realizadas em atividades de casa — ela pôde situar-se no fluxo de informações e participar de forma mais ativa do processo comunicativo, demonstrando curiosidade e esforço constantes como uns dos fatores para seu desenvolvimento. Tal envolvimento favoreceu o desenvolvimento de certa competência na escrita do português — lembrando-se que se utilizou Comunicação Total, ou seja, utilizou as imagens e palavras escritas —, ainda que com um vocabulário limitado e construído de forma simplificada. Ela observa que, muitas vezes, as informações recebidas eram limitadas e pouco detalhadas. Ela afirma:

> **[5]** *"Antes de aprender Libras, meu português era bom na escrita, porque eu era muito esforçada, estava muito focada. Mas meu português era simples, não era de nível muito alto." (*Hyerin, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

Esse depoimento evidencia como o domínio parcial da língua escrita não decorre de uma suposta falta de habilidades, mas da imposição de padrões linguísticos que

desconsideram as formas legítimas de aprendizagem e expressão de pessoas surdas. Tal situação reflete uma ideologia educacional excludente, que ignora as diferenças linguísticas e culturais dessa comunidade.

Para Hyerin, o encontro com alguém semelhante a ela foi um momento decisivo e, ao mesmo tempo, uma beira do caos, já que é o momento em que os antigos modos de comunicação deixam de sustentar o sistema linguístico. Como relata:

> **[6]** *"Quando tive 10 anos, observei, com grande surpresa, um grupo de surdos sinalizando. Minha mãe comentou: 'Olha, eles são surdos igual a você' (com os olhos arregalados). Respondi, incrédula: 'Eu? Eles?' (com a testa franzida). A partir desse momento, iniciei o aprendizado da Libras." (*Hyerin, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

Para Perlin (2013), a construção das identidades surdas se consolida a partir do encontro surdo-surdo. Para Hyerin, essa experiência proporcionou pertencimento, liberdade para se comunicar, mesmo com pessoas que ela nunca havia conhecido, e abriu espaço a novos atratores linguísticos e identitários. Nesse processo de auto-organização, descrito por Larsen-Freeman e Cameron (2008), o sistema reconfigurou-se, adaptando em resposta às mudanças e estabelecendo um novo padrão de comportamento: sua(s) identidade(s) surda(s), sua(s) cultura(s) surda(s), sua língua que produz sentidos e subjetividade. A Libras, aprendida aos dez anos, tornou-se sua língua matriz e funcionou como ponto de bifurcação, promovendo maior complexidade à experiência linguística. Como observa:

> **[7]** *"Depois que aprendi Libras, abriu meus horizontes, chegava mais informação. Quanto mais pesquisava, mais entendimento tinha." (*Hyerin, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

Essa evolução ampliou sua consciência linguística, permitindo compreender melhor o português como língua adicional, transformando palavras antes memorizadas em sentidos, e fortalecendo sua autonomia. A Libras reorganizou seu repertório linguístico, reafirmando a importância de seu aprendizado precoce para o desenvolvimento bilíngue e identitário.

A narrativa evidencia a natureza dinâmica e relacional dos letramentos, nos quais a construção da língua e das identidades ocorre em múltiplos contextos e práticas sociais, conforme informa o modelo ideológico, mostrando que a língua de sinais não apenas viabiliza o acesso a novas informações, mas também possibilita compreender e produzir sentido na língua escrita. A utilização de Libras como língua mediadora, sendo língua matriz, surge como fator potencial para acesso mais autônomo ao conhecimento.

5.2 A trajetória de Adele[15]

Adele, nascida surda, 23 anos, tem uma trajetória marcada pela ausência de acesso ao português na infância, situação relacionada ao fato de viver em uma cidade do interior por seus pais não dominarem a Libras e à possível ausência de escola adequada às suas necessidades linguísticas e sem presença de intérpretes. Como ela mesma relata:

> **[8]** "Eu *não aprendi nada de português na infância [...] parecia que não tinha acesso ao português, não conhecia nada*" (Adele, 2025, — Relato coletado em Libras, traduzido em português)

Seu desenvolvimento linguístico ocorreu de forma tardia e gradual, iniciando-se pelo aprendizado do alfabeto e de interações cotidianas com família, em que a comunicação com a mãe ocorre por gestos:

> **[9]** "*Acabou acontecendo durante o desenvolvimento, aprendendo aos poucos, por meio de imersão*". (Adele, 2025, — Relato coletado em Libras, traduzido em português)

A ideia de haver condições melhores na capital — atrator mobilizado pela família como agente — levou à mudança para a capital, onde passou a residir com a tia, pessoa com maior inserção na comunidade surda e conhecimento em Libras, criando condições (*affordances*[16]) de maior acesso à Libras, permitindo que Adele estabelecesse novas relações e se reconhecesse nas práticas de cultura(s) surda(s), assim tornando sua língua como língua matriz. Essa mudança também foi guiada pelo atrator ideológico que entende que, frequentando uma escola adequada, os surdos podem ser preparados para ter algum domínio do português. A tia torna-se assim agente de influência relevante na ampliação dos recursos linguísticos e sociais da participante.

Na capital, passou a frequentar a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Teresina (APAE), onde aprendeu a ler aos 10 anos, com o apoio da sua tia, pois não tinha intérpretes na época, enquanto aprendeu a escrever aos 13 anos. No entanto, essa mediação não resultou em autonomia. Como relata a participante:

[15] Nome fictício
[16] Ressalta-se Van Lier (2000) : "oportunidades de uso que algo oferece a um agente".

> **[10]** "*Eu gosto de estar com minha tia, porque ela sempre me ajuda, adaptando, ela escreve o que eu quero dizer*". (Adele, 2025, — Relato coletado em Libras, traduzido em português)

Nesse ponto, o afeto assume a forma de um afecto, no sentido de força que orienta ações e disposições. Tal padrão de comportamento parece sustentar a ideia de que, diante do português, ela enfrenta dificuldades para agir sozinha, o que se expressa no pensamento implícito: "eu não sei português, mas minha tia pode escrever por mim" (Relato de Adele, 2025). Além disso, nesse contexto, passou a se comunicar efetivamente com a tia e, por meio da Libras, estabeleceu novas amizades na vida dela, o que reforça o papel de Libras como língua matriz, a partir da qual ela se constrói e se posiciona no mundo. Nesse processo, o desenvolvimento da LP assume o papel de língua adicional, voltada a suprir necessidades sociais e comunicativas mais amplas.

Adele também menciona que, ao iniciar práticas letradas, percebia que

> **[11]** "*Português tinha muita coisa demais*". (Adele, 2025, — Relato coletado em Libras, traduzido em português)

A forma como esse ensino se deu parece estar vinculada a um modelo de letramento autônomo, centrado na norma e na correção — distante de seu contexto sociolinguístico e da sua experiência visual com a linguagem. Essa abordagem pode ter reforçado a percepção de insuficiência e a sensação de não conseguir acompanhar as demandas da língua escrita, afinal, o português é cheio de regras. Embora a tia ofereça acessibilidade comunicacional — mediar e auxiliar em diferentes situações do cotidiano —, sua atuação tende a limitar as possibilidades ao vigorar a dependência, pois se posicionou como intérprete.

Depois, Adele passou a frequentar o CAS, onde teve contato sistemático com o ensino do português e maior acesso à Libras. Ainda assim, o aprendizado da língua portuguesa permaneceu baseado predominantemente na memorização, como afirma:

> **[12]** "*Me ensinaram português lá, acabei decorando*". (Adele, 2025, — Relato coletado em Libras, traduzido em português)

Adele evidencia também o contato com práticas situadas nos contextos, mediadas pela interação com palavras concretas, como relata:

> **[13]** *"Nesse processo, eu aprendia apenas as palavras com as quais tinha contato. Quando surgiam palavras desconhecidas, eu ficava em dúvida e me explicavam por meio dos sinais — por exemplo, "casa" acompanhava o sinal de casa, "hotel" com*

> *o sinal de hotel — para favorecer a compreensão." (*Adele, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

Nesse contexto, seu aprendizado se desenvolveu gradualmente, pela recorrência do uso e pelo contato com elementos linguísticos simples. A compreensão se tornou possível com o contato direto da Libras como língua matriz, a qual se aprende naturalmente e visualmente. Tal estratégia reforça a importância do uso da língua de sinais no processo de construção de sentidos. Antes da introdução da Libras em sua trajetória — o que ocorreu apenas por volta dos 10 anos de idade — Adele passou por dificuldades significativas, pois não compreendia o português sem a mediação visual. Com a Libras, o sistema tomou outro rumo e ampliou significativamente suas possibilidades de participação e de acesso a novos repertórios linguísticos e culturais, favorecendo seu desenvolvimento no português como língua adicional. A Libras, portanto, funciona como ponto de bifurcação em sua trajetória, desestabilizando o modelo de aprendizado anterior e abrindo espaço para a emergência da consciência bilíngue.

Após sua inserção nos espaços em que se apropria de marcadores culturais surdos, mediados pela sua tia, compreendida como agente, assim que chegou na capital, Adele passa a integrar mais cedo a(s) cultura(s) surda(s). E nesse movimento, emerge uma consciência identitária atravessada pela língua, pelo corpo e pelo pertencimento. Esse processo revela elementos de auto-organização, conforme explicam Larsen-Freeman e Cameron (2008): "Quando um sistema passa por uma mudança de fase e entra em novo atrator em seu espaço de estados, diz-se que ele auto-organizou em um novo padrão de comportamento". Ao ser inserida na comunidade surda, Adele desloca-se de um contexto marcado pela incompreensão e pela ausência de acesso linguístico — o português (mundo ouvinte) — para um novo estado: compreensão, por meio da(s) cultura(s) surda(s). Nesse novo espaço relacional, ela passa a compreender o mundo em outra percepção — pela Libras — elaborando sentido por meio das mãos que sinalizam. A Libras, torna-se, assim, a língua matriz, permitindo que surjam novas formas de perceber e interagir, como ela expressa:

> **[14]** *"Ler livros, não me sinto confortável com o português, não me identifico. Eu sinto muitas dificuldades, não consigo, muito avançado. [Fazendo a cara de angústia]. Para mim, o melhor é Libras. Eu gosto muito de sinalizar. Ao ler texto, não me identifico." (*Adele, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

Entende-se que, para ela, o português é mais difícil de aprender do que a Libras. Sua fala evidencia que o português não é percebido como língua de conforto, identificação ou

expressão subjetiva. Nessa língua, Adele pensa, lê e elabora sentidos com dificuldades, e as interações com essa língua não ocorrem de maneira natural em seu cotidiano. A Libras, ao contrário, constitui o espaço de conforto linguístico e reconhecimento identitário, adquirindo um novo modo de comportamento, reafirmando seu pertencimento à comunidade surda e promovendo a emergência de práticas que favorecem seu desenvolvimento como surda bilíngue: sendo a Libras sua língua matriz, o português se adiciona nessa língua, possibilitando os modos de participação social mais amplos.

Além disso, ela enfrenta dificuldades impostas pela língua portuguesa que atuam como um fator desestabilizador da identidade social e da identidade acadêmica. Apesar de ter ampliado seu acesso à Libras, sua escolarização não ocorreu em uma perspectiva bilíngue, o que pode impactar o processo de aprendizagem do português. Durante grande parte de sua trajetória, estudou em escola regular com a presença de intérpretes, recebendo experiências auditivas. Contudo, a atuação de intérpretes na escola regular não garante, por si só, o acesso ao conhecimento pleno da língua escrita. Ressalta-se, portanto, a importância de ter escolas bilíngues, que reconheçam as especificidades das comunidades surdas e tomem a Libras como língua de instrução, possibilitando familiarizar os surdos com os gêneros e os discursos em contextos situados por meio de informações dadas em Libras e recursos visuais.

Vale destacar que a sociedade majoritária atribui à leitura e à escrita em português a condição central para participação social: “saber português” significa ter direito de circulação e reconhecimento. Tal crença funciona como um atrator que se reproduz nas relações familiares, muitas vezes gerando pressão para que a pessoa surda aprenda o português como garantia de inserção social e de construção de um “futuro possível”.

Quando tal aprendizagem não ocorre conforme as expectativas impostas, o sujeito surdo pode tornar-se dependente de terceiros para realizar práticas sociais — como uma consulta médica ou o acesso a serviços diversos. Não é algo que os surdos gostariam. Com certeza. Querem ser independentes, fazendo suas coisas sem depender de ninguém, mas infelizmente, não é algo que a sociedade colabora. No campo acadêmico, essa exigência se intensifica: para obter êxito no Ensino Superior, torna-se “necessário” lidar com práticas acadêmicas mediadas prioritariamente pelo português, o que reforça as barreiras, a não garantia de acesso e a permanência e tensiona sua identidade de estudante acadêmica.

5.3 A trajetória de Sakura[17]

[17] Nome fictício

As condições iniciais da Sakura, uma aluna surda de nascimento que faz Engenharia Civil, 22 anos, são destacadas da seguinte maneira:

> **[15]** *"Nasci surda em Teresina, mas morava no interior. Depois de um ano, a surdez é descoberta pelo médico. Aos dois anos, minha mãe resolveu nos mudar para Teresina para ver como seria o meu desenvolvimento, porque o interior não tinha nada. Aos sete anos, comecei a frequentar a fonoaudiologia, usava aparelho. Eu aprendi a Libras aos 8 anos."* (Sakura, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

Podemos observar que, em famílias sem histórico de surdez, a condição costuma ser percebida apenas após o primeiro ano de vida ou durante, quando se nota que sons não provocam reação no bebê. Descobriram que ela é surda depois de um ano e, em razão da forte influência do atrator do discurso médico, visto como a fonte mais "legítima" de orientação e, muitas vezes, o primeiro a avaliar o bebê, a surdez tende a ser enquadrada como um problema, uma deficiência, sugerindo que a criança não poderia viver como as pessoas consideradas "normais". Perlin (2013) critica fortemente essa perspectiva, defendendo que a surdez deve ser compreendida não como uma deficiência, mas como diferença, uma condição, pois ouvir não é necessariamente requisito para viver em sociedade, além de Libras ser uma língua plenamente estruturada que possibilita comunicação e participação na vida social.

No entanto, a Libras raramente é apresentada como a primeira opção de desenvolvimento para a pessoa surda. Como resposta a essa perspectiva, costuma-se indicar intervenções, como a fonoaudiologia para "falar" e o uso de aparelhos auditivos para "ouvir". Desse modo, o português pode ser considerado como a sua primeira língua, por ter sido introduzido aos quatro anos, enquanto a Libras foi aprendida posteriormente, aos oito anos.

A fonoaudióloga e as professoras trabalham como agentes principais no processo de desenvolvimento da Sakura, como ela explica:

> **[16]** *"Antes, como eu aprendi português? É por causa da fonoaudióloga: ela me mostrava imagens seguidas de palavras, oralizava e também escrevia. Também acontecia na escola. A escola não oferecia acessibilidade, mas as professoras procuravam estratégias, tentando associar imagens às palavras correspondentes. Com o passar do tempo, fui aprendendo mais. Eu não tinha grande domínio, mas conhecia muitas palavras e desenvolvi principalmente a oralidade."* (Sakura, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

Apesar de saberem desde cedo que Sakura era surda, provavelmente por falta de acesso às informações (ou omissão pela parte do médico), ela e a família foram induzidas a acreditar que a fonoaudiologia iria trazer algum progresso. Essa expectativa operou como força estabilizadora de um atrator que possivelmente moldou o seu pensamento à necessidade

de aprender para socializar com a sociedade. Atribuiu-se à oralidade o papel de viabilizar o conhecimento das palavras, apesar de não entender os significados. Assim, consolidou-se a ideia de que a oralidade auxiliaria no aprendizado do português, com ênfase na ampliação de vocabulário.

Observa-se que profissionais da educação (fonoaudióloga e professores) reconhecem a importância do uso de recursos visuais, que favorecem a associação entre palavras e percepção visual na comunidade surda. Como aponta Pereira (2012, p. 239), "Como resultado disso, muitos surdos, embora identifiquem significados isolados de palavras, e sejam capazes de usar estruturas frasais trabalhadas, não conseguem fazer uso efetivo da língua [...]. Desse modo, isso rompe o outro atrator do que a aprendizagem contínua de palavras seria o suficiente para obter uma comunicação plena com a sociedade e um bom desenvolvimento no português, tornando necessário o ensino de seus usos em práticas sociais concretas na língua que possibilita a pessoa compreender com a resposta rápida, ou seja, Libras. Ela destacou essa tensão a seguir:

> **[17]** *"Eu conseguia oralizar e compreender palavras. Às vezes aprendia termos novos; em outras situações, não entendia seus significados. Sabia nomear objetos, mas tinha dificuldade com elementos mais abstratos, como o uso de "porque", já que não havia apoio visual. À medida que assimilava, esses conteúdos fui entendendo melhor seu funcionamento, especialmente porque me comunicava com minha família por meio de oralidade. Acabei me acostumando e, inclusive na escola, utilizava mais a oralidade. Quanto mais praticava, mais compreendia os significados ao longo do tempo."* (Sakura, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

Esse relato indica que as metodologias utilizadas na fonoaudiologia e nos contextos de ensino se aproximam do modelo autônomo. Esse modelo, frequentemente associado a um ensino mais tradicional, prioriza a decodificação formal das palavras, entendendo o processo como aquisição de competências consideradas neutras e descontextualizadas, geralmente por meio de atividades repetitivas voltadas à internalização dos modos de uso.

Ao iniciar as práticas letradas, Sakura narra que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a APAE foram espaços fundamentais para aprender a escrever:

> **[18]** *"Então, como eu aprendi a escrever, especialmente a gramática? Aprendi no AEE, onde me ensinaram uma forma de escrever. Na fonoaudiologia, a profissional me propunha frases para praticar a fala e a escrita. Na APAE, embora eu não tenha cursado o ensino fundamental lá, participei de um tipo de curso voltado ao aperfeiçoamento da escrita. Desenvolvi meu português principalmente por meio da oralidade, que contribuiu para melhorar minha escrita e minha gramática. Também utilizei aparelhos auditivos, o que possivelmente colaborou nesse processo."* (Sakura, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

Pelas falas, os surdos mostram a técnica e constraste com o português, mas marcam os desafetos e os limites. A ideia que leva Sakura à percepção de que a oralidade teria sido central para a aquisição de vocabulário parece relacionada ao fato de que esse processo esteve fortemente associado ao contato com palavras do português, além de afinidades. Pois a Libras, por ser uma língua visual, organiza-se a partir de sinais e de uma gramática própria, não baseada na correspondência direta com as palavras em português, lidando mais com os sinais do que as palavras em português. Essa diferença modal pode ter contribuído para a percepção de que a oralidade estaria mais diretamente vinculada à aprendizagem lexical em português, percepção que parece também decorrer das experiências vividas pela participante e de seus processos de adaptação às práticas linguísticas predominantes nesse contexto.

Nesse contexto, a Libras mobiliza sinais que representam conceitos, recorrendo raramente à datilologia, enquanto o português se estrutura por meio de palavras em sua modalidade escrita e oral. O português escrito, por sua ampla circulação social, possibilita à comunidade surda acessar práticas sociais mediadas por nomeações convencionais, como comprar, vender, solicitar, pagar, votar, registrar e participar institucionalmente. Assim, considerando que a sociedade majoritária não utiliza Libras, consolida-se a crença de que a oralidade seria o principal recurso para o desenvolvimento linguístico em português, ainda que essa associação decorra mais de experiências sociais específicas do que de uma relação intrínseca entre modalidade oral e aprendizagem lexical. Vejamos a seguir:

> **[19]** *"Eu sei que a realidade da maioria das pessoas surdas é diferente da minha, mas esse foi meu modo de vivenciar o processo. Quando eu usava aparelhos auditivos, conseguia aprender palavras. Eu falava. Lia lábios, conseguia ouvir o que falavam. Eu conseguia entender. Às vezes, eu estava em ligações, eu falava no telefone, conseguia entender o que outra pessoa falava no telefone. Descobri as coisas no português, por meio de assimilação durante as conversas, por exemplo, o uso de artigos ou de preposições, conjugar os verbos, conseguia identificar. Assimilando a forma do português, eu conseguia escrever. Se eu não tivesse falado ou oralizado nada, não iria conseguir escrever, ficava em dúvida de como escrever. Como por exemplo, se é para utilizar "de" ou "do". Mas a oralidade, vendo como as pessoas falarem correspondendo "da", "do", "de", acabei adquirindo conhecimento por meio de imersão, conseguia escrever vendo a forma que as pessoas usavam as palavras no papel. A oralidade facilitou meu aprendizado, e eu não percebia tantas barreiras. A escola parecia mais acessível no ensino fundamental. Eu gostava muito de estudar, naquela época era mais fácil, e prestava bastante atenção às aulas, especialmente às de português, que me interessavam mais do que as de matemática. Sinto que aprendi muita coisa com o apoio da oralidade. Ao mesmo tempo, a Libras também me ajudava, trazendo mais clareza."* (Sakura, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

Sakura se vê diferente de outros surdos, porque considera que o seu processo não aconteceu do mesmo jeito que os outros, ressaltando que o português pode não ser necessariamente o "vilão" na sua vida, mas as práticas sociais e imposição do português padrão. O fato dela não apresentar surdez profunda, tendo um grau moderado em um ouvido e um grau severo em outro, configura uma condição que possibilitou algum acesso auditivo, ainda que limitado, favorecendo determinados modos de acesso ao português oral.

Além disso, ela reconhece que outros fatores incidiram sobre sua relação com essa língua: suas experiências, suas afinidades, seus interesses, suas ideologias, inclusive os seus modos de reagir às circunstâncias vividas. Segundo seu relato, a oralidade lhe teria permitido aprender alguns aspectos do funcionamento do português. Isso, contudo, não ocorreu de maneira espontânea, mas por meio de ensino sistemático e recorrente, com ênfase em orientações normativas sobre "falar corretamente" e correções. Além disso, poderia ter tido um aprendizado, mas é a Libras que oferece clareza.

O processo foi marcado por esforço intenso e por experiências sofridas, como as práticas fonoaudiológicas que restringiam a leitura labial, por exemplo, quando a profissional ocultava a boca para que ela identificasse palavras apenas pelo som, o que frequentemente resultava em incompreensão. Esse episódio evidencia como a modalidade visual tende a operar de forma mais funcional para surdos. As interações contínuas com pessoas não sinalizantes também podem influenciar seu percurso, a convivência predominante em português com sua família favoreceu sua familiarização com os usos sociais dessa língua, ainda assim, é um português surdo.

Portanto, sua trajetória teve seus momentos de adaptação progressivo: o uso de aparelhos auditivos possibilita captar parcialmente sons e palavras; quando a compreensão auditiva era insuficiente, recorria-se à leitura labial; quando a produção oral não era compreendida pelos interlocutores, mobilizou-se a escrita; e, posteriormente, diante do desuso dos aparelhos, a Libras passou a ocupar lugar central que antes se alterava com a oralidade.

Na narrativa, a oralidade foi significada como essencial para sua trajetória, possivelmente por ter auxiliado sua desenvoltura em contexto social majoritariamente regido pelo português. Ao mesmo tempo, o relato indica que a Libras é ressignificada para possibilitar a compreensão e organização das experiências, configurando-se como língua matriz. Dessa forma, ainda que a oralidade tenha sido intensamente praticada no âmbito familiar, isso não impediu o acesso e a ressignificação de outra língua.

A atuação de uma professora do AEE constitui um ponto de bifurcação relevante em sua trajetória: ao reconhecer sua condição de surdez e, com base em conhecimentos sobre a comunidade surda, sugeriu ela a fazer o curso de Libras, inaugurando uma auto-organização significativa que reorganiza o sistema como se observa na narrativa:

> **[20]** *"Depois, no AEE da escola, a professora que conhecia Libras identificou que eu era surda e me perguntou por que eu não fazia um curso de Libras, explicando que isso poderia me ajudar. Pois a comunidade surda utiliza. Minha mãe não tinha esse conhecimento até então. A partir disso, comecei a aprender Libras enquanto continuava a fonoaudiologia, tornando-me bimodal. Como a maioria das pessoas na escola não conhecia Libras, a comunicação variava: eu a utilizava com um colega surdo da turma, que não oralizam, e realizava com os demais. Era assim que eu vivia nos dois mundos"* (Sakura, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

Esse relato mostra a abertura de um percurso diferente dos caminhos mais previsíveis, mantendo simultaneamente duas possibilidades de inserção linguística e cultural. Ao vivenciar duas línguas, Sakura passa a transitar entre contextos surdos e ouvintes, constituindo-se como pessoa bimodal. Assim, comunica-se tanto com pessoas surdas quanto com ouvintes, articulando práticas linguísticas que lhe permitem circular entre dois espaços sociais. Tal movimento amplia sua autonomia comunicativa, reduzindo a dependência de mediações externas, indicando que ela não precisa de outras pessoas para se comunicar, para agir, e ao mesmo tempo, ajuda outras pessoas.

Nessa narrativa, constata-se processos de emergência identitária, coadaptação, auto-organização. Quando começou a aprender a Libras, houve a adição de novas camadas identitárias, a língua de sinais, a cultura surda, produzindo reorganização nas formas de pertencimento e interação. O sistema amplia e se reorganiza conforme as demandas dos contextos em que está inserida.

Ao incorporar a Libras sem abandonar a oralidade, Sakura vivencia movimentos contínuos de coadpatação, nos quais emergem novas configurações de agência. Passa a compreender-se como surda, ao mesmo tempo em que expande suas possibilidades de atuação social. Sua autonomia deixa de estar ancorada exclusivamente na oralidade: alterna entre as línguas conforme a situação comunicativa, por exemplo, para se comunicar com pessoas que não sabem Libras, utiliza oralidade, enquanto com pessoas que sabem, altera para Libras marcando-a como língua matriz, tornando-se a sua língua de preferência, a que lhe traz pertencimento.

No entanto, Sakura vivenciou um período de instabilidade que começou a afetar todo o seu sistema quando seus aparelhos auditivos foram quebrados. Esse acontecimento marcou

um momento de beira de caos, pois a oralidade, até então sustentada pelo uso dos dispositivos, tornou-se menos viável. Diante dessa ruptura, ela passou a utilizar mais a Libras, desencadeando um novo processo de auto-organização. Somado a isso, um episódio de bullying intensificou esse processo de instabilidade, contribuindo para seu afastamento progressivo do mundo ouvinte e para sua reorganização prioritariamente em torno do mundo surdo:

> **[21]** *"Quando meus aparelhos foram quebrados, foi como se eu tivesse deixado de ouvir. Também interrompi a fonoaudiologia por questões de saúde, faltei com frequência e acabei perdendo a vaga. A partir daí, percebi mudanças: parecia que eu tinha parado no tempo, e meu português retrocedeu, como se eu tivesse voltado a um estágio anterior de aprendizagem. Tentei retomar os estudos e notei o quanto dependia da oralidade. Minha Libras continuava boa, mas eu sabia que sinalizar é diferente de escrever. Sem a fonoaudiologia, e sem o contato fora da sala de aula, fui me tornando mais silenciosa em relação à oralidade, até praticamente deixar de usá-la. Esse período foi difícil, marcado por um episódio de bullying que me causou trauma. Isso contribuiu para que eu optasse por utilizar apenas a Libras. Essa escolha foi positiva em muitos aspectos, mas trouxe desafios para mim em relação à escrita, gerando a sensação de retrocesso." (*Sakura, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

Esse trecho revela como a ruptura de apoios materiais, associada a experiências institucional e social negativas, desencadeou um processo de auto-organização subjetiva e linguística. A quebra dos aparelhos auditivos e a interrupção de fonoaudiologia funcionam como eventos de perturbações que incidem sobre um sistema relativamente estabilizado. Antes, a oralidade operava como atrator que organizava práticas e expectativas de inserção social.

Quando esses suportes materiais e institucionais se rompem, o sistema entra em estado de instabilidade, atravessando uma crise linguística que o torna mais vulnerável às tensões, contexto no qual o bullying também se intensifica. Nesse cenário, aproxima-se de um momento de beira do caos, caracterizado por sensações de regressão e perda de controle ("parecia eu tinha parado no tempo").

O atrator de "retrocesso" no português evidencia que o sistema dependia de determinadas condições de sustentação (fonoaudiologia, uso constante da oralidade, contato social ampliado). Ao serem retiradas, tornam-se visíveis as dependências entre prática oral, escrita e reconhecimento social, assim, emergindo restrições linguísticas relacionadas à diminuição das mediações.

O episódio de bullying intensifica a instabilidade, funcionando como amplificador da perturbação. Em termos do Caos e da Complexidade, pode ser compreendido como efeito

borboleta, a partir do qual, um evento, sendo desproporcional às causas que o geram, pode causar umas consequências desproporcionais que afetam o sistema.

Observa-se uma mudança de atrator: a oralidade, anteriormente configurada como eixo principal de estabilidade e inserção social, perde sua centralidade, enquanto a Libras passa a assumir a função de organizar o sistema, marcando um momento de ponto de bifurcação. O eixo de estabilidade desloca-se, legitimando a Libras como principal meio de comunicação e pertencimento, dessa forma, estruturando não apenas a comunicação, também o modo de pensar e posicionar-se no mundo.

Essa auto-organização reconfigura práticas, modos de agir e formas de participação social ao surgimento de novos comportamentos. Contudo, a diminuição do uso da oralidade produz novos momentos de instabilidade, impactando especialmente no que se refere à escrita em português, gerando a sensação de retrocesso. Consolida-se outro atrator: a percepção de que a mudança de língua estaria associada a retrocessos no domínio do português por conta de quanto o utiliza. Nesse movimento, Sakura passa a pensar prioritariamente em Libras, o que impacta nos processos em que se pede a tradução para português e evidencia dificuldades na tradução entre as línguas. Tal dinâmica pode indicar menor uso significativo do português e maior aproximação com Libras, através do conhecimento do conforto linguístico.

Ao mesmo tempo, isso fortalece um atrator identitário no mundo social, emergindo novas configurações de identidades e resistência. Ela passa a posicionar-se mais firmemente na cultura surda, utilizando a Libras para participar das práticas sociais, inclusive as atividades em sala de aula, receber informações, esclarecer dúvidas, apresentar-se e expressar sentimentos e opiniões. Essa auto-organização amplia a sua agência: permite-lhe atuar com menor constrangimento, obter maior clareza nas interações e responder com mais segurança às demandas comunicativas.

No entanto, a nova auto-organização em torno de um novo atrator não elimina tensões. A sociedade permanece estruturada majoritariamente pela língua portuguesa, o que mantém o sistema em constante negociação entre línguas e contextos. A experiência de Sakura ilustra, portanto, a não linearidade do desenvolvimento linguístico e identitário: não há progresso contínuo ou retrocesso absoluto, mas auto-organizações sucessivas em função das condições materiais, afetivas e culturais que atravessam o sistema.

Após a experiência traumática que afetou profundamente a Sakura, um dos desdobramentos foi o receio em relação ao Ensino Superior, especialmente diante das exigências do português. Esse afeto influenciou a sua escolha por um curso da área de exatas,

possivelmente como motivação para minimizar o contato intensivo com a língua na nova etapa de sua trajetória, conforme ela descreve:

> **[22]** "*Eu achava que o curso de engenharia seria apenas cálculo, mas descobri que também envolve muita produção escrita. Sempre tive receio da universidade, principalmente por causa do português, e me perguntava como conseguiria lidar com essa exigência. Diziam que o curso de Letras Libras seria fácil por causa da Libras, mas percebi que não é assim: há uma carga significativa de escrita em português. Eu imaginava que a Libras seria a principal língua do ambiente, que todos os professores a dominariam e que o português não seria tão exigido, o que não se confirmou. Mesmo assim, não me identifiquei com esse curso e passei a considerar outras possibilidades. Vindo de um curso técnico em Edificações, eu me questionava como seria ingressar na área de Letras e se enfrentaria novas barreiras. Se já era desafiador no ensino fundamental, o Ensino Superior parecia ainda mais exigente. Eu me perguntava como os outros conseguiam escrever tão bem, temendo que julgassem minha escrita insuficiente. Também me preocupava com a convivência acadêmica: será que os colegas teriam paciência comigo? Eu dependeria de outras pessoas? Como resolveria dúvidas quando não entendesse algo? Quanto mais refletia, mais inseguranças surgiam — e esse medo, de certa forma, ainda permanece*." *(*Sakura, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

O relato marca os afetos: medos e inseguranças, evidenciando a atuação de diferentes atratores que orientavam suas expectativas acerca do Ensino Superior. Entre eles, destacam-se: a crença de que cursos da área de exatas demandam menor contato com o português; a suposição socialmente difundida de que o curso de Letras Libras seria automaticamente mais acessível por envolver a língua de sinais como objeto de estudo em sua proposta formativa; e expectativa de que, nesse contexto, a Libras ocuparia posição predominante, sendo amplamente circulada nas práticas acadêmicas de Letras Libras. Tais atratores organizavam antecipadamente suas escolhas, apesar do que as condições iniciais possuem mais predisposição a determinados caminhos.

Contudo, a realidade desestabiliza essas expectativas, revelando a predominância do português como língua majoritária nos contextos acadêmicos, inclusive o Letras Libras da UFPI. Essa constatação evidencia a força estrutural do português como língua de poder institucional, cuja exigência atravessa as práticas universitárias e condiciona formas de participação acadêmica.

O afastamento afetivo em relação do português configura um ponto de bifurcação que reorienta seu modo de viver e projetar pertencimento. Ao não se identificar plenamente com o português, Sakura reafirma a Libras como língua matriz, vinculada à sua identificação social, cultural e linguística. Ao mesmo tempo, rompe com outro atrator socialmente difundido: a ideia de que o melhor para pessoas surdas é cursar Letras Libras. Sua trajetória

evidencia que pertencimento linguístico não determina, de forma linear, a escolha profissional.

A narrativa também revela afetos associados à instabilidade: medo do julgamento sobre sua escrita, comparação com colegas considerados mais proficientes, receio quanto à convivência acadêmica e à possibilidade de depender de outros para realizar demandas discursivas. Esses elementos demonstram que o ingresso no Ensino Superior não elimina atratores anteriores ligados à insegurança linguística; ao contrário, pode reativá-los diante de novas exigências.

Mesmo estando no quinto período e já inserida nas práticas universitárias, observando colegas, familiarizando-se com gêneros acadêmicos e normas institucionais, o medo persiste. Tal permanência indica que o desenvolvimento não ocorre de forma linear nem implica superação definitiva das tensões. Sua trajetória revela o confronto com gêneros predominantes em português, práticas reguladas por normas implícitas e relações de poder que demandam não apenas domínio linguístico, mas compreensão dos modos de agir legitimados na instituição, associando ao modelo de Letramentos Acadêmicos.

Assim, o português não se configura como língua matriz, mas como língua adicional necessária para atender às exigências acadêmicas. O sistema permanece em constante auto-organização, negociando estratégias, identidades e agência em um espaço institucional majoritariamente estruturado pela língua portuguesa.

5.4 A trajetória de Min-ho[18]

As condições iniciais do Min-ho, estudante do curso de Letras Libras, com surdez adquirida, de 21 anos, caracterizam-se assim: nasceu ouvinte, por conta de doença de meningite, perdeu a sua audição aos 4 meses. Sua família é ouvinte, cresceu acessando o português no decorrer da vida, enquanto a Libras ainda aparecia aos poucos. Foi sua mãe que lhe ensinou o português por meio da oralidade, utilizando o método da fonoaudiologia. Ele diz que aprendeu o português aos 7 ou 8 anos com as palavras, apesar de não saber os significados. Ele afirma:

> **[23]** *"Quando a família começou a me ensinar, o português foi a língua que usamos, aos 8 ou 9 anos. Eu fazia oralidade com minha mãe e minha avó. Aprendi dessa forma: quando me mostravam palavras, por exemplo, "casa", colocando a mão no pescoço; assim fui reproduzindo as palavras, os sons. Mas não entendia os*

[18] Nome fictício

> *significados, pois não tinha imagem que pudesse associar às palavras. Só decorava"* (Min-ho, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

Novamente, o modelo autônomo (Street, 2014) se evidencia no relato pela aquisição de vocabulário sem consideração dos contextos de uso, pois era "muita coisa" para a comunidade surda lidar. Isso leva à ideia de que as palavras servem indistintamente para qualquer situação, como se bastassem, por si só, para produzir enunciados. No entanto, a linguagem não funciona dessa forma, os contextos variam e, com eles, os sentidos. Quando essa dimensão contextual não é trabalhada, o processo de ensino-aprendizagem tende a ficar limitado.

Dessa forma, essa perspectiva parece pouco problematizada nas escolas que não são bilíngues, pois os conteúdos são apresentados de forma predominantemente transmissiva. A preocupação central acaba sendo ensinar o mínimo necessário para a comunicação em português na sociedade, que afeta grupos minoritários. Além disso, o currículo escolar priorizava apenas o português, sem contemplar a Libras ou uma proposta efetivamente bilíngue que articulam as duas línguas.

No tempo que se encontrava na capital com a família, Min-ho estudou em escola particular, do primeiro ano até terceiro ano de Ensino Fundamental, fase em que adquiriu a sua primeira língua. Ele diz:

> **[24]** *"Eu estudei na escola particular, fazendo 1º ano até 3º ano de fundamental, a escola tinha acessibilidade, tinha intérpretes. Mas como eu não tinha aprendido ainda Libras, a comunicação era superficial, era mais para gestual. Eu estava atrasado."* (Min-ho, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

O relato evidencia que era comum a situação de estudantes surdos ingressarem na escola sem conhecimento prévio de Libras, mesmo quando a instituição dispunha de acessibilidade e de intérpretes. Isso indica que a presença dos intérpretes, por si só, não garante a participação plena. A mediação em Libras pressupõe uma condição anterior: a consolidação da língua de sinais como língua matriz, isto é, como fundamento organizador das experiências e suporte para a construção de novas aprendizagens.

Trata-se, nesse caso, de sujeito cuja socialização ocorreu predominantemente em contextos ouvintes, ainda não tinha sido inserido previamente na comunidade surda e sem contato com a cultura surda. Assim, ao afirmar que "estava atrasado", pode-se compreender que ainda não tinha consolidado a Libras como língua matriz, a qual organiza cognitivamente as experiências, estrutura significação do mundo e sustenta o desenvolvimento conceitual.

A narrativa também revela a atuação de determinados atratores sociais. Um deles é a suposição de que crescer como surdo implica necessariamente já saber Libras desde a infância, o que não corresponde à realidade de muitos surdos, especialmente aqueles provenientes de famílias ouvintes. Outro atrator é a expectativa de que o primeiro contato com a Libras produziria compreensão imediata, independentemente de interações com contextos significativos de uso, desconsiderando os fatores de vida do surdo e os processos envolvidos no desenvolvimento linguístico.

Observa-se, portanto, que a exposição precoce à Libras, acompanhada de práticas interacionais consistentes como o uso da língua no ambiente familiar e a inserção em contextos com acessibilidade linguística tende a favorecer maior envolvimento, desenvolvimento conceitual e participação social.

Houve um tempo que se mudaram para o interior por conta do desejo da avó de ter seus filhos por perto. Nesse momento, a relação com a Libras tornou-se mais distante:

> **[25]** *"Nos mudamos para o interior, onde fui estudar em escola pública. Não havia acessibilidade, então comecei a me comunicar mais por meio da oralidade. Do 4º ano ao 6º ano, foi muito ruim, tudo era bastante limitado, e eu não aprendi tão bem. Entre os 6 e 9 anos, a comunicação era principalmente gestual." (Min-ho, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).*

Um ponto de bifurcação na trajetória relatada ocorre quando ele se muda para o interior, onde não havia acessibilidade. Essa mudança marca uma entrada na instabilidade, um estado de beira do caos, caracterizado pela interrupção do contato com a Libras. A alteração nas condições ambientais desestabiliza o sistema linguístico que vinha se constituindo por três anos.

Diante desse cenário, observa-se um processo de adaptação seguido de auto-organização: o uso da oralidade se intensifica como estratégia para viabilizar alguma forma de participação social. A oralidade, nesse contexto, não emerge como escolha identitária, mas como recurso imposto pelas condições disponíveis, em um ambiente no qual a mediação em Libras não estava garantida institucionalmente.

Porém, esse movimento de adaptação não proporciona estabilidade plena. Instala-se um período de instabilidade linguística na medida em que a oralidade não se torna suficiente para estruturar significação do mundo nem para sustentar o desenvolvimento conceitual de modo consistente. Surgem episódios de incompreensão e frustração à dificuldade de se situar nas práticas escolares.

Nesse processo, consolida-se um atrator, a percepção de que a oralidade, para ele, não proporcionou um desenvolvimento satisfatório. Isso permite que compreendamos que ele não tinha se identificado com a oralidade, ou seja, português. Tal atrator não decorre de uma propriedade intrínseca da modalidade oral, mas das condições em que foi mobilizada, marcada por ausência de suporte linguístico adequado e por descontinuidade nas políticas de acessibilidade.

Durante a experiência em escola pública, do 4º até 6º ano de Ensino Fundamental, o Min-ho apresentou certa dependência dos seus colegas para poder "acessar" o ensino, se sentando ao lado deles para "acompanhar":

> **[26]** *"Do 4º ao 6º, como eu estudava? Junto com colegas, copiava as respostas deles, copiava da lousa, mas não aprendia. Via que minhas notas eram boas, porém não aprendi nada." (Min-ho, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).*

Podemos observar como uma ação pode influenciar uma outra, gerando consequências. Como tinha perdido a audição, não foi levado para aprender Libras. Em vez disso, passou a aprender o português, do qual conhecia apenas as palavras, não absorvendo plenamente os significados. Isso ressalta a importância de manter contato com uma língua que possibilite compreensão e comunicação, como se apresenta no trecho:

> **[27]** "*não aprendi nada até ter contato com Libras, apesar de que acabei perdendo contato depois, acredito que foi minha primeira língua*" *(Min-ho, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).*

Sem conseguir compreender o português sem o suporte de Libras, como um movimento de auto-organização, passou a depender de colegas para conseguir "acompanhar" as aulas e até participar das atividades. Nota-se que a comunicação dele com a família não ocorria em Libras e que houve pouco estímulo nessa língua, o que pode ter contribuído para atrasos em seu desenvolvimento. Nessas condições, poderia ter passado a depender mais de outras pessoas para socializar, lidar com situações cotidianas ou fazer pedidos e, sem recursos para se expressar, é possível que tenha se reprimido mais para se expressar, posicionar, participar ou opinar, ficando também mais suscetível à exclusão social.

Os principais agentes na vida do Min-ho, sua mãe e sua avó, incentivaram com veemência a inclusão do português na sua jornada pelo atrator de que essa língua iria trazer a independência na sociedade, como o mesmo afirma:

> **[28]** *"Porque eu preciso ler para ir aos lugares e ter independência. Minha avó sempre me estimulou para ler. Ela costuma dizer: se sua mãe morrer, como vai ler, por conta própria, em algum lugar? Sempre tem palavras que não conheço, sempre surgem novas palavras, assim como a gramática. Então para que ler? Para eu ter autonomia. Ler me ajuda compreender palavras e frases e a agir de forma independente"* (Min-ho, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

Entretanto, aprender apenas uma língua que não dialoga com sua cultura, identidades, afinidades não garante independência; é preciso gostar e se interessar, é isso que move o sujeito. Como o português é a língua majoritária, organizando as instituições, documentos oficiais e grande parte de práticas sociais , torna-se necessário articulá-lo a outra que atenda às suas condições linguísticas. Essa língua constitui-se como língua matriz.

Assim, a inserção em práticas sociais ocorre por meio de mediação em Libras, em contextos bilíngues que configuram um bilinguismo funcional. Portanto, torna-se essencial aprender mais de uma língua ao mesmo tempo para favorecer e a ampliar possibilidades de desenvolvimento e participação. Ou seja, quando o surdo aprende português, ele não troca de língua, mas adiciona uma forma de expressão à sua base em Libras, tornando uma língua adicional. Esse movimento implica adaptações ao sistema que se auto-organiza para que contribua para a manutenção das identidades sem que o sujeito precise reprimir ou depender constantemente da mediação de terceiros.

Quando há domínio de apenas uma língua que consegue se dar bem, a participação social pode ocorrer de forma gradual e situada, dependendo das condições disponíveis. Contudo, tal configuração nem sempre garante participação plena. Pode restringir as possibilidades de circulação em diferentes espaços sociais, reduzir a autonomia comunicativa diante de barreiras linguísticas e institucionais e levar à dependência recorrente da mediação de terceiros.

O Min-ho, de volta à capital em tentativa de melhorar a sua educação, reaprendeu Libras, de forma aprofundada, com 10 anos, no Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS):

> **[29]** "*Aos 10 anos, aprendi Libras no CAS com os professores. Cada vez mais fui me desenvolvendo. Mas a comunicação com minha família ainda era pela oralidade. Assim, Libras e oralidade aconteciam no mesmo ritmo, e eu me acostumei."* (Min-ho, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

O relato mostra um ponto de bifurcação que a Libras foi introduzida como língua plenamente acessível. Esse momento proporciona maior estabilidade linguística, na medida em que, por meio dela, o participante aprofunda seu desenvolvimento. Observa-se um

processo de auto-organização, que se reconfigura de modo mais estável em torno da Libras, fortalecendo identidades, ampliando a autonomia e expandindo as possibilidades de participação no mundo.

Esse episódio não é marcado como um processo de beira de caos, pois ele continua a utilizar o português para se comunicar com a sua família, caracterizado como atrator de que utilizar a Libras não vai bastar para viver em sociedade, ressaltando a importância de aprender mais de uma língua. Mesmo que ele prefira Libras por conta de maior desenvoltura. Esse "acostumar-se" pode ser compreendido como um momento de adaptação.

> **[30]** "*A Libras melhorou a minha vida, consegui compreender mais algumas coisas, me situar mais ainda nas disciplinas, ainda sabia bem pouco de Libras. Nesse período, eu já não estava mais junto de outras pessoas; passei a agir por conta própria, com mais autonomia, respondendo sozinho. Do 7º ao 9º ano, consegui responder de forma independente, graças à Libras que trouxe mais compreensão ao meu entendimento. Fui aprendendo os conteúdos aos poucos, em um processo gradual. Também procurei ler e compreender melhor os textos: antes era difícil, mas com o apoio de intérpretes, passei a ter mais entendimento, a ler mais para me desenvolver*" (Min-ho, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

Os relatos do Min-ho evidenciam a importância do acesso precoce à Libras para o seu desenvolvimento ao longo da vida. A Libras é uma língua matriz, a qual dá base ao desenvolvimento do português, sendo utilizada como língua de mediação para a construção de sentidos e de significados, o que favorece a comunicação e o acesso social. Nesse sentido, a língua de sinais possibilita a construção mais ágil de sentidos do que o português.

Observa-se que, graças à Libras, Min-ho adquiriu maior autonomia para realizar atividades, pois as informações foram dadas em Libras. Seus relatos também ressaltam a necessidade de comunicação familiar em Libras como aspecto essencial para o estímulo ao desenvolvimento. Além disso, seus relatos tensionam o atrator de perspectiva médica e de um certo grupo que defende a "normalização" da pessoa surda por meio de uso de aparelhos auditivos, implante coclear e de fonoaudiologia, ainda hoje associada à crença de que a Libras atrasaria o desenvolvimento.

Os dados apresentados indicam a quebra do atrator de que a língua de sinais limita o desenvolvimento, considerando que o que realmente limita é a sua ausência e as barreiras sociais que restringem a acessibilidade e a participação plena na sociedade. Apesar de ser reconhecida como meio legítimo de expressão e comunicação, as pessoas surdas ainda precisam lutar pela garantia da acessibilidade, inclusive em órgãos públicos, como se pode ver pelo relato do Min-ho:

> **[31]** *"No 7º ano, para tentar melhorar, eu me mudei para a capital, procuramos uma escola melhor para mim, minha mãe procurou e encontrou uma perto da minha casa. Conseguimos trazer uma mulher que proporciona acessibilidade."* (Min-ho, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

A narrativa indica um atrator de que a oralidade não havia sido suficiente para sustentar um desenvolvimento satisfatório. Dessa forma, fortalece a percepção de que a Libras constitui a principal ferramenta para organizar o desenvolvimento linguístico. Na tentativa de superar um estado de instabilidade, instaura-se um ponto de bifurcação: a mudança para a capital em busca de maior estabilidade linguística.

Nesse processo, a mãe atua como agente mediadora, mobilizando escolhas e recursos. A centralidade da Libras é reconhecida como língua matriz. Esse reconhecimento a leva a viabilizar a presença de uma intérprete em uma escola que originalmente não oferecia acessibilidade, configurando um momento de adaptação que proporciona condições de estabilidade ao sistema.

5.5 Estados iniciais do sistema: síntese comparativa das trajetórias

Esta seção apresenta uma síntese comparativa das trajetórias analisadas, com o objetivo de caracterizar os estados iniciais do sistema no momento imediatamente anterior à entrada no Ensino Superior. Partimos do pressuposto de que as histórias individuais são retomadas como formas distintas de estabilização da relação entre Libras e português ao longo da Educação Básica. Assim, cada trajetória é compreendida como uma configuração específica do sistema de letramentos, organizada por diferentes formas de acesso linguístico, mediações sociais e ideologias de língua, que definem o regime de funcionamento com que os participantes chegam à universidade. Essa síntese permite observar regularidades e tensões entre os casos, preparando a análise da universidade como ponto de bifurcação no capítulo seguinte.

Ao se reconhecer como surda e se inserir na cultura surda, Hyerin passou a se posicionar em Libras, que se tornou a sua língua matriz. Esse reconhecimento permitiu que seu pensamento e suas construções linguísticas se organizassem a partir da língua de sinais, configurando um movimento de reorganização identitária após um passado marcado pela oralidade. Sob a perspectiva da Teoria do Caos e da Complexidade, essa reorganização prévia pode ser descrita como a estabilização de um regime linguístico-identitário que antecede a entrada na universidade: ao final da Educação Básica, Hyerin já chega ao Ensino Superior

com uma relação relativamente definida entre Libras (como língua de sentido e pertencimento, ou seja, língua matriz) e português (como língua de circulação e legitimação, ou seja, língua adicional), ainda que tensionada por exigências normativas e por experiências escolares pouco acessíveis.

A mudança do atrator possibilitou a emergência de uma nova forma de consciência linguística e identitária, e em constante transformação das práticas de ser e de aprender. É um processo em constante transformação. A(s) identidade(s) de Hyerin (ao mesmo tempo, filha, aluna e, posteriormente, integrante da comunidade surda) ilustram esse caráter fractal: cada papel social ou experiência vivida reflete e reconfigura o todo e ao mesmo tempo, reitera padrões. Em termos analíticos, a fractalidade aparece quando o mesmo conflito (norma/pertencimento; português/Libras; autonomia/dependência) se repete em escalas distintas — família, escola, clínica, interações sociais — produzindo regularidades que ajudam a comparar as trajetórias.

Adele, por sua vez, teve um contato mais precoce com a comunidade e a cultura surda, o que possibilitou que as suas identidades se estruturarem em torno da Libras. Para ela, a identificação com a língua, a comunidade surda e a cultura surda funcionam como um atrator, mais especificamente, elementos estabilizadores da(s) identidade(s) surda(s), permitindo que o sistema se mantenha em funcionamento e favorecendo a auto-organização de suas práticas linguísticas e sociais.

Diferentemente de Hyerin (cuja trajetória foi atravessada por um passado oralista mais intenso), Adele chega ao limiar do Ensino Superior com a Libras ocupando mais claramente o papel de língua matriz desde cedo, enquanto o português se mantém como língua adicional associada a mediações recorrentes (tia, escola, instituições), o que influencia sua autonomia em práticas letradas.

No caso de Sakura, observa-se uma configuração marcada pela coexistência de modalidades: oralidade/aparelhos e Libras. Essa trajetória evidencia um regime inicial bimodal funcional: a oralidade aparece como recurso de circulação em ambientes ouvintes e como estratégia de aprendizagem lexical, enquanto a Libras opera como língua de clareza e reorganização subjetiva. Essa combinação produz uma configuração distinta das demais, sobretudo quando eventos perturbadores (rupturas materiais e sociais) desestabilizam o arranjo anterior. Posteriormente, obteve reorganizações que fortalecem a Libras como eixo de pertencimento e compreensão.

Em Min-ho, as condições iniciais evidenciam tensões entre acesso precoce ao português (via oralidade e treino familiar) e acesso intermitente à Libras, com momentos de dependência intensa (de colegas e da cópia, numa escolarização sem acessibilidade) e posterior fortalecimento da Libras como língua de compreensão e autonomia. Assim, ao se aproximar do ingresso universitário, o sistema de Min-ho tende a se estabilizar na direção de Libras como língua matriz para produção de sentido, mantendo o português como língua necessária para circulação institucional e é nesse ponto que emergem projetos identitários (ser professor; inspirar surdos) como atratores orientadores.

Em síntese, enquanto Hyerin, Sakura e Min-ho vivenciam reorganizações identitárias mais marcadas pela transição de um regime oralista/português-centrado para a Libras como língua matriz, Adele apresenta maior continuidade de inserção na cultura surda desde as condições iniciais. Essas trajetórias exemplificam a natureza complexa, dinâmica e não linear da constituição das identidades surdas e da aprendizagem do português como língua adicional, revelando diferentes modos de estabilização antes do Ensino Superior. Assim, os desafios impostos para eles nesse período não resultam da surdez em si, mas das condições de escolarização, fatores sociais e financeiros que possibilitam o acesso de maneira mais fácil e das metodologias de ensino de português, que criam barreiras comunicacionais e limitam as interações significativas em sua ou uma língua plenamente acessível.

Observam-se, no período pré-universitário, quatro padrões comparáveis: (i) o português como língua de legitimação social e escolar; (ii) a Libras como língua matriz de sentido e pertencimento (em tempos e intensidades diferentes); (iii) graus variados de dependência de mediação (família, tia, colegas, intérpretes); e (iv) arranjos de multimodalidade como estratégia de viabilização comunicativa.

Esses padrões estão ligados a um grande atrator recorrente: uma imagem de língua que atribui elevado prestígio ao domínio do português — mesmo que em um nível básico. No olhar da comunidade ouvinte, esse domínio é frequentemente associado à inteligência, à competência e à capacidade superior. Tal percepção decorre da crença de que o surdo que consegue se expressar em português escrito possui um vocabulário mais amplo e maior habilidade comunicativa, o que lhe confere reconhecimento social e amplia as possibilidades de participação em diferentes contextos. Em contrapartida, o uso da Libras tende a ser menos apreciado socialmente, pois é visto como algo “esperado” ou “natural” para o sujeito surdo, como se não demandar esforço, aprendizado ou complexidade linguística, mas não é utilizada majoritariamente pelos ouvintes ou em muitos lugares para a comunicação. O português, por

sua vez, é interpretado como um feito extraordinário, por não ser a língua de origem do surdo e, portanto, é superestimado em comparação ao uso da Libras.

Essa mesma lógica produz uma hierarquização excludente: quando o surdo não domina o português, ainda que seja fluente em Libras, sua competência comunicativa passa a ser desqualificada e sua participação social, deslegitimada. Nesse panorama, surgem estigmas que o associam à incapacidade, ao atraso ou à falta de inteligência, reforçando desigualdades históricas e a marginalização de sua língua e identidade cultural. Esses estereótipos podem influenciar indivíduos que ainda não possuem uma consciência identitária consolidada, levando-os a acreditar que o domínio do português é condição indispensável para reconhecimento social.

No entanto, essa percepção não reflete a realidade da comunidade surda. O mundo é que não está pronto para inserir os surdos. Há surdos que não dominam o português, mas se posicionam plenamente em Libras, demonstrando consciência de sua participação social, preservando sua língua e sua cultura. Em diversos contextos, a Libras deve ser suficiente para atender às demandas comunicativas e sociais, afinal, é uma língua, evidenciando que a competência linguística não se limita ao português.

Torna-se, assim, um sistema caótico, caracterizando-se como sensível a pequenas mudanças e bifurcando-se constantemente até alcançar uma situação de aparente estabilidade, sem saber o futuro definitivo. Nesse processo, o sistema se auto-organiza à medida que suas partes se afastam lentamente do estado de equilíbrio. As ações de cada parte individual são moldadas pelas interações com demais partes do sistema, que são os agentes, como a universidade, a grande iniciativa da sua mãe, a convivência com a tia e o seu incentivo e as amizades que se comunicam em Libras.

Essas ideologias linguísticas compõem parte das condições iniciais com as quais os participantes ingressam no Ensino Superior. Além de descrever crenças, elas orientam expectativas institucionais, afetos (medo, vergonha, esforço) e estratégias de participação — elementos que serão tensionados quando o sistema encontrar as exigências acadêmicas. É justamente essa tensão entre (a) regimes iniciais historicamente produzidos e (b) demandas universitárias de leitura/escrita que configura a entrada na universidade como o ponto de bifurcação central analisado no capítulo seguinte.

6 DA INSTABILIDADE À AUTO-ORGANIZAÇÃO: PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS NAS EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS

Diferentemente do capítulo anterior, que reconstrói a trajetória pré-universitária como formação das condições iniciais do sistema, este capítulo acompanha cada participante em seu funcionamento após a entrada no Ensino Superior. Mantém-se a organização por trajetórias, considerando, na perspectiva da complexidade, que a reorganização do sistema ocorre de modo singular e histórico.

Em cada trajetória, também é analisado o texto escrito solicitado aos participantes por ocasião da coleta de dados, entendendo que a escrita é compreendida como manifestação observável das identidades de aprendiz de português como língua adicional, a partir da qual se revelam as marcas de apropriação, os conflitos e as resistências. Por meio das produções escritas, é possível perceber como os sujeitos surdos constroem sentidos, negociam posições para tornarem seus textos aceitáveis dentro das normas acadêmicas, conforme propõe o modelo de Letramentos Acadêmicos, e buscam respeitar as individualidades da comunidade surda e ressignificar suas experiências com o português e com a Libras.

6.1 A trajetória de Hyerin

Na passagem a seguir, Hyerin identifica as diferenças entre as práticas de letramentos que ocorrem no Ensino Médio e no Ensino Superior:

> **[32]** *"No Ensino Médio, eu tinha textos próprios dessa etapa. Do fundamental para a universidade, os textos mudam bastante. Na universidade, eles são mais formais, enquanto os textos do Ensino Médio variam entre informalidade e formalidade. Com essa experiência, dá para perceber as diferenças. Na faculdade, sempre preciso de textos formais, adequados ao contexto acadêmico. Já no trabalho, o tipo de texto é outro, específico para cada área, embora em alguns aspectos seja parecido com os textos da universidade. Por isso, essas experiências vão ajudando a entender e a lidar com os diferentes tipos de escrita." (*Hyerin, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

O relato demonstra que as diferenças entre os textos nos dois contextos são percebidas por meio das experiências visuais. Em outras palavras, ela reconhece as estruturas dos gêneros, que se tornam perceptíveis por meio de observação, e realiza comparações entre os textos para identificar e diferenciar os gêneros. Sob a Teoria do Caos e da Complexidade, as normas institucionais e a linguagem acadêmica atuam como atratores que conduzem o sistema — no caso, as práticas de letramentos da Hyerin — em direção a novos modos de

comportamento. Ao entrar em um novo contexto, o sistema se auto-organiza e estabelece um novo padrão de funcionamento no sentido da estabilidade do sistema, procurando manter um novo comportamento, incorporando o pensamento crítico, a linguagem acadêmica e as convenções normativas próprias do contexto universitário. Esse processo caracteriza um momento de adaptação no qual o sujeito responde às mudanças e se reorganiza diante das novas demandas comunicativas.

Isso não significa, contudo, que ela não tenha enfrentado dificuldades ao longo dos processos de letramentos. Pelo contrário, tais desafios tornam-se evidentes especialmente no fato de que o contato com intérpretes de Libras ocorreu apenas a partir do Ensino Médio, o que implicou percursos marcados por mediações limitadas e pela ausência de acessibilidade linguística plena. Embora realizasse, como vimos em suas condições iniciais, treinos diários e sessões de fonoaudiologia — práticas que funcionavam como atratores que reforçam a ideologia de que o domínio do português seria a via legítima de inserção social —, Hyerin relata que sempre sentiu dificuldades para se expressar por escrito, o que evidencia também a imposição de relações de poder institucionais como atrator, que a forçaram a adaptar-se a uma cultura com a qual não se identificava e na qual não se sentia pertencer. Esse processo marcou sua trajetória escolar, em especial pela exigência da escrita normativa, outro atrator, fortemente alinhada ao modelo de habilidades de letramento e modelo autônomo (Street, 1984), assumida como condição para aprovação.

Hyerin está atualmente no último período de Pedagogia Bilíngue, na modalidade a distância (EAD). Para ela, a transição do contexto escolar para contexto universitário foi marcada pelo aumento da leitura de textos acadêmicos, como artigos, além do uso frequente de ferramentas de estudos, como Google Acadêmico, Word e outras plataformas digitais. No entanto, ela enfatiza que o principal desafio continua sendo a expressão escrita, evidenciando a distância entre a escrita dos surdos e a escrita de ouvintes. Essa diferença não se restringe apenas a aspectos linguísticos, o que é marcado pelo modelo de habilidades de estudo (Lea; Street, 2014), focado nas habilidades de escrita descontextualizadas da situação do indivíduo, mas reflete também as condições desiguais de acesso, de mediação e de valorização das práticas letradas, que afetam diretamente a forma como a escrita é construída e reconhecida em contextos acadêmicos para suprir demandas acadêmicas e institucionais.

As normas institucionais exercem forte poder no contexto acadêmico, o que é fortemente reconhecido pelo modelo de Letramentos Acadêmicos. Nesse cenário, a LP assume posição de prestígio e controle normativo em instituições, como descreve Hyerin:

> **[33]** *"Mas o problema é a expressão para papel. Tive sorte que INES possui a modalidade de expressão em Libras. É obrigatória, tem em Libras e português. Tem algumas disciplinas que cobram a escrita, enquanto as outras cobram que se expressem em Libras que não pode utilizar português. E também tem algumas que requerem duas línguas. Mas a experiência acadêmica negativa é que tenho que me expressar. Ter que expressar no papel. Muito ruim, muito chato." (*Hyerin, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

A predominância da língua portuguesa nas produções acadêmicas — especialmente em artigos e publicações que demandam que estudantes surdos escrevam em português — torna-se um fator que limita o desenvolvimento da escrita. O pensar e o produzir em português, muitas vezes, travam o processo de construção textual, além de restringir a circulação dos saberes legitimados, quase sempre veiculados majoritariamente nessa língua. Essa hegemonia linguística impõe desafios significativos aos estudantes surdos que precisam ler textos acadêmicos para aprofundar seus conhecimentos, compreender teorias linguísticas, discutir textos passados pelos professores em salas de aula, mas encontram barreiras de acesso.

Lembra-se que ela passou por treinos intensos de aprender o português, tanto por meio da fonoaudiologia quanto no âmbito familiar. No entanto, a fala "ter que expressar no papel. Muito ruim, muito chato" (relato de Adele, 2025) demonstra que esse investimento não foi suficiente para prepará-la plenamente para a escrita, especialmente os usos mais aprofundados da língua. O desenvolvimento alcançado parece ter permanecido circunscrito a repertórios do cotidiano, o que se articula ao trecho: "meu português era bom na escrita, porque eu era muito esforçada, estava muito focada. Mas meu português era simples, não era de nível muito alto" (relato de Hyerin, 2025), percebe-se o reconhecimento do esforço e da disciplina, mas também da simplicidade estrutural do português aprendido. Requer traduções internas e "treinos mentais" contínuos entre Libras e português porque a Libras é sua língua matriz.

Significa que ela vê, pensa e age em língua de sinais, marcado como espaço de maior fluidez e desenvoltura expressiva. Enquanto a Libras possibilita uma expressão mais natural e aprofundada, o português é associado a esforço, monitoramento constante e sensação de desconforto. Isso reforça a compreensão da Libras como língua matriz e do português como língua adicional, cuja produção exige mediações cognitivas mais intensas. Observa-se que com a língua de sinais, ela se expressa com grande facilidade, enquanto passa as dificuldades com o português.

A fala da Hyerin evidencia o conflito entre as exigências da escrita normativa e as formas visuais de expressão mais naturais para sujeitos surdos. Embora instituições acessíveis, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), busquem contemplar

ambas as línguas, priorizando Libras, a hierarquização do português como língua de prestígio ainda se mantém. Essa assimetria também se manifesta nas práticas de pesquisa e na divulgação científica, como aponta:

> **[34]** *"Muitos artigos não estão em Libras. A maioria das pesquisas não tem legenda. Quando eu estou com curiosidade ou com vontade de pesquisar um determinado tema, ou assistir algum vídeo sobre um determinado tema no Youtube, alguns não têm legenda. É limitado porque os vídeos poderiam me ajudar a assimilar mais o tema que estudo ou faz relação às aulas. Ou também para me ajudar a elaborar um relatório." (*Hyerin, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

Esse depoimento revela como a falta de acessibilidade linguística — tanto na academia quanto na Internet, restringe o acesso à informação e à produção do conhecimento, reforçando as relações de poder que consolidam o português como língua majoritária no meio universitário. Ao mesmo tempo, aponta para a urgência de uma epistemologia bilíngue, que reconheça as experiências visuais, que reconheça a Libras como língua legítima de produção científica e expressão acadêmica. Percebe-se a necessidade de repensar as formas de registro da escrita, ampliando-as para incluir os aspectos visuais e multimodais, de modo a reconhecer práticas de letramento que extrapolam a representação do texto.

Nesse relato, ela demonstra as limitações no acesso a pesquisas e materiais acadêmicos. Muitos artigos não estão disponíveis em Libras e a maioria dos vídeos não possui legendas. Por estar matriculada em um curso bilíngue, a participante recebe, pelo orientador, textos e artigos em Libras para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Contudo, fora do contexto do curso, demonstra interesse em aprofundar seus conhecimentos de forma autônoma, realizando pesquisas em diferentes fontes, como o Google, Youtube e livros. Com os avanços nas tecnologias digitais, ela passou a incorporar novas ferramentas de apoio à aprendizagem, destacando, "*Agora eu estou utilizando mais Chat GPT, estou gostando muito, pois está me ajudando muito*" (relato de Hyerin, 2025).

Diante dessa realidade, ela apresentou mais uma estratégia. Conforme define Morin (2005, p. 79), "a estratégia permite, a partir de uma decisão inicial, encarar um certo número de cenários para a ação, cenários que poderão ser modificados segundo as informações que vão chegar no decurso da ação e segundo os imprevistos que vão surgir e perturbar a ação". Assim, para superar a ausência de acessibilidade nos textos que não têm em Libras, Hyerin recorre ao uso de tecnologias de transcrição em outro computador, demonstrando domínio de ferramentas digitais e capacidade de auto-organização e adaptação frente às barreiras impostas. Como narra:

> **[35]** *"Quando não tem legenda, eu uso tecnologia para configurar em outro computador, para fazer transcrição. A plataforma da universidade de SC tem artigos traduzidos em Libras. Mas eu gosto mais de ler em português do que assistir em Libras. Por causa da variação linguística. A Libras de lá é diferente, enquanto o português é padrão. Eu gosto de assistir os vídeos, sim, mas os temas da universidade, eu gosto de ler. Fora de temas de universidade, eu gosto mais de assistir. Leituras dentro da universidade, eu gosto mais de ler, aumenta o vocabulário, me ajuda a refletir." (*Hyerin, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

A participante ressalta que a plataforma da universidade disponibiliza artigos traduzidos em Libras, mas ainda assim ela prefere realizar a leitura em português. Essa preferência se justifica pelo fato de que a Libras apresenta variações regionais, enquanto o português acadêmico tende a uma forma mais padronizada. Assim, para temas relacionados ao contexto universitário, opta pelo português escrito para ler textos acadêmicos, utilizando essa prática como meio de ampliação do vocabulário e de favorecimento dos processos de reflexão. Percebe-se que ela tem mais facilidade para realizar leituras do que produzir textos, em razão dos estímulos e da preparação recebidas na infância, que lhe proporcionaram maior autonomia. Em contrapartida, para assuntos fora do ambiente acadêmico, demonstra preferência por assistir a conteúdos em Libras. Em suas próprias palavras, sintetiza sua afinidade linguística: *Para ler, português, para escrever, Libras* (relato de Hyerin, 2025).

Quando paramos para pensar sobre os possíveis motivos de preferência pelo português, além da afinidade pessoal e estímulos que recebeu desde a infância possibilitando o acesso, torna-se evidente o acesso restrito às informações acadêmicas em Libras. A Libras deve estar mais presente nas plataformas de informação para facilitar o acesso ao conhecimento. Isso requer a valorização da Libras como língua científica, bem como estabelecer um padrão linguístico adequado a contextos específicos.

Quando observamos as citações acima pela visão do modelo de Letramentos Acadêmicos, vemos que a aluna busca construir conhecimentos sobre as normas e adquirindo o modo particular do comportamento no cenário acadêmico para aplicar às práticas de letramentos de acordo com os contextos, utilizando-os como estratégias e ferramentas para suas práticas acadêmicas. Sua assimilação vai além da compreensão dos significados: envolve o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, como a ampliação do vocabulário e a capacidade de escrever com clareza e criticidade. Entretanto, o pouco domínio do português requer ter outra pessoa para poder realizar a revisão — tradução do português visual para o português acadêmico —, além de orientar o que precisa fazer, quando e como. Como evidencia:

> **[35]** *"Estou produzindo o TCC, escrevendo junto com o professor. Mas, na maior parte do tempo, escrevo sozinha. Quando tenho alguma dúvida — por exemplo,*

> *quando não entendo alguma questão do português — pergunto ao professor. Quando termino de me expressar no texto ou finalizar uma parte escrita, mostro para ele. Então, o professor lê, avalia se está adequado ou se precisa de ajustes (faz perguntas, eu respondo a essas perguntas escrevendo. Quando termino, entrego para ele e corrige o texto em português. Após finalizar a parte escrita do TCC, haverá também a apresentação em vídeo, em Libras." (*Hyerin, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

Apesar da dependência de mediação por terceiros para revisão, ela apresenta participação ativa na produção textual: formula ideias, constrói argumentos e mobiliza autores a partir de seu contato com as práticas acadêmicas. Isso porque o curso é bilíngue, Hyerin recebe os conhecimentos em Libras possibilitando a construção de saberes. Trata-se de uma agência discursiva, pois é ela quem escreve, responde às perguntas orientadoras e define os encaminhamentos do trabalho.

O trecho explicita os momentos em que ocorre a mediação com professor: diante de dúvidas relativas ao português, após a entrega de partes do texto para leitura e por meio de perguntas que orientam o trabalho, além da correção linguística. A mediação incide sobre aspectos formais e sobre o alinhamento às convenções acadêmicas, não sobre a substituição da autoria.

Isso se aproxima da noção de letramentos acadêmicos (Lea e Street, 2014 [1998, 2006]), segundo a qual a escrita acadêmica envolve negociação de sentidos, expectativas institucionais e convenções discursivas. A fala de Hyerin "Após finalizar a parte escrita do TCC, haverá também a apresentação em vídeo, em Libras" demonstra a consideração pela cultura surda, sinalizando um movimento de resistência e negociação linguística. Ao reivindicar a apresentação em sua língua, ela não apenas amplia as formas de circulação do trabalho, mas também legitima a Libras como língua de produção e validação acadêmica, tensionando a centralidade exclusiva do português escrito.

Além disso, ela possui estratégias para organizar ideias, como afirma:

> **[36]** *"Primeiro, eu pesquiso modelos e analiso a estrutura deles para ver como é o formato geral. Eu divido em partes: primeiro, introdução; segundo, objetivos; terceiro, referencial teórico. Penso sobre o texto: por quê? Qual o problema? Escrevo e também preciso ler textos, resumir e apresentar minha opinião a respeito do que li." (*Hyerin, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

A narrativa, vista pelo modelo de Letramentos Acadêmicos, evidencia que a estudante se orienta pelas normas e estruturas dos gêneros. Observa-se que ela compara textos, identifica características estruturais e discursivas e, a partir disso, organiza sua própria produção, seguindo os modelos que circulam no meio acadêmico.

Hyerin demonstrou sua opinião sobre gêneros acadêmicos predominantes em português:

> **[37]** *"Já vi muitos surdos se expressando e se posicionando muito bem em Libras, mas, quando os professores pedem para colocar isso no papel, eles travam. Isso acontece por causa do medo do português e do receio de cometer erros. Muitos cresceram em escolas com ensino de baixa qualidade, sem acesso adequado à educação para surdos e com intérpretes pouco preparados ou escassos. Por isso, os surdos acabam enfrentando grandes dificuldades com o português, obtendo notas baixas e, muitas vezes, tendo o psicológico afetado. Eu consegui superar essas dificuldades graças à minha família, que insistiu e nunca desistiu de mim. Mas quantos surdos não têm a mesma sorte de contar com esse apoio familiar? Como meu curso é bilíngue, torna-se essencial ter um bom domínio nas duas modalidades linguísticas. Quando há um estudante surdo que se comunica bem em Libras, mas apresenta dificuldades no português, há professores que oferecem suporte, explicam, orientam e incentivam, ajudando o aluno a se desenvolver. O INES é uma instituição de referência em educação para surdos, com uma estrutura adequada, metodologia eficaz e estratégias específicas. Na grade curricular, há disciplinas de Português I a Português VI. O curso integra conteúdos de três áreas — Pedagogia, Letras-Português e Letras-Libras." (*Hyerin, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

No relato, destaca-se a realidade de pessoas surdas com as percepções, dificuldades e estratégias relacionadas à leitura e à produção nesse idioma, evidenciando a complexidade do processo de aprendizagem. Percebe-se como as condições iniciais, por meio de experiências prévias, influenciam no Ensino Superior, as crises, o caos, interagindo com vários elementos de tipos diferentes, desestabiliza o sistema, por conta de condições precárias. O que estabiliza o sistema é o apoio dos mais experientes a iniciantes por meio de orientações, motivação, aspecto central do modelo de Letramentos Acadêmicos.

Essa narrativa ressalta a importância da Libras como língua matriz, pois o surdo consegue se desenvolver mais rapidamente nessa língua e também produz mais, enquanto deve-se entender o português como língua adicional para realizar a participação social, a fim de estimular a facilidade na inserção na sociedade. Conforme Hyerin em relação aos gêneros acadêmicos próprios:

> **[38]** *"É difícil. A maioria dos gêneros predomina o português, a escrita. São feitos para os ouvintes. Os professores precisam ter empatia com alunos surdos. Não é para sentir pena, mas precisam incentivar, mostrando as comparações de duas línguas nos gêneros. Acho importante, hoje as tecnologias dão muitas informações rápidas, enquanto nós, os surdos, estamos em atraso. Acho essencial ter dois caminhos porque esses dois caminhos ajudam a nós a termos o mesmo ritmo. As tecnologias de hoje melhoraram bastante. Imagina o passado que não tinha vídeo nem nada, cobrando somente o português, nada assim para se desenvolver, comunicação inviável, nem imagem, nem internet. Somente com o dicionário, seria suficiente para surdo entender? Duvido, o processo de entendimento demoraria muito mais. Imagina um surdo pegar um significado e descobrir só depois de 10 anos. Absurdo isso, por isso que hoje é diferente. Hoje em dia, um surdo pega uma*

> *palavra que não conhece, pesquisa e encontra a imagem, contextualizando o significado de forma rápida e acessível." (*Hyerin, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

O relato da Hyerin evidencia uma perspectiva crítica sobre a predominância do português nos gêneros acadêmicos e sobre os desafios que essa hegemonia impõe às pessoas surdas no contexto universitário. Sua fala ressalta que a maioria das práticas de leitura e escrita foi historicamente estruturada para ouvintes, o que reforça barreiras linguísticas para aqueles cuja língua matriz é a Libras. Ao destacar a necessidade de empatia por parte dos professores, Hyerin propõe uma postura que vai além de simples adaptação linguística: trata-se de reconhecer as diferenças e valorizar as especificidades das duas línguas (Libras e português) nos processos de ensino e aprendizagem, dialogando diretamente com o modelo de Letramentos Acadêmicos, que compreende a escrita e a leitura como práticas sociais situadas, atravessadas por contextos culturais, institucionais e identitários.

Sua fala também expressa um movimento de auto-organização e agências, conceitos da Teoria do Caos e da Complexidade. Ao comparar o passado, marcado pela escassez de recursos, com o presente, em que as tecnologias digitais oferecem acessos mais rápidos e visuais, Hyerin demonstra consciência das transformações do próprio processo de aprendizagem, dinâmicas e complexas. As tecnologias emergem, assim, como atratores que organizam as dinâmicas linguísticas, favorecendo a autonomia do sujeito surdo e reduzindo o atraso histórico na circulação do conhecimento.

Para Hyerin, a experiência acadêmica vinculada ao desenvolvimento do TCC tem se mostrado positiva e distinta das vivências anteriores, como relata:

> **[39]** *"Ótima, muito positiva. É diferente. Por exemplo, há salas de aula com intérpretes e outras com professores sinalizantes – é muito diferente. O processo tem se desenvolvido mais rápido. Sinto-me mais livre para me expressar por meio da Libras. A interação é direta, mais liberdade para construir minha identidade acadêmica. O professor compreende o que quero dizer. Além disso, a perspectiva de outro surdo, de um professor diferente, faz-me refletir*." *(*Hyerin, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

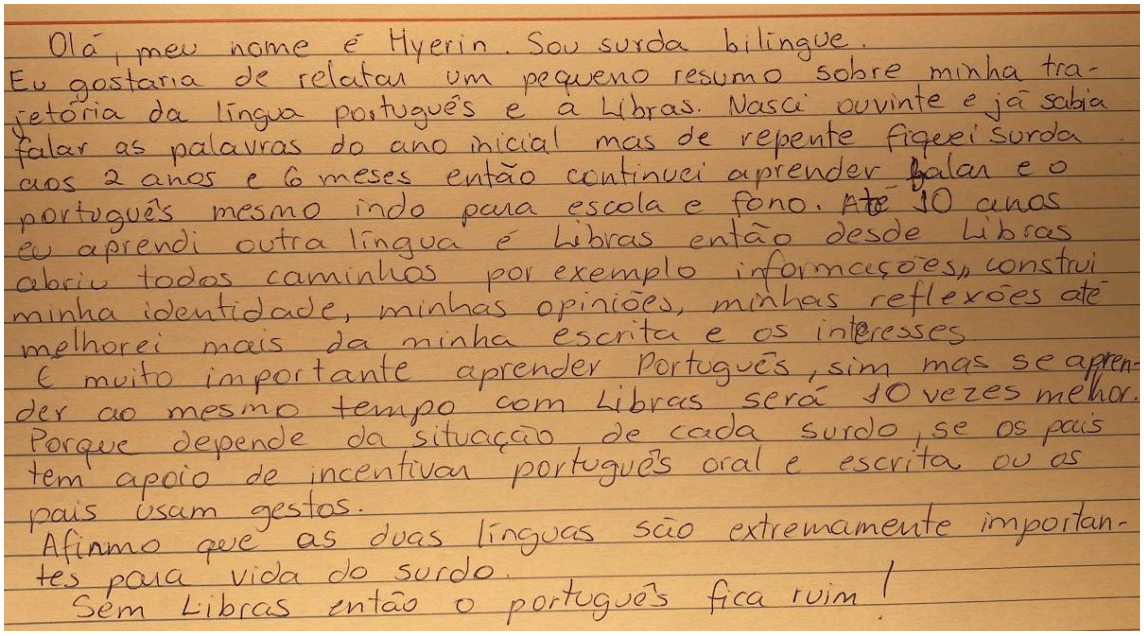
Em contraste, Hyerin descreve as limitações das aulas mediadas apenas por intérpretes:

> **[40]** *"Na outra sala, com intérpretes, é mais limitado. A gente fica mais observando e calado. Os ouvintes opinam mais, falam e se posicionam com mais rapidez, enquanto os surdos precisam chamar os intérpretes para poderem participar. Há pouca interação com os alunos ouvintes. Alguns professores utilizam estratégias para adaptar as tarefas, mas são poucos os que realmente fazem isso." (*Hyerin, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

Hyerin ressaltou que os materiais utilizados no curso são bilíngues, sem que haja adaptação dos textos para Libras. O processo de aprendizagem ocorre de forma equivalente em ambas as línguas, utilizadas simultaneamente. Segundo ela, os conteúdos são apresentados em diferentes modalidades: por exemplo, um texto em português (artigo) acompanhado do vídeo em Libras ou um vídeo em Libras com a legenda em português. Isso a faz refletir sobre o mundo com duas modalidades e sobre o princípio do curso bilíngue, que busca desenvolver as duas línguas simultaneamente. No entanto, para preservar a língua de sinais, a pessoa surda pode optar por utilizar mais a Libras, pois representa uma forma de resistência às normas institucionais e uma afirmação da cultura surda. Essa escolha reforça o poder surdo, que defende a adaptação do mundo às suas especificidades e não o contrário, negociando gêneros e comportamentos que legitimam os discursos na academia que possibilitam sinalizar e se posicionar em Libras. Assim, as normas em português referentes às pessoas surdas precisam ser revistas, começando pela forma de avaliação com Libras sendo a sua primeira língua, de modo a acolher a inserção dos surdos no Ensino Superior com base em critérios linguísticos que respeitem aspectos culturais.

Quando solicitada a fazer uma produção escrita, Hyerin (Figura 1) redigiu o seguinte texto.

Figura 1 – Produção escrita registrada em fotografia


Olá, meu nome é Hyerin. Sou surda bilingue.
Eu gostaria de relatar um pequeno resumo sobre minha tra-
jetória da língua português e a Libras. Nasci ouvinte e já sabia
falar as palavras do ano inicial mas de repente fiquei surda
aos 2 anos e 6 meses então continuei aprender falar e o
português mesmo indo para escola e fono. Até 10 anos
eu aprendi outra língua é Libras então desde Libras
abriu todos caminhos por exemplo informaçoões, constrói
minha identidade, minhas opiniões, minhas reflexões até
melhorei mais da minha escrita e os interesses
É muito importante aprender Português, sim mas se apren-
der ao mesmo tempo com Libras será 10 vezes melhor.
Porque depende da situação de cada surdo, se os pais
tem apoio de incentivar português oral e escrita ou os
pais usam gestos.
Afirmo que as duas línguas são extremamente importan-
tes para vida do surdo.
Sem Libras então o português fica ruim!

Fonte: Registro da autora (2025)

Percebe-se que Hyerin possui um vocabulário amplo e diversificado, demonstrando preocupação com as escolhas lexicais, por exemplo, "Libras abriu todos os caminhos, por exemplo, informações, construí minha **identidade**, minhas **opiniões**, minhas **reflexões**[..]". Nota-se também o esforço em evitar repetições, organizando o texto de modo sintético e direto, evidenciando a consciência de formas verbais. Observa-se no excerto:

> **[41]** "*Eu gostaria de relatar um pequeno resumo sobre minha trajetória da língua português e a Libras. [...] Nasci ouvinte e já sabia falar as palavras do ano inicial, mas de repente fiquei surda aos 2 anos e 6 meses então continuei a aprender falar e o português mesmo indo para escola e fono*." *(*Hyerin, 2025 — Texto escrito coletado da pesquisa).

Há desvios morfossintáticos presentes, como em:

> **[42]** *"Porque depende da situação de cada surdo, se os pais têm apoio de incentivar português oral e escrita ou os pais usam gestos". (*Hyerin, 2025 — Texto escrito coletado da pesquisa).

Esses desvios indicam processos de reorganização linguística e refletem como a participante com um passado oralista visualiza o português em seu percurso de aprendizagem.

Além disso, a produção revela enunciados que expressam o posicionamento subjetivo e autoral da aprendiz, fortalecendo a(s) sua(s) identidade(s) surda(s) e materializando sentidos identitários que atravessam a experiência bilíngue, marcando a Libras como língua matriz e reconhecendo a importância de aprender o português como língua adicional para ampliar a participação social. Exemplos incluem: "Sou surda bilíngue"; "Libras abriu todos os caminhos"; "construí minha identidade, minhas opiniões, minhas reflexões até melhorei mais da minha escrita e os interesses"; "é muito importante aprender português, sim mas se aprender ao mesmo tempo com Libras será 10 vezes melhor"; "afirmo que as duas línguas são extremamente importantes para vida do surdo"; "Sem Libras então o português fica ruim!".

Esses trechos evidenciam processos de adaptação e resistência, bem como a negociação identitária da participante, alinhando-se ao modelo de Letramentos Acadêmicos e às perspectivas da Teoria do Caos e da Complexidade. A escrita não se reduz a um produto, mas constitui um lugar de movimento identitário, em que se articulam esforços de adaptação às normas acadêmicas e afirmação da diferença linguística e cultural. Dessa forma, a escrita não deve ser interpretada como "erro", mas como emergência de um sistema dinâmico de significação, que combina estruturas do português e da Libras em um novo padrão híbrido.

Ressalta-se também o relato dela derivado de entrevista em relação à escrita:

> **[43]** "*Antigamente, quando não havia flexibilização, era obrigatório escrever corretamente até conseguir, o que tornava o processo mais rígido e difícil. Hoje, a*

> *escrita se torna mais livre: se um surdo consegue compreender o texto, ótimo, mesmo que ele apresente variações em relação à norma padrão.*"*(*Hyerin, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

Esse depoimento evidencia a transformação das práticas acadêmicas, em que a escrita surda deixa de ser apenas uma tentativa de adequação rígida às normas para se tornar um espaço de significação e resistência cultural, enfatizando o modelo de letramentos ideológicos e reforçando a importância de considerar o contexto bilíngue e a Libras como língua matriz no processo de aprendizagem do português como língua adicional. Nesse contexto, emerge um novo padrão, em que a escrita se configura também como ato de resistência e afirmação identitária. Dessa forma, na escrita, o sistema se reorganiza: o português deixa de ser uma língua de obrigação e se torna meio de construção de sentidos e de projeção identitária.

6.2 A trajetória de Adele

Adele cursava o ensino técnico em Moda, área da qual afirmou gostar e demonstrava grande interesse. Contudo, ao ser aprovada no curso da nova instituição, Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos, precisou trancar o curso técnico. Esse episódio demonstra como pequenas mudanças em um sistema podem gerar efeitos significativos e imprevisíveis na trajetória da pessoa, configurando dois atratores distintos. O primeiro, relacionado ao curso de Moda, estava associado à afinidade com a área e à presença de acessibilidade em Libras. O segundo, vinculado ao novo curso, correspondia à possibilidade de formação em um ambiente mais acessível e voltado ao ensino em Libras, além de incentivo familiar para esse novo caminho, ainda que isso implicasse abrir mão de uma outra escolha própria. Essa trajetória não linear revela um processo dinâmico e aberto, no qual a pessoa se adapta às transformações do sistema e permanece receptiva a novas oportunidades, guiada pela esperança de construir um futuro melhor.

Na trajetória da Adele, continua se destacando o apoio familiar da tia como agente mediadora para a viabilização da sua comunicação pela língua portuguesa no Ensino Superior, assim como o apoio de intérpretes e colegas. Considerando que ela não foi introduzida à cultura ouvinte, ou seja, não obteve contato direto com o português, observa-se como consequência uma maior dependência de mediação de terceiros para sua inserção nas práticas sociais. Ela se dá bem com a Libras, mas tal repertório, por si só, não foi o suficiente para garantir sua inserção plena individual em práticas específicas, especialmente em relação aos

textos em português, pois o acesso aos gêneros acadêmicos depende do domínio de convenções discursivas específicas. A participante relata:

> **[44]** *"Não consigo ler textos acadêmicos. Em relação à escrita, nas frases os termos estão trocados. Não consigo produzir texto tudo certo. Tem algumas palavras que conheço, também tem as palavras que não conheço, pergunto para meus colegas, fizeram sinal, eu compreendo assim. Em casa, eu entrego texto acadêmico para minha tia, ela explica o conteúdo. Eu não consigo ler texto sozinha, eu chamo minha tia, lemos juntas, ela me explica." (*Adele, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

As dificuldades com o português limitam o acesso aos conteúdos do curso, que nem sempre se mostram acessíveis aos surdos. O uso de textos complexos, sem recursos visuais ou adaptações metodológicas, carregam o atrator ideológico de que "se está no Ensino Superior, precisa aprender a entender os textos complexos para ler e trabalhar", o que impede o desenvolvimento pleno das práticas acadêmicas de leitura e escrita. Observa-se, assim, a continuidade da dependência pela tia, que assume o papel de intérprete informal, traduzindo e explicando os textos. Por um lado, ela está proporcionando a acessibilidade que o curso não proporciona integralmente e, por outro lado, não promove necessariamente a autonomia da Adele. Ao contrário, pode reforçar uma relação de dependência que leva o surdo ao seguinte atrator: "não sou capaz de me desenvolver sem depender de outros, desisto, não quero me sacrificar demais, vou pedir para um ouvinte para facilitar o entendimento".

Essa situação também evidencia um paradoxo: no curso de Educação Bilíngue de Surdos da universidade investigada, espaço que deveria valorizar a língua de sinais, ainda predominam práticas baseadas na norma escrita do português. Em textos do curso e avaliações escritas, por exemplo, o português é o principal critério de desempenho, o que levanta questionamentos: como a aluna compreenderá os enunciados das provas escritas? Como poderá expressar seu raciocínio, através dos materiais do curso predominantemente em português, se lhe é negada a possibilidade de sinalizar como adaptação metodológica? Tais contradições reforçam a necessidade de metodologias bilíngues reais, que reconheçam o português como língua adicional, ou seja, a expressão escrita influenciada pela estrutura de Libras como forma legítima de produção acadêmica. A Libras, enquanto língua matriz, constitui o eixo que possibilita a formulação de sentidos, argumentos e percepções, sendo, portanto, fundamental para o desenvolvimento linguístico e identitário dos estudantes surdos.

No que se refere às práticas de letramentos acadêmicos da Adele, vemos a atuação do segundo modelo, o qual se refere à socialização, que considera o contexto da vida do surdo. Ela está no segundo período do curso Educação Bilíngue dos Surdos. Teve contato com práticas de letramentos como seminários e palestras. Há tradução em Libras por meio de

intérpretes de Libras, até professores sinalizantes (nem todos) e suas avaliações são respondidas por meio de vídeos sinalizados. Seu conhecimento sobre a estrutura dos gêneros acadêmicos, como o TCC, foi construído por meio de observação e da assimilação de experiências dos outros, se familiarizando com os gêneros em ambientes acadêmicos, e especialmente pela presença em defesas de TCC de conhecidos. Esse curso é um curso em que a Libras é a língua de instrução e é por isso que se torna possível fazer pressuposições, mas não garantir, que os alunos surdos vão chegar na universidade e vão se adaptar a ela mais facilmente pela convivência. Mas não dá para garantir que será assim para todos os surdos. Portanto, ressalta-se um aspecto da Teoria do Caos e da Complexidade, o de que cada trajetória é única. Só porque utiliza-se a Libras, não significa que o processo é o mesmo, as experiências são bem relativas, vai depender dos fatores, condições, ideologias, vivências que moldam o seu comportamento.

A participante não relatou muitas experiências na universidade, como se observa nos seguintes excertos:

> **[45]** "*Conhece ABNT? Não conheço*." e "*Redação... eu sinto dificuldades para escrever. Pergunto os nomes de sinais que eu não sei escrever, mas também há algumas palavras que lembro. Mas escrever, eu não me sinto bem, sinto dificuldades. Eu gosto de escrever, mas não consigo; depende*". *(*Adele, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

Esse relato pode ser explicado pelo fato de ela ter ingressado recentemente na instituição, no segundo período, o que ainda não lhe proporcionou muitas experiências acadêmicas. Essa condição inicial parece tensionar sua identidade como estudante universitária, revelando insegurança no uso do português, devido ao pouco domínio, associado a uma sensação de desconforto e, possivelmente, a expectativas pessoais de frustração, pelo curso não ser como imaginou ou trauma com a escrita.

Durante a entrevista, observou-se também dificuldade na compreensão da sinalização da entrevistadora, o que lhe pode gerar certo incômodo ou medo de não atingir às expectativas de entrevista para pesquisa. Diante dessa situação, optou-se por não realizar algumas perguntas, a fim de evitar possíveis constrangimentos adicionais. Sua expressão sugeria desconforto, e suas respostas foram curtas e rápidas. Quando questionada sobre a possibilidade de produzir um texto em português durante a pesquisa, aceitou inicialmente, mas após nova explicação de que não havia obrigatoriedade, ela recusou a proposta.

A recusa da Adele em escrever o texto em português pode ser interpretada como um movimento de desconforto em relação a essa língua majoritária, possivelmente percebida por ela como mais difícil e menos segura para sua expressão. Esse posicionamento sugere que o

português não ocupa um lugar de conforto comunicativo. Ao mesmo tempo, sua preferência por sinalizar pode identificar uma maior identificação com a Libras, língua na qual demonstra mais fluidez e segurança, marcando seu pertencimento à língua de sinais. É possível entender o seu posicionamento como uma negociação linguística e identitária, na qual Adele prioriza os recursos que lhe permitem expressar-se com maior autonomia.

6.3 A trajetória de Sakura

Na vez da Sakura, embora apresente certo domínio do português em decorrência de um contato mais prolongado ao longo da vida, o principal desafio do português é a escrita acadêmica. No contexto acadêmico, circula uma diversidade de gêneros regidos por convenções específicas, linguagem mais formalizada e normas que nem sempre integram seu repertório cotidiano. Com isso, rompe-se o atrator segundo o qual a realização do curso técnico em Edificações no Ensino Médio seria suficiente para consolidar conhecimentos acadêmicos capazes de sustentar sua trajetória no curso superior. Tal base não se mostrou estável diante das novas demandas, não conseguindo se manter no novo cenário formativo, que exige outras competências, assim emerge uma condição de instabilidade no sistema. A ABNT é um exemplo: muitos surdos não estão familiarizados com essas normas por conta da linguagem convencional e também pela sua complexidade de compreensão. Vamos entender a perspectiva dela em relação a isso:

> **[46]** *"O desafio do português, para mim, é a escrita acadêmica, e também aprender os gêneros. Os gêneros da escola são mais leves, não precisávamos usar todo tempo. Já na academia, há vários tipos de gêneros. Precisamos usar todo tempo. Então é necessário prestar atenção como se escreve. Quando os professores passam tarefa ou trabalho, consigo compreender um pouco, mas isso ainda não é suficiente, continuo com dúvidas. Os professores não explicam como querem o trabalho. Eu perguntei como fazer. Às vezes, alguns aceitavam adaptar para Libras: eu explicava em Libras e eles registravam em português, focando apenas na correção gramatical. Procurei aprender as regras por conta própria para usar para organizar o texto. Mas agora estou tendo acompanhamento com monitoria. Consegui um monitor para me ajudar, dar suporte e ensinar como escrever e produzir textos. (*Sakura, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

Recorda-se das suas condições iniciais que no Ensino Médio, havia maior acessibilidade linguística: contava com Libras e recursos de oralidade, inclusive com o uso de aparelhos auditivos, o que favorecia sua imersão nos conhecimentos situados nas práticas em que foi inserida, enquanto no Ensino Superior, passou a depender predominantemente da Libras que nem sempre esteve assegurada, dado que houve períodos sem a presença de

intérpretes. Ao comparar sua experiência escolar anterior com o contexto acadêmico, Sakura estabelece que os gêneros da escola são percebidos como mais simples e previsíveis e explicitamente explicados em sala, enquanto o Ensino Superior apresenta uma multiplicidade de formatos e exigências que ampliam a complexidade do progresso de escrita. Destaca-se o modelo de Letramentos Acadêmicos (Lea e Street, 2014 [1998, 2006]), principalmente a socialização acadêmica, através do relato: "Já na academia, há vários tipos de gêneros. [...] Então é necessário prestar atenção como se escreve. Quando os professores passam tarefa ou trabalho, consigo compreender um pouco, mas isso ainda não é suficiente, continuo com dúvidas".

Explicita um movimento de apropriação de modos de agir no cenário acadêmico por meio de assimilação, momentos de mediação dos professores por meio de participação e as tensões em relação às exigências institucionais estruturadas em uma língua que não incorpora plenamente as características de comunidade surda, demandando além de visualidade, mas também competências vinculadas à escrita em português. O português não constitui o seu objeto de estudo, mas requer essa língua majoritariamente para responder às demandas acadêmicas e para participar das práticas que envolvem as avaliações do contexto universitário.

Segundo o relato, o que se espera em determinado trabalho nem sempre é claramente explicitado no momento da solicitação: por exemplo, o professor pode anunciar a produção de um artigo sem detalhar suas características. Diante disso, como estratégia, Sakura busca se situar em relação aos gêneros propostos para aprofundar a compreensão e atender aos requisitos mínimos, recorrendo, sempre que possível, à sua língua. Esse movimento revela um processo marcado por instabilidade, adaptação e auto-organização.

Percebe-se a flexibilidade de alguns professores quanto às formas de realização dos trabalhos como um espaço de negociação contínua que contribui para estabilizar sua participação do sistema por meio de coadaptação: "Às vezes, alguns aceitavam adaptar para Libras: eu explicava em Libras e eles registravam em português, focando apenas na correção gramatical" (relato de Sakura, 2025), evidencia-se uma auto-organização das práticas avaliativas, no qual há redistribuição de funções. Esse momento é marcado pela possibilidade de apresentar seus trabalhos em sua língua de maior conforto, atendendo às demandas institucionais sem a necessidade de reprimir sua língua, sua cultura, suas formas de participação. Tal dinâmica favorece a emergência e a legitimação de identidades: a de aluna surda, a de pesquisadora surda, a de ativista surda que constrói resistência produzindo

conhecimento a partir de uma perspectiva linguística e cultural própria, tensionando a centralidade exclusiva do português escrito no espaço acadêmico

A narrativa também mostra que o acesso a orientações sistemáticas sobre a escrita não foi, inicialmente, institucionalizado. Antes da monitoria, ela descreve um cenário em que a responsabilidade pela aprendizagem de convenções acadêmicas recai majoritariamente sobre sua própria iniciativa. Soma-se a isso a limitação de materiais acessíveis em Libras, como manuais que pudessem favorecer uma compreensão mais ampla, o que restringia o aprendizado mediado em sua língua.

A conquista recente de um monitor representa uma mudança: emerge um espaço de mediação orientadora voltado ao ensino explícito de normas e à estruturação de textos acadêmicos, marcado por modelo de Letramentos Acadêmicos (Lea e Street, 2014 [1998, 2006]). Essa mudança representa um momento de auto-organização, reduzindo a sensação de desorganização do processo e deslocando-o de uma experiência predominantemente prolongada, estabilizando o sistema para uma dinâmica mais colaborativa e imediata de aprendizagem em sua língua.

Sobre as práticas letradas, Sakura explica as suas estratégias:

> **[47]** *"Como já palestrei várias vezes, isso me acostumou a me apresentar em seminários. Ainda assim, depende da postura do professor, se é mais rígido e atento a detalhes, fico nervosa, mas consigo apresentar. Preparo slides em forma de resumo e elaboro um mapa mental detalhado. Leio para compreender o conteúdo e, em seguida, sinalizo o que entendi. Mas, o principal é que os intérpretes fazem a voz da apresentação. Para que tudo ocorra bem, utilizo o português sinalizado que não é minha língua. Se eu sinalizasse na minha língua, haveria muitas interrupções para pedir para repetir, o que me trava, quebra meu raciocínio e pode me fazer esquecer partes da apresentação. A minha principal preocupação é como os intérpretes vão captar e compreender minha sinalização." (*Sakura, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

O excerto demonstra que as condições iniciais vivenciadas por Sakura não apenas auxiliaram, mas também moldaram a trajetória acadêmica, influenciando a forma como ela se apropria dos gêneros e elabora estratégias para atuar neles. Ao afirmar que já havia palestrado muitas vezes, observa-se um processo de familiarização com gênero semelhante ao seminário. Essa experiência prévia contribuiu para a compreensão das expectativas que regulam esse tipo de prática, entendendo o que é pertinente mobilizar, como organizar a exposição e quais estratégias favorecem a forma de se preparar: preparação de slides em formato de resumo, elaboração de mapa mental detalhado, leitura prévia para compreensão do conteúdo e posterior sinalização do que foi entendido, indicando internalização de modos de agir e dizer socialmente reconhecidos no contexto acadêmico.

Contudo, o trecho também evidencia momentos de instabilidade atravessados pelos afetos. As tensões próprias da mediação linguística tornam-se centrais: apresentar o conteúdo não constitui sua única preocupação, também se preocupa com a forma como os intérpretes fazem a tradução. Percebe-se que se trata da interação entre múltiplos elementos: sujeito, intérpretes, professor, normas institucionais, língua de sinais e linguagem acadêmica. A Libras pode ser mais direta e sintética do que o português que pode ser percebido facilmente pelo contexto. Além disso, em geral, os intérpretes podem estar mais habituados a traduzir de português para Libras, o que pode gerar desafios quando o fluxo ocorre no sentido inverso, especialmente em conteúdos que envolvem teorias ou cálculos específicos.

Diante desse cenário, e considerando o tempo limitado dos seminários, Sakura opta pelo português sinalizado como estratégia para facilitar a mediação linguística e tornar a apresentação mais fluida para todos os envolvidos. Pois, nesse sistema, pequenas variações, como uma interpretação imprecisa ou uma interrupção, podem gerar efeitos desproporcionais no fluxo da apresentação, afetando o raciocínio, a segurança e o desempenho. Os afetos (nervosismo, preocupação, tensão, expectativa) são componentes do próprio sistema, atuando como forças que podem tanto desestabilizar quanto organizar a ação. A qualidade da tradução pode impactar significativamente o resultado da apresentação, inclusive na avaliação. A dependência dos intérpretes como voz da apresentação e a necessidade de recorrer à língua que não corresponde à sua língua matriz evidenciam um momento de adaptação e auto-organização.

Sakura também destaca que os materiais do curso são em português, pois a matemática depende do português. Embora ela seja uma pessoa surda fazendo o curso de Engenharia Civil em Teresina, não foram identificados materiais acessíveis em Libras nem adaptação. Desenvolve estratégias próprias para lidar com as práticas de leitura acadêmica:

> **[48]** *"Primeiro, eu leio sozinha. Encontro muitas palavras novas e, quando consigo compreender pelo contexto, sigo a leitura, o que varia conforme o tema do texto, e também a linguagem (fácil ou difícil). Em alguns momentos, pergunto; em outros, continuo sem entender e tento seguir a leitura. Reconheço certas palavras, mas isso nem sempre garante a compreensão. Às vezes o contexto ajuda; às vezes não, e as experiências também ajudam. Quando não entendo, primeiro busco resolver por conta própria. Valorizo a independência. Seleciono termos recorrentes e pesquiso; também verifico no Youtube se há um sinal correspondente à palavra. Quando não encontro, procuro elaborar uma estratégia para compreender. Só depois recorro aos intérpretes, em casos de necessidade: sinalizo o que entendi do texto, eles avaliam se está de acordo com o texto. Se não estiver de acordo, fazem as correções." (*Sakura, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

O trecho revela um conjunto de atividade para prática de leitura em resposta a um contexto de baixa acessibilidade linguística ao afirmar que a maioria dos materiais está em português e que não há adaptações em Libras. Como já tinha constituído um certo repertório, isso lhe possibilita realizar, com maior autonomia, as práticas de leitura. Esse repertório cotidiano funciona como condição inicial relativamente estável, a partir da qual novas auto-organizações se tornam possíveis para organizar o sistema. Mas como o português não é a sua língua matriz, procura validar suas interpretações junto com intérpretes, que intervêm quando necessário, esclarecendo sentidos e realizando ajustes.

A fala "Encontro muitas palavras novas" reforça a ideia de que aprender o português não se dá de forma linear. Ao contrário, evidencia um processo dinâmico, marcado por expansões, lacunas, retomadas e reconfigurações constantes. Cada novo vocábulo introduz um elemento de perturbação no sistema, exigindo a emergência/utilização de estratégias que reintroduz o sistema ao entendimento. Sakura situa suas experiências que passam a ser um espaço de negociação linguística constante, no qual precisa decidir quando inferir, quando pesquisar e quando solicitar apoio. Ela adapta o desenvolvimento de competências, monitorar o que entende, reconhecer as lacunas e acionar estratégias.

Mas nem sempre isso estabiliza o sistema, confirmando mais uma vez que o processo não é linear, passa por momentos de instabilidade quando a compreensão falha, levando-a, por vezes, a pesquisar termos, a reler trechos ou a recorrer aos intérpretes; em outras ocasiões, segue adiante mesmo sem entendimento pleno. A busca por sinais correspondentes, a pesquisa de termos e a releitura apontam para um processo de auto-organização. Diante da perturbação, a palavra nova, o conceito não compreendido, o sistema não colapsa, mas tenta se organizar por meio de estratégias. Não se trata apenas de aprender conteúdos, mas de aprender como acessar esses conteúdos em um ambiente linguístico que não foi projetado para ela.

Aparecem as tensões na trajetória de Sakura quando o mundo ouvinte e o mundo surdo se conflitam nos momentos que a escrita é exigida. Apesar de que Sakura se comunicar majoritariamente em Libras, o que leva a reorganizar o seu pensamento nessa língua, a escrita em português convoca um modo de elaboração ao qual ela se habituou desde infância, associada à oralidade:

> **[49]** *"Como eu estava acostumada a oralizar: pensava em português e conseguia isso no papel, o que é estranho porque quando eu tento pensar em Libras, porém, minha escrita trava. Fico me perguntando se ainda não estou suficientemente acostumada com essa língua. Disseram-me que eu poderia escrever a partir do modo como penso em Libras e depois organizar o texto, mas não consigo fazer isso.*

> *Percebi então, o quanto ainda dependo do português. Também me orientaram a ignorar momentaneamente a gramática do português durante a escrita, mas tive dificuldade em me desvincular dela, pois era muito ligada a essa estrutura, mesmo quando tentei agir de outra forma. Quando procuro pensar em Libras para estruturar frases em português no papel, sinto estranhamente bloqueio. Isso reforça a sensação de que minha escrita ainda é fortemente dependente do português.* (Sakura, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

Ao narrar que, quando estava habituada a oralizar, "pensava em português e conseguia isso no papel" (relato da Sakura, 2025), mas que passa a pensar em Libras, sua escrita "trava". Isso quebra o atrator de que uma vez adquirida a língua, a aquisição seria estabilidade permanente. A língua, enquanto sistema dinâmico que muda constantemente, exige uso contínuo para manutenção e atualização de seus padrões organizacionais, corroborando com a concepção conceitual do termo desenvolvimento entendida como processo adaptativo, marcado por auto-organizações sucessivas em respostas às demandas do contexto. Isso marca o hibridismo entre as línguas e a posição surda entre nossa relação.Como havia parado o contato intenso com o português, produz perturbações no sistema, gerando instabilidade na escrita por meio de insegurança.

Observa-se ainda uma auto-organização identitária: ao se apropriar da cultura surda, seu pensamento passa a estruturar-se prioritariamente em Libras, língua de pertencimento, no qual a língua passa a organizar o sistema. Porém, a noção de escrita acadêmica que construiu ao longo da trajetória, fortemente vinculada às exigências institucionais do português normativo, atua como um atrator estabilizado. De certa forma, ela demonstra consciência das convenções, das expectativas avaliativas e dos critérios de correção. Essa consciência produz efeitos afetivos: hesitação, desconforto, bloqueio e "autocensura" (por não conseguir produzir livremente).

Embora lhe tenha sido possibilitado escrever a partir do modo como pensa em Libras e organizar posteriormente, a dificuldade em "ignorar momentaneamente a gramática" revela o peso dos discursos institucionais internalizados. A escrita não é percebida como espaço neutro de expressão, mas como território regulado por normas que, historicamente, impactaram sua avaliação acadêmica. A experiência prévia de que "escrever fora do padrão" poderia comprometer suas notas consolida um mecanismo de vigilância interna que regula sua produção.

O relato sugere que o desconforto não decorre de incapacidade linguística, mas do conflito entre sistemas com organizações distintas: de um lado, a Libras como língua de pertencimento e organização identitária; de outro, o português acadêmico, estruturado por

normas estabilizadoras institucionalmente. O sistema oscila entre a tentativa de organizar-se a partir da Libras e a força estabilizadora das exigências do português institucional. A instabilidade emerge exatamente nesse ponto de conflito.

Nesse sentido, a escrita acadêmica configura-se também como espaço de disputa simbólica. Ao tensionar a centralidade exclusiva do português, suas experiências em Libras marcam um movimento de resistência da cultura surda no interior da instituição. Caso não houvesse esse tensionamento das normas estabilizadas que naturalizam a predominância da língua majoritária, dificilmente haveria transformações significativas nas práticas acadêmicas. A ausência de posicionamento tenderia a manter a hegemonia do português como única forma legítima de produção e circulação do conhecimento, retardando a emergência e o reconhecimento de gêneros próprios em Libras no contexto universitário.

O português, por carregar normas e estruturas rígidas no contexto escolar, pode gerar insegurança no momento da escrita. Além disso, a preocupação de escrita acadêmica aponta para dimensões identitárias e institucionais. A Libras opera com outra lógica linguística. A tensão entre essas formas de organização parece levá-la a questionar as suas próprias capacidades, quando, na verdade, o desafio está nas normas institucionais que determinam o que está aceitável e o que não está aceitável, e não em uma limitação pessoal. A dificuldade não se localiza exclusivamente na aprendiz, mas na ausência de mediações pedagógicas que reconheçam a escrita como prática multilíngue e multimodal.

Sobre produzir sozinho ou pedir ajuda nos trabalhos acadêmicos, Sakura relata que:

> **[50]** *"No Enem, eu aprendi como escrever o texto, o primeiro parágrafo é sobre o que entendeu de textos, no segundo, se refere ao qual problema referido nos textos e o último parágrafo, sobre como resolver a situação. Nos textos acadêmicos, não é da mesma maneira, parece que misturo. Como eu disse, ainda não sei como escrever academicamente, em relação à estrutura e à linguagem. Mas parece que os professores aceitaram. Ainda estou aprendendo. Mas não foi um bom momento porque não tinha intérpretes. Têm intérpretes nas disciplinas, mas nem sempre."* (Sakura, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

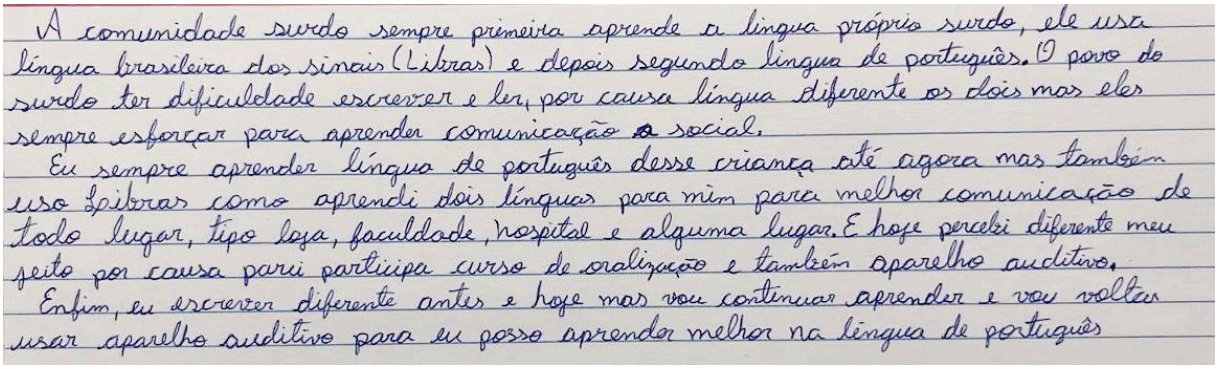
O excerto evidencia um contraste entre experiências prévias e as exigências acadêmicas. O gênero utilizado, texto argumentativo-dissertativo, na redação do Enem, lida com apenas um gênero, enquanto um gênero acadêmico pode englobar vários gêneros, como por exemplo, o artigo. Também a redação se escreve apenas em uma página, enquanto alguns gêneros acadêmicos podem ter mais de uma página. Dessa forma, esse padrão já não se sustenta da mesma forma. A percepção de que "mistura" indica um momento de instabilidade que o esquema anterior não desaparece, mas entra em tensão com novas demandas estruturais

e discursivas. Isso levou Sakura a ditar "[...] ainda não sei como escrever academicamente", envolve as condições disponíveis de participar no Ensino Superior.

O trecho também revela ambivalência afetiva. Por um lado, há o reconhecimento de que "os professores aceitaram", sugerindo certa flexibilização institucional por conta da ausência de intérpretes, caracterizado por processo de adaptação; por outro, a ausência de intérpretes introduz um fator de vulnerabilidade que impacta diretamente o seu desenvolvimento e a consolidação de novos padrões organizacionais.

Segue a escrita da Sakura (Figura 2),

Figura 2 – Produção escrita registrada em fotografia


A comunidade surdo sempre primeira aprende a língua próprio surdo, ele usa língua brasileira dos sinais (Libras) e depois segundo língua de português. O povo do surdo ter dificuldade escrever e ler, por causa língua diferente os dois mas eles sempre esforçar para aprender comunicação ~~a~~ social.
Eu sempre aprender língua de português desse criança até agora mas também uso Libras como aprendi dois línguas para mim para melhor comunicação de todo lugar, tipo loja, faculdade, hospital e alguma lugar. E hoje percebi diferente meu jeito por causa parei participa curso de oralização e também aparelho auditivo.
Enfim, eu escrever diferente antes e hoje mas vou continuar aprender e vou voltar usar aparelho auditivo para eu posso aprender melhor na língua de português

Fonte: Registro da autora (2025)

O que mais chama a atenção na produção escrita é a diversidade de usos de palavras, marcando poucas recorrências de repetição de termos, a conjugação de verbos (percebi, parei, vou continuar, vou voltar, eu posso aprender melhor); a presença de conectivos (e, por causa, mas), o uso de vírgula, ([...] loja, faculdade, hospital e alguma lugar), o uso de referentes anafóricos (comunidade surda, ele usa; povo surdo, eles). Percebe-se as marcas de atratores que ela defende nos excertos:

- "A comunidade surda sempre primeira aprender a língua próprio surdo, ele usa língua brasileira dos sinais (Libras) e depois segundo língua de português" - defende exposição precoce à Libras, a importância de aprender primeiro Libras e português, respectivamente, como língua matriz e língua adicional;
- "O povo do surdo ter dificuldade escrever e ler por causa língua diferente os dois mas eles sempre esforçar para aprender comunicação social." - ressalta as dificuldades impostos aos surdos pelo português, mas não é por conta de ausência de habilidade, mas imposição de uma língua estruturalmente distinta daquela que organiza significação do sujeito. A participante ainda destaca que a comunidade sempre se esforça para aprender para que possa se comunicar socialmente;

- "[...] como aprendi dois línguas para mim para melhor comunicação todo lugar [...]: apresenta a concepção de que aprender as duas línguas é melhor opção para ter um bom desenvolvimento e também gera menor barreira linguística;
- "[...] vou continuar aprender e vou voltar usar aparelho auditivo para eu posso aprender melhor na língua de português": indica um atrator, a perspectiva de que a ampliação do acesso auditivo potencializa o desenvolvimento do português. Depende de muitos fatores, é um modo que funcionou para pessoas com graus que não são aprofundados. Rompe a ideia de que uma pessoa que se apropria de Libras implicaria desinteresse pelo português.

O texto apresenta a Libras como língua matriz, destacando a importância de o surdo aprender a língua dos surdos, e ressalta o português como língua adicional, adicionando formas à comunicação. Reconhece as dificuldades de aprender uma língua majoritária como consequência de diferenças linguísticas. Há uma ênfase na necessidade de aprender português para se comunicar em diferentes espaços sociais nas quais não têm conhecimentos de Libras.

O aprendizado é apresentado como estratégia de participação social, não como substituição da Libras, uma característica de língua adicional que amplia possibilidades de comunicação. A participante compara passado e presente, que o passado se relaciona com maior dificuldade, e o presente, com percepção de evolução. Demonstra a dinamicidade dos caminhos como um processo em andamento.

A produção textual defende a Libras como base identitária e comunicativa, enquanto o português como ferramenta social. Esse posicionamento indica o reconhecimento da diferença linguística, a valorização do bilinguismo e a agência do sujeito no próprio aprendizado. Além disso, carrega uma influência estrutural da Libras. Observa-se, no trecho: "*A comunidade surda sempre primeira aprende a língua próprio surdo, ela usa língua brasileira dos sinais (Libras) e depois segundo língua de portuguê*s.", uma organização sintática alinhada à Libras, com variações no uso de conectivos e de preposições, e instabilidade nas flexões verbais e na definição de artigos para marcar o gênero de acordo com os substantivos. Esses elementos sinalizam um processo de transferência linguística de Libras para português. Nesse contexto, destacam-se o hibridismo, português surdo.

6.4 A trajetória de Min-ho

Min-ho relata como acontecem as avaliações no Letras Libras:

> **[51]** *"Respondo escrevendo resumidamente, às vezes não me lembro dos autores para citar, eu pergunto para professores, eles falam só os nomes. Escrevo igual como Libras. Algumas provas têm questões objetivas. Mas às vezes eu respondo as provas escrevendo; às vezes eu respondo sinalizando; às vezes requer escrever e sinalizar. Havia um@ professor@ que disse para escrever e gravar para comparar as respostas se eu entendi mesmo o assunto. Já houve uma disciplina que tal professor@ não aceitou opinião na prova, a pessoa queria a resposta de fonte, relacionado às teorias. Eu gravo vídeos, mas ess@ professor@ não aceitou e cancelou a resposta, porque como eu sinalizo torna uma opinião, em vez de citação. Já tive disciplinas que os professores eram flexíveis, permitiram apenas a Libras. Já tive outras disciplinas que requerem a escrita e a sinalização. Algumas outras disciplinas, podem opinar, por exemplo, qual é a sua opinião sobre o autor. Tornou-se normal."* (Min-ho, 2025 — Relato coletado em Libras, traduzido em português).

A narrativa indica que o Letras Libras segue normas institucionais, mas também faz negociações constantes entre línguas buscando adaptar às individualidades da comunidade surda, respeitando a cultura surda. Observa-se que houve adaptações e maior aceitação das especificidades da escrita dos estudantes surdos por parte de alguns professores de Letras Libras, o que indica uma tentativa institucional de flexibilização. Ao mesmo tempo, a exigência de citar autores, responder com base em fontes teóricas e atender a critérios formais revela que algumas avaliações permanecem em convenções acadêmicas tradicionais.

Quando Mih-ho afirma que escreve "igual como Libras", evidencia um processo interlinguístico: a tradução da Libras (de pensamento) para a escrita do português, funcionando como registro de uma organização discursiva adaptada e influenciada pela estrutura da Libras. Assim não é apenas uma questão de forma, mas de língua matriz, a maneira como o pensamento é estruturado e expresso. A oscilação entre aceitação e recusa dessas formas por parte dos docentes mostra que não há consenso padrão sobre o que constitui uma resposta válida. Em alguns momentos, há abertura para produções em vídeo ou respostas opinativas; em outros, exige-se seguir a linguagem acadêmica de citação e formular opiniões teóricas.

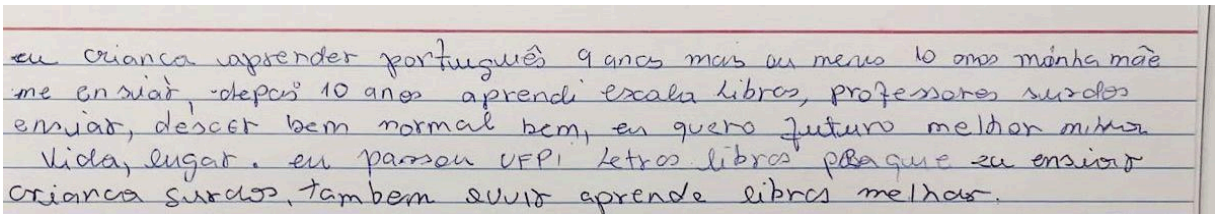
O momento em que uma resposta sinalizada é interpretada como opinião e, por isso, invalidada revela um ponto crítico: a tradução entre modalidades pode alterar a percepção de rigor acadêmico. A sinalização, por sua natureza discursiva, pode ser compreendida como menos referencial quando comparada à citação.

O relato indica um ambiente que simultaneamente busca a adaptação e reproduz exigências normativas. A presença de avaliações em Libras e a aceitação de vídeos indicam reconhecimento da diversidade linguística; porém a recorrente exigência do português aponta para a permanência de um eixo hegemônico de validação acadêmica em vez de levar o

conteúdo em conta. Isso conclui que faltam parâmetros amplamente legitimados que orientem a produção e a avaliação em língua de sinais.

Agora, a produção escrita do Min-ho (Figura 3),

Figura 3 – Produção escrita registrada em fotografia



Fonte: Registro da autora (2025)

O relato se aproxima do português visual, como ela vê o português em Libras, incorporando à estrutura. A comunicação está bem clara, cumprindo a função de trazer a ideia do que quer se expressar, produzindo sentido.

O texto apresenta uma linha temporal de desenvolvimento relatando que aprendeu português ainda criança, mediada pela mãe. Depois teve contato com Libras com professores surdos, associa essa aprendizagem a uma ideia de "vida melhor" e proporciona acessibilidade garantida aos surdos. Desse modo, projeta o futuro ligado à universidade e ao ensino de Libras para crianças surdas.

A narrativa carrega uma narrativa autobiográfica tendo sequência temporal clara. Além disso, carrega uma sintaxe influenciada pela Libras, marcada pela omissão de verbos de ação e omissão de preposições, as marcas são: "eu criança aprender português 9 anos mais ou menos 4 anos minha mãe me ensinar". A condição inicial de aprender Libras com professores surdos atuou como um ponto de bifurcação que teve ação do professor que inspirou a trajetória do aluno com experiência significativa. A presença de uma referência surda em posição de autoridade introduz novas condições no sistema identitário, favorecendo a motivação para a emergência de um novo comportamento. Evidencia-se a sensibilidade do sistema às experiências relacionais.

6.5 Configurações individuais de trajetória acadêmica

Após a análise narrativa das trajetórias acadêmicas, torna-se possível condensar, no quadro a seguir, as características de funcionamento de cada participante, evidenciando como cada sistema organiza a relação entre Libras, português e participação universitária.

Quadro 3 — Síntese das configurações individuais de trajetória acadêmica

EIXO ANALITÍCO	PADRÃO OBSERVADO	Hyerin	Adele	Sakura	Min-Ho
CONTEXTO	**Predomínio de famílias ouvintes e decisões mediadas por referenciais médicos**	Inserida em contexto ouvinte, com posterior fortalecimento da(s) identidade(s) surda(s)	Contexto ouvinte com deslocamento forte para a cultura surda	Experiência inicial híbrida entre mundo ouvinte e surdo para experiência puramente surda	Circulação contínua entre referências ouvintes
INFLUÊNCIA DO ATRATOR MÉDICO	**Ênfase na oralidade e adaptação ao português**	Reconhece esse percurso, mas ressignifica em favor da Libras	Rejeita fortemente a centralidade do português	Viveu oralidade e uso de aparelhos auditivos antes da centralidade da Libras	Mantém uso afetivo de aparelhos auditivos
RELAÇÃO COM O PORTUGUÊS	**Português visto socialmente como necessário**	Confortável com leitura e estudo, usa academicamente	Uso instrumental mínimo, por enquanto, sem investimento identitário	Mantém domínio funcional adquirido anteriormente	Utiliza como estratégia de inserção social
RELAÇÃO COM A LIBRAS	**Libras como eixo de desenvolvimento e autonomia**	Prioriza e defende ativamente a Libras	Centraliza a Libras em esferas possíveis	Passa a priorizar a Libras após um momento de trauma	Prefere Libras como principal meio expressivo
MOVIMENTO NAS PRÁTICAS ACADÊMICAS	**Tensões entre exigências institucionais e repertórios linguísticos**	Navega normas acadêmicas mantendo posicionamento cultural	Pode minimizar engajamento em práticas centradas no português	Atua em área menos rígida do português, buscando inserir Libras	Ajusta estratégias conforme demandas institucionais
POSICIONAMENTO IDENTITÁRIO	**Diversidade de formas de negociação linguística e cultural**	Identidade(s) surda(s) afirmativa(s) com articulação bilíngue	Forte alinhamento identitário com a cultura surda	Transição identitária com preservação de repertórios prévios	Identidade híbrida e estratégica
INFLUÊNCIA DA LIBRAS COMO LÍNGUA MATRIZ	**Melhora em participação, autonomia e expressão**	Libras como base de engajamento social e acadêmico	Libras como eixo de pertencimento	Libras como reorganização de experiência linguística	Libras como meio de ampliação de participação

Fonte: Elaborado pela autora.

Entre os aspectos mais recorrentes no quadro, destacam-se:

a) a valorização da Libras como meio de visualizar e compreender o português, constituindo-se como instrumento de participação nas práticas de letramentos e de construção de sentidos no mundo;

b) o apoio dos familiares e/ou pessoas como elemento essencial para a construção das identidades como incentivo ao desenvolvimento, mostrando a importância de estudar para ter um futuro melhor, e também as ideologias e as influências que passam às parentes, como por exemplo: "se você estudar no Letras Libras, vai ser muito fácil para você";

c) forçamento ao atingir padrões impostos pela sociedade: uma surda acreditava que escrevia bem, devido aos esforços que tinha conquistado, considerava seu desempenho satisfatório. Mas, diante dos parâmetros da norma-padrão, sentia que sua produção do texto não alcançava as expectativas socialmente estabelecidas;

d) interação com o mundo nos contextos situados;

e) a rejeição e a luta contra a ideia de aceitar o português como língua principal, resistindo à imposição, por exemplo: "Ler livros, não me sinto confortável com o português, não me identifico. Eu sinto muitas dificuldades, não consigo, muito avançado." e "Português tinha muita coisa demais" e "Por isso, eu era obrigada a frequentar tanto a escola quanto a fonoaudiologia, já que não existia Atendimento Educacional Especializado (AEE).";

f) a busca pela autonomia, ampliando o vocabulário como forma de acessar diferentes esferas da sociedade e compreender melhor o funcionamento das estruturas do português, muitas vezes por meio de comparações;

g) uma forma acessível de ver o mundo e refletir sobre o mundo, possibilidade para incentivos, curiosidade pela leitura como prática de aumentar os conhecimentos;

h) uma forma de defender suas perspectivas, suas crenças para lutar pelos seus direitos, pelo espaço para se desenvolver;

i) as influências da Libras para se desenvolver na vida: o acesso aos conhecimentos do mundo, como a identidade de pesquisadora;

j) ampliação de ferramentas ao usar estratégias: lutar pela acessibilidade, esforço para conquistar os conhecimentos.

As análises evidenciam diferenças nas trajetórias linguísticas e identitárias dos participantes. Duas delas nasceram ouvintes e, desde cedo, foram inseridas em práticas sociais orientadas pela cultura ouvinte, situação que também marcou a experiência de uma participante surda. Esse contexto influenciou sua forma como passaram a perceber e utilizar o português, moldando suas relações com a língua ao longo de suas trajetórias. Ambas reconhecem a necessidade social de aprender o português, foram inseridas tardiamente à comunidade surda, por caminhos distintos; contudo, a partir do contato com a Libras, passaram por processos de ressignificação linguística e identitária. A outra participante nasceu

surda e foi integrada tardiamente à comunidade surda, construindo sua(s) identidade(s) predominantemente a partir da Libras como língua de pertencimento.

Essas trajetórias distintas repercutem diretamente nas relações com o português, e no comportamento diante das práticas de leitura e escrita na universidade. Os participantes que vivenciaram práticas ouvintistas demonstra mais familiaridade pela leitura em português, (mas não significa que toda pessoa vai ter essa característica, varia de pessoa em pessoa, depende de influências, afinidades, condições, curiosidade que movimentam interesse, cada uma tem seu perfil). Hyerin faz pesquisas que despertem curiosidade, mas ela vai recorrer aos vídeos primeiro, apesar do que prefere ler textos acadêmicos em português por conta de variação linguística nos sinais, além de reconhecer a importância da LP para sua formação acadêmica; Adele relata desconforto com o uso de português, expressando resistência às práticas de leitura e escrita, e preferência pelo uso exclusivo da Libras sempre que possível; Sakura se posiciona em Libras, utiliza as estratégias visuais, depois se recorre aos livros, às pesquisas; e Min-ho procura vivenciar as experiências surdas, apesar de busca a independência nas práticas cotidianas.

Apesar dessas diferenças, todos compartilham o gosto pela sinalização e a valorização de Libras como língua principal de expressão e comunicação. No entanto, enquanto três percebem o uso do português como uma oportunidade de desenvolvimento social como ampliação de repertório, a outra tende a se distanciar da língua escrita, mantendo uma postura de resistência frente ao português e às suas normas.

Esses contrastes reforçam que as identidades de aprendiz são múltiplas, dinâmicas e situadas, formadas por experiências de vida, condições de desenvolvimento, contextos situados e relações de poder que determinam como cada sujeito se posiciona diante das línguas.

As tensões e regularidades se destacam: a) Práticas hegemônicas pela língua oral: exigem esforço diário para compreensão e produção, implicam adaptações às exigências normativas e apreensão de materiais que não possuem acessibilidade linguística; os conflitos com as identidades: o poder de língua majoritária (legitimação) contra o pertencimento, a cultura surda, a perspectiva surda, causando afetos que podem influenciar os desdobramentos da sua jornada - dependência, angústias, desconfortos, medos, preocupações, insegurança, etc.; recursos limitados às experiências de significação. Nesse cenário, aprender o vocabulário não é suficiente para ter um desenvolvimento pleno nas práticas sociais; b) Identidades: podem tensionar as identidades surdas quando se colidem com aspectos que não colaboram

com a perspectiva surda quando rejeitam a sua língua, os seus modos de agir e dizer, sua cultura, seus posicionamentos, desestimulando a presença de surdos, que se sintam "mau vindos" no sentido de não ter lugar (contrário de bem-vindos) nas diversas esferas. Os surdos se sentem reprimidos quando não lhes permitem agir em Libras, quando não há acessibilidade linguística nas práticas sociais e acadêmicas, quando precisam ler os textos para acessar os conteúdos de aulas, quando não têm opção de sinalizar para responder às formas de avaliações, quando os materiais do curso estão predominantemente em português (textos, artigos, livros, slides puramente verbais) e quando é preciso produzir algo escrito para se validar academicamente. É preciso estimular a participação surda para ativar diversas identidades, fortalecendo o apoio e dando espaço à voz surda. É importante a disponibilização de oportunidades para manter as identidades vivas. Não podemos deixar apagarmos nossa voz, nossa língua, nossas identidades, nossa história, nossa cultura. Precisamos lutar contra quem quer determinar nossas manifestações de agir e de dizer; c) Escrita: uma parte significativa de surdos pensa majoritariamente em Libras, mas convenções acadêmicas demandam produções de acordo com norma padrão, que é bem diferente de estrutura de Libras. Muitos surdos não escrevem português, e sim português visual que conduz ordem, na sintaxe, seguindo os sinais, que vai "contra" o padrão de português. Grande parte dos surdos tem dificuldades de expressão na escrita, inclusive a gramática que não corresponde à sua visualidade. Aqui mesmo na pesquisa, uma participante se recusou a produzir por não se sentir confortável, associando o português com julgamento de pessoas pelo jeito que se escreve. Considera-se que as pessoas olham mais para a gramática e normas acadêmicas em vez de conteúdos, isso acaba influenciando mais nas práticas. Por isso que as produções sinalizadas têm menor acesso do que as produções escritas pela sua valorização pela academia. Por isso que na esfera de pesquisas, a presença de pesquisadores surdos é minoritária, porque a produção sinalizada não tem o mesmo peso que a produção escrita possui. Pois tem objetivo, estrutura, regularidades, público-alvo para isso. Contudo, gêneros sinalizados precisam ser fortalecidos, mas são pouco trabalhados. Quanto maior contato com gêneros sinalizados, maior presença de produções sinalizadas. Não podemos permitir apagar a aparição dos surdos na ciência. Por muito tempo, os surdos foram objeto de estudo, agora é a nossa vez de fazer a ciência; d) Centralidade de português: acontece com uma maior frequência, muitas práticas predominantes em português, tirando o curso de Pedagogia bilíngue e Educação Bilíngue de Surdos. Não se têm muita acessibilidade ao acesso de materiais. Apesar de que têm intérpretes, os professores lecionam oralmente, os surdos

gostam mais de ver as mãos sinalizando em vez de boca mexendo. Ver as referências sinalizando é uma forma bem bonita de representar a Libras, passa a sensação de abraçar a comunidade surda, acolher por meio de inclusão. As situações bem comuns nas práticas é que os surdos recebem textos longos e difíceis em uma linguagem que não corresponde à sua língua. O comum, para as aulas, é realizar as leituras prévias (em casa) para se situar. Geralmente, muitas vezes, não se disponibiliza mediação familiar (menos no caso de Adele), fazem leituras ou não fazem. Para surdos, não é comum ter competências em relação ao português (ler com autonomia, ter habilidades adequadas para compreensão). Nesse ponto, entra uma questão bem delicada: seria a falta de estímulos/ incentivos que influenciam ou falta de respeito à comunidade surda por não ter material visual? Para tentar suprir às demandas leitoras acadêmicas (por exemplo, textos de estudo para seminários, debates e provas), eles buscam contar com mediação de intérpretes (durante as aulas não sinalizadas), com mediação de colegas ouvintes e com mediação de monitores. Para práticas de escrita, como a maioria dos surdos nasce em famílias ouvintes que não utilizam Libras, não recebem um preparo adequado, isso acaba comprometendo o desenvolvimento na escola, podem chegar à escola sem uma noção de usos de língua. Além de não se identificarem com a língua. Isso afeta o surdo com insegurança, dúvidas, dependência e repreensão para se expressar. O português pode limitar seus pensamentos, suas opiniões, suas formas de manifestação, até de existir no mundo. Os processos de escrita de surdos variam. Com as mesmas dificuldades. Produzem sozinhos. Produzem com a mediação. Produzem quase nada. Depende de fatores sociais, culturais, linguísticos, identitários e políticos. Como foi falado, o português não é seu forte nem seu interesse. A Libras que é seu forte e maior interesse. E não há muita solicitação para produção sinalizada. Apesar de que se solicitam, também é requerida a produção escrita. Raramente solicitam apenas a produção sinalizada. É necessário haver um bloco de disciplinas que possam auxiliar o surdo para produção escrita em relação às habilidades, não apenas cursos de extensão, oficinas (também não são muitas demandadas): disciplinas de como escrever academicamente para aprofundar os conhecimentos de gêneros acadêmicos, não apenas uma disciplina de Metodologia Científica, como por exemplo: ABNT, citação de autores (direta e indireta), resumo, fichamentos, comunicação oral, relatórios e outros para atender às demandas acadêmicas e fortalecer as estratégias para práticas de leitura e de escrita.

É importante promover condições adequadas de desenvolvimento e um ambiente acadêmico saudável, orientado pelo bem-estar dos estudantes surdos, para que possam se

desenvolver e se apaixonar pelo processo de pesquisar, em vez de associá-los a experiências traumáticas; e) Estereótipos: em alguns casos, fazer cursos acessíveis em Libras só por ter Libras em vez de fazer cursos de sua vontade, apesar de que nem sempre garantir a acessibilidade; f) Normas institucionais: dificuldades em seguir as normas padrões e acadêmicas, o que interfere na construção de uma escrita autoral; g) Autoria: em alguns casos, nos momentos de tradução, por exemplo, um surdo apresenta as ideias em Libras, pode recorrer às pessoas para traduzir ao português, desse modo, torna-se difícil distinguir se a autoria parte da participante ou é guiada por vozes alheias, no entanto, quando há espaço para produção mais livre, observam-se indícios de maior autoria e produtividade, pois é menos regras a se preocupar.

6.6 Regularidades emergentes no conjunto das trajetórias

A partir dessas configurações individuais, emergem regularidades que não pertencem a um sujeito específico, mas ao funcionamento do sistema universitário em interação com a trajetória dos estudantes surdos, como podemos ver no quadro a seguir:

Quadro 4 — Descrição dos eixos comuns nas análises

EIXO	**PADRÃO**	**IMPLICAÇÕES**	**IMPLICAÇÕES ACADÊMICAS**
Condições iniciais	Parte dos participantes nasce surda e parte adquire a surdez posteriormente	Todos iniciam suas trajetórias em contextos majoritariamente ouvintes. A predominância de famílias ouvintes configura um padrão em que decisões linguísticas e educacionais são mediadas por referenciais externos à cultura surda.	Poucos estímulos para a inserção em práticas acadêmicas; Dependendo de fatores, autonomia restrita ao vocabulário básico; Exposição tardia da Libras pode causar dependência: mediação de ouvintes Sem comunicação familiar em Libras: impactos nas condições de desenvolvimento e os modos de dizer e agir.
Predominância do atrator médico	Influência do enquadramento médico no início da vida dos participantes.	Na maioria dos casos, esse direcionamento influencia intervenções baseadas em oralidade, aparelhos auditivos e expectativas de adaptação ao mundo	Imposição de práticas voltadas às leituras e produção escrita em português; Repressão de manifestações em Libras;

		ouvinte. A ênfase inicial costuma recair no português como língua de inserção social, enquanto dimensões culturais, identitárias e de acessibilidade ligadas à Libras tendem a ser consideradas posteriormente.	Valorização dos gêneros orais em detrimento dos sinalizantes; Atraso no desenvolvimento acadêmico sob perspectiva surda.
Hierarquização linguística e tensões culturais	Repete-se a crença familiar de que o domínio do português é prioritário por seu estatuto de língua majoritária.	Essa hierarquização frequentemente resulta em atraso na introdução da Libras. Ainda assim, as análises indicam que aprendizagem da língua de sinais, mesmo quando tardia, promove mudanças significativas nas condições de comunicação, autonomia e participação social. Pois é uma língua espontânea aos surdos.	Maior exigência de validação acadêmica em português;; Menor participação em Libras; Avaliações desalinhadas à perspectiva surda; Tensionamentos identitários.
Temporalidade da introdução da Libras	Introdução tardia da Libras, geralmente motivada por redes de contato (familiares ou conhecidos).	Quando a Libras é incorporada, observa-se a ampliação das possibilidades expressivas e desenvolvimento, sugerindo que a exposição precoce favorece trajetórias menos tensionadas.	Desenvolvimento mais acelerado quando há acesso consistente; Atrasos geram incompreensão; Apropriação insuficiente de práticas acadêmicas; Condições insuficientes de desenvolvimento em ambiente acadêmico; Trajetórias mais instáveis.
Bilinguismo como estratégia de desenvolvimento	As análises convergem para a compreensão de que abordagens bilíngues tendem a produzir melhores condições de desenvolvimento linguístico.	O uso articulado de Libras e português aparece como estratégia de ampliação de habilidades e repertório, ainda que a efetivação dessa proposta dependa das condições institucionais na universidade.	Maior representatividade surda; Maior envolvimento na academia; Legitimação da Libras como meio de produção de conhecimento; Manutenção da cultura surda; Fortalecimento de Libras nas práticas de português, mantendo a cultura surda e língua mais vivas que nunca.

Letramentos acadêmicos	Há indícios de que práticas alinhadas ao modelo de Letramentos Acadêmicos estão no processo de manifestação de modo mais consistente em contextos bilíngues.	Em ambientes acadêmicos, essa mediação é irregular, dependendo de acessibilidade, políticas institucionais e iniciativas.	Busca considerar as vivências surdas; Fortalecimento de gêneros sinalizantes; Persistência de normas acadêmicas pouco sensíveis à perspectiva surda; Organização metodológica frequentemente submetida às normas institucionais, ainda que tensionada por adaptações à comunidade surda; Divisão submetida de metodologia às forças institucionais: dois cursos seguem normas institucionais, enquanto os outros se adaptam à condição de comunidade surda.
Transformações após a incorporação da Libras	Melhora percebida na qualidade das interações e na autonomia após a inserção da Libras.	Esse movimento evidencia o papel da língua de sinais como reorganizadora de experiências cognitivas, sociais e identitárias.	Experiências acadêmicas mais significativas; Fortalecimento identitário; Aumento de afetos positivos; Desenvolvimento de estratégias e negociações de sentido; Maior engajamento comunitário e reivindicação de políticas públicas.

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro sintetiza regularidades que ultrapassam experiências individuais, evidenciando que apesar de serem únicas, as trajetórias analisadas são atravessadas por padrões estruturais relacionados às condições iniciais de acesso linguístico, à predominância do atrator médico e à hierarquização do português. Observa-se que a introdução consciente da Libras atua como elemento que organiza e estabiliza o sistema, ampliando autonomia e participação. No entanto, a efetivação de um bilinguismo funcional permanece condicionado

às políticas institucionais, revelando que a inclusão acadêmica ainda opera sob tensões entre normatividade majoritária e perspectivas surdas. Essas regularidades indicam que a universidade atua simultaneamente como espaço de ampliação de participação e de manutenção de hierarquias linguísticas.

6.7 Fractais identitários e estabilidade dinâmica

Percebe-se que Hyerin aprendeu o português com a família, enquanto Adele contou com a mediação da sua tia (também é família) para participar socialmente e academicamente. Após as famílias tomarem conhecimento da cultura surda, ambas passaram a incentivar o contato com Libras por meio de movimentos e interações culturais, o que contribuiu para a construção de identidade(s) surda(s) plurilíngue(s).

Sakura, por sua vez, aprendeu o português na fonoaudiologia. Durante a época que usava aparelhos auditivos, tinha um grande interesse pela leitura, amava ler quando era criança, havia muitos livros. Além de não seguir o mesmo caminho de outros, seguiu o curso que lhe despertou interesse: Engenharia Civil. Mih-ho se comunica com sua família por fala, menos com a sua irmã que tinha aprendido Libras. Recebeu muito estímulo, de parte da família, para aprender o português com o objetivo de atingir a sua independência. Inspirado por professores que ensinam Libras a ele, quer ser professor.

Entretanto, há diferenças marcantes entre as trajetórias. A família de Hyerin enfatizou a importância do aprendizado do português como meio de inserção plena na sociedade, reconhecendo-o como ferramenta de comunicação e mobilidade social. Já a família da Adele não demonstrou a mesma ênfase: embora tenha se mudado para garantir melhores condições de aprendizagem, o foco foi o aprendizado da Libras, e não do português, o que a aproximou da comunidade surda e a consolidou como usuária ativa dessa língua e cultura. A comunicação com a família da Sakura não ocorre em Libras, era mais por falar, provavelmente pode ser por isso que manteve a oralidade. Os pais dela não eram alfabetizados, ou seja, leigos de escrever, mas a mãe dela sempre procurou os caminhos para a filha ter uma melhor desenvoltura, levando-a para todo lugar que possibilitasse o desenvolvimento. A família do Mih-ho utilizou um método de fonoaudiologia para fazer em casa, treinar como falar.

Três participantes foram introduzidos, desde cedo, à cultura ouvinte por meio de fonoaudiologia e treinos familiares. Uma se inseriu puramente à cultura surda. Portanto, os

três primeiros aprenderam primeiramente o português e, posteriormente, a Libras; já a quarta participante se apropriou da Libras e utilizou como base para aprender o português. Todos tiveram a mesma idade para aprender Libras com 10 anos, menos a Sakura que aprendeu com 8 anos, caracterizando a introdução da Libras tardia.

Adele, embora tenha aprendido Libras aos 10 anos, apropriou-se puramente da Libras, passando a organizar suas experiências majoritariamente a partir dessa língua. Sua perspectiva de mundo, modos de pensar, agir e significar estrutura-se em Libras, configurando-a como língua matriz. Hyerin, Sakura e Mih-ho, por sua vez, tiveram primeiramente uma trajetória orientada pelo português. Depois de aprender a Libras, ocorreram auto-organizações distintas. Hyerin deslocou progressivamente seu eixo identitário para a Libras, identificando-se com a comunidade surda, com a língua e com a cultura, assumindo posicionamento mais ativo nesse pertencimento.

Sakura e Mih-ho utilizaram aparelhos auditivos e buscaram inserção na cultura ouvinte, ainda que com motivações diferentes. Sakura procurava conciliar duas línguas e transitar entre dois contextos culturais, dividindo-se entre Libras e português, mas era mais pela necessidade, já que a única forma de se comunicar com sua família é pela oralidade. Mih-ho, embora mais próximo da cultura surda, buscava autonomia nas práticas sociais e desejava evitar dependência de mediação de ouvinte; por isso, investiu em recursos auditivos como estratégia de participação. Atualmente, observa-se que Sakura tem incorporado de forma mais central a cultura surda em sua trajetória, aplicando a Libras como língua matriz, no entanto, ela pretende retornar o uso de aparelhos auditivos, dizendo ela, "para aprender melhor o português". Mih-ho mantém a Libras como língua matriz, mas ainda preserva vínculo à cultura ouvinte, inclusive retomando o uso de aparelhos auditivos.

No contexto acadêmico, a Libras assume centralidade nas possíveis práticas, funcionando como língua de existência, pertencimento e participação acadêmica. É por meio dela que constroem sentido e se posicionam como sujeitos epistêmicos. O português passa a ocupar lugar de língua adicional, mobilizada sobretudo para atender às demandas sociais e institucionais. Porém, Hyerin lida com duas línguas para produzir conhecimentos com multimodalidades. Sakura e Mih-ho ainda transitam por práticas tradicionais de leitura e escrita em português, exigidas pela universidade. Adele, por sua trajetória e organização linguística, parece operar de modo mais intensivo com modalidade visual, tensionando os formatos convencionais de produção acadêmica.

Todos os surdos foram incentivados a ingressar no Ensino Superior como forma de assegurar um futuro melhor e desenvolver suas trajetórias profissionais. Assim, as identidades — filho(a), sobrinho(a) ou neto(a), amigo(a) estudante, surdo(a) bilíngue e universitário(a) — se replicam e reconfiguram fractalmente em cada novo contexto de letramento, à medida que compreendem a importância do estudo como caminho de participação social e de realização pessoal e constroem a maturidade acadêmica que levarão à sua vida. Nesse processo, carregam consigo os discursos e ideologias transmitidos pelas famílias, bem como as experiências vividas que elaboram discursos próprios e ideologias e orientam as escolhas e modos de agir.

Além disso, as experiências individuais podem ampliar seus horizontes e perspectivas. Ser surda, filha e universitária pode influenciar a forma como agirão futuramente — seja como mães de filhos surdos, docentes que acolhem alunos surdos, pesquisadoras que debatem as desigualdades linguísticas, ativistas que lutam por acessibilidade e reconhecimento, ou mesmo líderes que representem e mobilizem a comunidade surda. Em outras palavras, suas trajetórias carregam uma perspectiva surda, que ao emergir e se afirmar, pode transformar o mundo e propor novas formas de acolher a Libras e a comunidade surda no mundo. Ou talvez não. Afinal, nunca se pode prever completamente o curso da vida de cada um. Como nos lembra a própria Teoria do Caos e da Complexidade, os sistemas são dinâmicos, imprevisíveis e sempre abertos a novas possibilidades de (re)organização.

Cada pessoa tem seus próprios interesses, seus gostos particulares e modos de aprender: algumas gostam de ler em português, enquanto outras não demonstram o mesmo apreço; há quem compreenda o texto em português e com facilidade e quem encontre maiores dificuldades para entender sozinho. Do mesmo modo, as estratégias de leitura e escrita variam: alguns utilizam estratégias convencionais, outros recorrem a procedimentos menos comuns, e há ainda quem não disponha de estratégias claramente definidas. Esses processos dependem de fatores como motivação, incentivo, interesse, acesso a condições adequadas para o desenvolvimento linguístico e outros. Além disso, aspectos como o momento de contato com a Libras, se ocorre precocemente ou em fases mais tardias, a inserção ou não na cultura surda e a incorporação ou não da(s) identidade(s) surda(s) também exercem influência significativa no desenvolvimento linguístico e identitário dos sujeitos.

Portanto, não existe uma identidade fixa de “aprendiz de português”, mas uma multiplicidade de identidades interligadas, que emergem e se auto-organizam conforme as interações com experiências prévias, práticas sociais e contextos de uso da língua. A relação

entre a língua matriz (Libras) e a língua adicional (português) também influencia diretamente essas dinâmicas, determinando os diferentes modos de desenvolvimento, uso e significado atribuídos às línguas pelos sujeitos surdos.

A(s) identidade(s) do aprendiz do português como língua adicional pode ser compreendida, sob a lente da Teoria do Caos e da Complexidade, como um sistema dinâmico e não linear. As condições iniciais, como o momento de contato com a Libras, o acesso às práticas sociais e letradas e o ambiente familiar com seus fatores, influenciam o percurso, mas não o determinam de forma estática.

O desenvolvimento desse processo depende dos atratores, que se manifestam por meio de discursos, ideologias, ideias e práticas institucionais, como a oferta de cursos acessíveis em Libras, a valorização do português nas práticas acadêmicas, a legitimidade crescente da Libras no meio acadêmico e as exigências impostas pelos padrões acadêmicos. Esses elementos determinam, orientam e reorganizam o comportamento no sistema em relação à linguística e às identidades.

Os momentos de bifurcação, como a inserção na comunidade surda, a entrada na universidade, o contato com professores surdos ou o apoio de colegas sinalizantes, provocam desestabilizações no sistema e abrem espaço para novas perspectivas de compreensão e expressão ou contrário. Tais transições podem resultar tanto na reafirmação de práticas sinalizantes quanto na emergência de novas estratégias, como o uso do português visual ou a ampliação das práticas bilíngues.

Embora não seja possível estabelecer uma relação causal direta, os dados apontam para a possibilidade de que a participação prolongada em práticas acadêmicas indica maior possibilidade de favorecer o desenvolvimento de determinados recursos da escrita, pois a participação possibilita as novas formas de apropriação da escrita acadêmica. Observa-se, a partir da extensão dos textos, uma relação entre o tempo de permanência na acadêmica e o nível de detalhamento das produções. Hyerin, que está há mais tempo na universidade, no 9º período, produziu um texto mais longo e detalhado, no qual resgata memórias, posiciona-se em relação às línguas, e explicita suas opiniões. Sakura, no 5º período, escreveu um texto de extensão intermediária, também mobilizando memórias e apresentando posicionamentos sobre as línguas. Min-ho, no 3º período, produziu um texto mais breve, centrado na apresentação de algumas memórias e em referência à sua vocação.

Ocorre a auto-organização, em que o aprendiz cria ou recria estratégias e sentidos para alternância entre línguas e práticas sociais. A fractalidade desse processo revela que não se

pode ignorar as múltiplas identidades que coexistem em uma única pessoa representa: identidades que se constroem e se transformam em diferentes ambientes, emergem nas interações e permitem ao sujeito ajustar as suas ações conforme os contextos situados.

Por meio de valores, ideologias, subjetividades e percepções, os modos de comportamento são continuamente (re)construídos. Em outras palavras, a(s) identidade(s) de aprendiz de português como língua adicional nunca se estabiliza totalmente, mas se mantém em permanente processo de reorganização e adaptação dentro do sistema complexo das práticas linguísticas e sociais.

7 CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS

As análises foram orientadas pelos seguintes objetivos específicos: caracterizar as condições iniciais que antecedem a entrada no Ensino Superior e modulam o desenvolvimento do português como língua adicional; examinar como, na transição para o Ensino Superior, os participantes se auto-organizam e constroem estratégias para participar de práticas acadêmicas, negociando a relação entre Libras e português; sondar a influência de outros fractais identitários dos informantes na construção das identidades de aprendiz de português como língua adicional nas práticas acadêmicas.

Foram analisadas as entrevistas de três acadêmicos, uma do curso de Pedagogia Bilíngue, uma de Engenharia Civil e um de Letras Libras, assim como suas produções escritas. A entrevista com uma de Educação Bilíngue de Surdos também foi analisada. Foram priorizados recortes analíticos relacionados ao desenvolvimento do português como língua adicional, ao papel da Libras como língua matriz e à(s) identidade(s) surda(s) como um dos fractais identitários. Esses recortes foram escolhidos porque estão diretamente ligados aos objetivos da pesquisa, que buscam compreender como se deu o início da aprendizagem do português para o desenvolvimento linguístico e em que medida a Libras influencia as práticas de ensino-aprendizagem, as estratégias e a resistência linguística à preservação da(s) identidade(s) e da cultura surda, contribuindo para sua ampliação e fortalecimento.

Para cumprir o primeiro objetivo específico, foram identificados nas entrevistas em Libras, por meio de relatos, que resgatam as memórias das condições iniciais de infância até Ensino Básico voltadas para relação entre Libras e português: atratores, barreiras, sinais de estabilidade/instabilidade, bifurcações e fractalidade. Embora singulares, as trajetórias são atravessadas por padrões estruturais ligados às condições do acesso linguístico, a mediações sociais e ideologias à centralidade do atrator médico e à hierarquização do português, à exposição tardia da Libras. Ainda assim, esta se consolidou como língua matriz que organiza o pensamento e a produção de sentidos, enquanto o português torna-se língua adicional a fim de ampliar as possibilidades de comunicação para atender às demandas acadêmicas.

Para o segundo objetivo específico, foram analisadas as práticas e estratégias nas experiências acadêmicas por meio de relatos e do texto escrito produzido na coleta de dados. Observaram-se diversos processos de auto-organização, que envolvem mediação de terceiros (monitores, professores, familiares, intérpretes e colegas) e uso de tecnologias digitais. Embora busquem autonomia, os participantes relatam tensões e afetos diante do rigor normativo. Os resultados são a manifestação das identidades de aprendiz de português como

língua adicional, da qual emergem marcas de apropriação, conflitos e resistências. As produções evidenciam como os sujeitos constroem sentidos, negociam posições para atender às normas acadêmicas por mediações sociais e acadêmicas e, ao mesmo tempo, preservam suas individualidades e ressignificam suas experiências com o português e a Libras.

Para o terceiro objetivo, através dos relatos, a pesquisa explorou os múltiplos "eu" dos participantes, verificou-se que essas identidades são múltiplas, dinâmicas, situadas e não lineares, atravessadas por pertencimentos familiares, acadêmicos e comunitários, formadas por experiências de vida, condições de desenvolvimento, contextos situados e relações de poder que determinam como cada sujeito se posiciona diante das línguas. A identificação com a Libras e com a cultura surda atua como atrator que fortalece a agência e possibilita ressignificar o português, deslocando-o de uma língua de necessidade social para língua adicional.

Para o objetivo geral, foi analisada a emergência das identidades de aprendizes surdos de português como língua adicional a partir da entrada no Ensino Superior, compreendida como ponto de bifurcação central do sistema de letramentos acadêmicos, em que o sistema se auto-organiza entre as normas institucionais e a afirmação das identidades surdas e bilíngue. Essas trajetórias distintas repercutem diretamente nas relações com o português, e no comportamento diante das práticas de leitura e escrita na universidade. O sucesso acadêmico depende de práticas que respeitem a Libras como língua matriz e o português como língua adicional.

Os conceitos da Teoria do Caos e da Complexidade que foram operacionalizados são: condições iniciais, atratores, instabilidades e estabilidades, bifurcações, beira do caos, agentes, auto-organização e fractais. O modelo de Letramentos Acadêmicos foi mobilizado como uma das lentes teórico-metodológicas para compreender as práticas de escrita e leitura presentes nas entrevistas e produções analisadas. A partir desse modelo, buscou-se identificar como eles constroem sentidos e desenvolvem hábitos a partir da assimilação de práticas próprias do contexto universitário, bem como as habilidades adquiridas por meio do contato recorrente com esses espaços.

Consideramos, nesse processo, as dimensões sociais, culturais e institucionais do ambiente acadêmico, por assimilar os costumes em ambientes acadêmicos, e as habilidades por meio de contato recorrente, considerando as dimensões social, cultural e institucional do contexto acadêmico. O modelo permitiu observar que as produções não se limitam a aspectos formais da língua, mas também valorizam as individualidades e promovem autonomia nas

produções acadêmicas. Além disso, refletem processos de identidades, resistência e negociação de sentidos entre a Libras e o português. Assim, as análises consideram que o ato de escrever em português e os materiais para construir os conhecimentos através de teorias, para sujeitos surdos, são atravessados por relações de poder, identidades e agência, aspectos centrais do modelo de Letramentos Acadêmicos.

As análises revelam que os participantes constroem suas identidades de aprendiz de português como língua adicional em um processo dinâmico, marcado por movimentos de resistência, pertencimento e reconstrução. A Libras emerge como língua matriz, atuando como eixo de sustentação das experiências de aprendizagem e como atrator que mobiliza o desenvolvimento de novas formas de aprender, pensar e significar o português. Essa centralidade da Libras possibilita não apenas o acesso ao conhecimento, mas também o fortalecimento de uma identidade plurilíngue/ plurimodal, na qual a diferença não é vista como limitação, e sim como uma nova forma de participar socialmente. Trata-se de construir e negociar as práticas discursivas específicas por meio de uma voz autoral. As identidades que se constroem nas interações transformam-se conforme os contextos e orientam o agir situado do sujeito. A(s) identidade(s) de aprendiz de português como língua adicional permanece(m) dinâmica(s), em reorganização contínua dentro do sistema das práticas linguísticas e sociais.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P; NOVAK,J.D & HANESIAN, H. **Educational psychology**: a cognitive view. 2. ed. Holt, Rinehart & Winston, 1978.

BARTON, David. ***Literacy****: an introduction to the ecology of written language*. London: Blackwell, 1994.

BARTON, David.; HAMILTON, Mary. ***Local literacies***: *Reading and writing in one Community.* London: Routledge, 1998.

BARKHUIZEN, Gary, BENSON, Phil; CHICK, Alice (eds.) *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. **ELT Journal**, 69 (2), 220-222. 2015.

BEHARES, Luís Ernesto. Línguas e identificações: as crianças entre o sim e o não. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. 6. ed. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 2016.

BEHARES, Luís Ernesto; PELUSO, Leonardo. A língua materna dos surdos. **Revista Espaço.** INES. p. 40-48, mar., 1997.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida; SANTOS, Eli Ribeiro dos. Ensino do português para os surdos: uma análise da prática. In: Ivani Rodrigues Silva e Marília P. Marinho Silva (org.). **Letramento na diversidade: Surdos aprendendo a ler/escrever**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018, 107-152.

BEVILACQUA, M.C.; FORMIGONI, G. M. P. **Audiologia Educacional**: uma opção terapêutica para a criança com deficiência auditiva. 2. ed. Carapicuíba: Pró-Fono, 2000.

BIZON, A. C. C. **Narrando o Exame Celpe-Bras e o Convênio PEC-G**: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). 445f. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. (2005). Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF.

BRASIL. Lei Nº 12.303, de 2 de agosto de 2010. Dispõe sobre a obrigatoriedade de realização do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF.

CARVALHO, Gilcinei Teodoro; CASTANHEIRA, Maria Lucia; MACHADO, Maria Zelia Versiani. **Letramentos acadêmicos como práticas sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. ***Narrative inquiry****: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CRUZ, Eder Barbosa. Os conceitos língua materna, primeira língua e estrangeira no campo do ensino-aprendizagem de língua para o público surdo. **Revistaft**. v. 27. ed. 118. jan. 2023. Disponível em: https://revistaft.com.br/os-conceitos-lingua-materna-primeira-lingua-e-lingua-estrangeira-no-campo-do-ensino-aprendizagem-de-linguas-para-o-publico-surdo/

DE BOT, Kees. *Introduction: Second Language Development as a Dynamic Process*. ***The Modern Language Journal***, 92, ii, 2008.

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: Skliar, C. (org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2v. p. 59-82.

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: Skliar, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. 6. ed. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 2016.

FERNANDES, Sueli. Letramento bilíngue e ensino de português para surdos. In: Fernandes, Sueli; Pereira, Maria Cristina da Cunha; Ribeiro, Maria Clara Maciel de Araújo (org.). **Português escrito para surdos: princípios e reflexões para o ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2024.

FERNANDES, Sueli.; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo (org.). **Português escrito para surdos: princípios e reflexões para o ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2024.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 10, n. 4, 2011.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Aquisição e aprendizagem de segunda língua. **Signótica 7**: 39- 57. jan./dez. 1995.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FREIRE, Alice Maria da Fonseca. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. 6. ed. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 2016.

FREIRE, Mizaely Batista de Brito. **A emergência das identidades leitoras dos discentes do curso de Letras Libras da UFPI nas práticas de letramentos acadêmicos**. Orientadora: Leila Rachel Barbosa Alexandre. 2025. 122 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2025.

GEE, James Paul. ***Social linguistics and literacies: ideology in discourses***. 2. ed. London/ Philadelphia. The Farmer Press, 1996.

GOLDFELD, Márcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 7. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GUIMARÃES, E. "Brasil: país multilíngue". In: **Ciência e Cultura**. v. 57, n. 2. São Paulo: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 2005.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. **Language in Society**, v. 11, n.1, p. 49-76, 1982.

HOFFMEISTER, R. J. Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiologia. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. 6. ed. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 2016.

HOFFMEISTER, Roberto J.; CALDWELL-HARRIS, Catherine L. ***Acquiring English as a Second Language Via Print:*** *The task for deaf children*. Cognition, 132. p. 229-242, 2014.

KAUFFMAN, Stuart. ***At home in the universe****: the search for the Laws of self-organization and complexity.* New York: Oxford University Press, 1995.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso "ensinar" o letramento?** Cefiel: Unicamp, 2005.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Chaos/complexity science and second language acquisition*. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, Diane; CAMERON, Lynne. ***Complex systems and applied linguistics***. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEA, M.R.; STREET, B.V. The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. Theory Into Practice, 45(4), pp. 368-377. Copyright 2006 by the College of Education and Human Ecology, The Ohio State University. All rights reserved. 2006.

LEA, Mary; STREET, Brian V. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer In: **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 16 (2), p. 477-493, jul./dez. 2014. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407

LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca. **O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas.** In: LEFFA, V.; IRALA, V. (Orgs.). Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

LEFFA, Vilson José. RevEL na Escola: Ensinando a língua como um sistema adaptativo complexo. **REVEL**, v. 14, n. 27, 2016.

LILLIS, Theresa. *Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery*. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (orgs.). **Students writing in the university**: cultural and epistemological issues. Amsterdam. John Benjamins, 1999. p. 127-140.

LONG, M. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W.; BHATIA, T. (Ed.). Handbook of second language acquisition.San Diego: Academic Press, 1996.

LOPES, Maraisa. A institucionalização do curso de licenciatura em Letras-Libras no Brasil: língua, sujeitos e sentidos. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 42, n. 42, 2020. DOI: 10.20396/lil.v42i42.8661564.

MACÊDO, Conceição de Maria Ferreira de. **Práticas de letramento acadêmico de estudantes surdas na esfera universitária**. Orientador: José Ribamar Lopes Batista Júnior. 2023. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2023.

MACÊDO, Conceição de Maria Ferreira de; MOURA, Jéssica Catarine Santos; ALEXANDRE, Leila Rachel Barbosa. Letramentos acadêmicos em disciplina de prática de Libras: uma experiência no curso de Letras Libras da UFPI. In: BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes. **Cadernos de letramentos acadêmicos**: práticas de letramentos acadêmicos na educação básica e no ensino superior, vol. 2. São Paulo: Pá da palavra, 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, 2010.

MARTINS, Antônio Carlos Soares; BRAGA, Júnia de Carvalho Fidelis. Caos, complexidade e Lingüística Aplicada: diálogos transdisciplinares. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; LOPES, Maura Corcini. Direito linguístico-educacional para alunos surdos e o "além-acessibilidade". **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 54, p. e10710, 2024. DOI: 10.1590/1980531410710. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/10710.

MAYBERRY, Rachel I. When timing is everything: age of first-language acquisition effects on second-language learning. **Applied Psycholinguistic**, 28, p. 537-549, 2007.

MENDONÇA, Matheus dos Santos. de; ROCHA, Maria Alice de Sousa. **Influências das condições iniciais nos letramentos de surdos do curso de Letras Libras da UFPI**. [?]. 2024.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.

MOURA, Jéssica Catarine Santos. **Construção da identidade acadêmica de ex-alunos do curso de Letras-Libras**. Relatório de Atividades - Programas de iniciação científica da UFPI. 2023.

MÜLLER, Janete Inês. **Língua portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos**. Orientadora: Lodenir Becker Karnopp. 2016. 295f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2016.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

OLIVEIRA, Thiago Lemes de; FIGUEIREDO, Carina Adriele Duarte de Melo. Coautoria ou tradução? A retextualização da escrita acadêmica de um graduando surdo rumo à produção de sentidos. **Revista Caleidoscópio**: literatura e tradução. v.3. n.1. jun. 2019. p. 37 - 51.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Caos, Complexidade e aquisição de segunda língua. In: Paiva, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; Nascimento, M. (org.). **Sistemas adaptativos complexos**: lingua(gem) e aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2009. p. 187-203.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Propiciamento (*affordance*) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa In: LIMA, Diógenes Cândido. **Aprendizagem de língua inglesa**: histórias refletidas. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Lingua(gem) como sistema complexo e multimodalidade. **REVEL**, v. 14, n. 27, 2016 [www.revel.inf.br].

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola: 2019.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Aprendizagem da língua portuguesa por crianças surdas. In: Fernandes, Sueli; Pereira, Maria Cristina da Cunha; Ribeiro, Maria Clara Maciel de Araújo (org.). **Português escrito para surdos: princípios e reflexões para o ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2024.

PERLIN, Gládis. Identidades Surdas. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. In: Skliar (org.). ed. 6. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

PLAZA-PUST, Carolina. *Deaf education and bilingualism*. In: PFAU, Ronald.; STEINBACH, Michael; WOLL, Bencie (eds.). ***Sign Language****: An International Handbook*. Berlin, Germany: DeGruyterMouton, 2012. p. 949-979.

Polkinghorne, Donald E. (1988). ***Narrative knowing and the human sciences***. State University of New York Press.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: Estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RESENDE, Liliane Assis Sade. **Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do caos e dos sistemas complexos**. Orientadora: Vera Lúcia Menezes de O. e Paiva 2009. 305 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da UFMG, 2009.

RIOS, Guilherme Veiga. **Discursos, Identidades e Letramentos**: abordagens de Análise de Discurso Crítica. In: OTTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília de (orgs.). São Paulo: Cortez, 2014. 252p.

ROCHA, Maria Alice de Sousa. **Escrita em português de pessoas com surdez**: um estudo de textos de surdos graduados e em graduação da Universidade Federal do Piauí. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Letras Português) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2022.

ROJO, Roxane Helena R. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROSA, Emiliana Faria. **Língua de Sinais como língua natural**: características fonológicas e históricas da língua brasileira de sinais. Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.4, abr. 2022.

SAVILLE-TROIKE, Muriel. *Introducing Second Language Acquisition*. **Cambridge Introductions to Language and Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press. 2. ed. Univer 2012.

RODRIGUES, Sérgio. Porque a língua também é uma mãe. **Sobre palavras**. Blog Veja, 31 jul. 2020. Disponível em: https://veja.abril.com.br/coluna/sobre-palavras/porque-a-lingua-tambem-e-uma-mae-2/

SILVA, Giselli Mara da. O português como segunda língua dos surdos brasileiros: uma apresentação panorâmica. **Revista X,** [S. l.], v. 12, n. 2, 2017. DOI: 10.5380/rvx.v12i2.51140. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/51140.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. ed. 6. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. ***Bilingualism or not***: *the education of minorities*. Translated by Lars Malmberg and David Crane. Clevedon: Multilingual Matters Ltda, 1981.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. *Linguistics Human Rights. A prerequiste for bilinguism*. In: ***Bilinguism in deaf education***. Ahlgren & Hyltenstam (eds.). Hamburg: SignumVerl. 1994.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. *Bilingual education and Sign language as the mother tongue of Deaf children*. In: KELLETT BIDOLI, C. J.; OCHSE, E. (eds). ***English in International Deaf Communication***. Bern: Peter Lang, 2008, p. 75-94.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOLER, Priscila Silveira; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Língua portuguesa como língua adicional para surdos e o seu aprender em articulação com Libras como língua matriz. **Revista Educação Especial**. v. 34. Santa Maria. 2022.

STOKOE, William C. ***Sign language structure:*** *na outline of the visual communication systems of the american deaf.* New York: University of Buffalo Press, 1960.

STOKOE, William C. ***Semioctis and human sign languages***. Paris: The Hague, 1972.

STREET, Brian V. ***Literacy in theory and practice***. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Paper entregue após a Teleconferência UNESCO Brasil sobre letramento e diversidade, 2003.

STREET, Brian. V. **Eventos de letramento e práticas de letramento**: teoria e práticas nos novos estudos do letramento. Tradução de Izabel Magalhães. In: Izabel Magalhães (org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. Título original: Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies, in: Martin-Jones, M. e Jones, K. (orgs.). Multilingual literacies. Amerterdã/Filadélfia: John Benjamins, p. 17 – 29.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAYLOR, M. C. ***The moment of complexity*** *– emerging network culture*. Chicago: The University of Chicago Press, 2001.

THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (orgs.). **A invenção da surdez II**: Espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

TUDOR, Ian. ***The dynamics of the language classroom***. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

VAN LIER, Leo. ***From input to affordance***: *Social-interactive learning from an ecological perspective*. In: LANTOLF, J. (Ed.) Sociocultural theory and second language learning. Oxford: Oxford University Press, 2000/2002/2004.

VAN LIER, Leo. ***Interaction in the language curriculum***: *awareness, autonomy and authenticity.* London; New York: Longman, 1996.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALDROP, Mitchell M. ***Complexity****: the emerging science at the edge of order and chaos*. New York: Touchstone, 1993.

.