

PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim. A produção de um resumo em língua portuguesa por estudantes surdos do Ensino Superior. *ReVEL*. vol. 18, n. 35, 2020. [www.revel.inf.br]

A PRODUÇÃO DE UM RESUMO EM LÍNGUA PORTUGUESA POR ESTUDANTES SURDOS DO ENSINO SUPERIOR

The process of writing a summary in Portuguese by Higher Education deaf students

Vanessa de Oliveira Dagostim Pires¹

vanessapires@sapucaia.ifsul.edu.br

RESUMO: Este artigo analisa duas produções escritas em língua portuguesa como língua adicional, de textos acadêmicos feitos por estudantes de ensino superior surdos, usuários de Libras como primeira língua, participantes do curso de extensão a distância “Escrita Acadêmica para Surdos”. A partir da análise, procuramos relacionar os textos a aspectos específicos da língua portuguesa para surdos e refletir sobre a inserção desses sujeitos no ensino superior inclusivo, que vem crescendo a passos largos na última década. As perguntas que emergiram a partir do desenvolvimento do curso se referem à construção de letramento acadêmico dos surdos universitários em Língua Portuguesa. O exame das atividades de produção textual se centrou em uma proposta de produção do gênero textual resumo. As análises revelaram uma variação em relação ao letramento dos surdos participantes da pesquisa. Acreditamos que grande parte desta variação ocorra devido às diferentes trajetórias de escolarização e experiências de linguagem que os participantes tiveram. Por fim, se considera importante valorizar os demais letramentos no ensino dos surdos, a capacitação dos docentes em relação ao ensino de língua para surdos e a importância da valorização das línguas de sinais na intermediação desse processo.

PALAVRAS-CHAVE: letramento acadêmico; educação de surdos; língua portuguesa.

ABSTRACT: This paper analyzes two textual productions written in Portuguese as an additional language by deaf undergraduate students, signers of Brazilian Sign Language as mother tongue and participants of the online course called “Academic Writing for Deaf People”. From this analysis, we wanted to associate the texts with specific aspects of Portuguese used by the deaf community and think about including them in the inclusive higher education, which has increased tremendously since the last decade. Moreover, the key questions that emerged from the development of the course refer to the construction of the academic literacy of deaf college students in the Portuguese language. The final exam of the textual production tasks was focused on writing a summary. The analysis showed that there is a variation in relation to the deaf participants’ literacy. We believe this occurs especially because of the different school backgrounds and language experiences these students had previously. Lastly, it is important to appreciate other literacies when it comes to teaching deaf people, to train teachers regarding to teach language for deaf learners, and finally to value sign languages as a mediator in this process.

KEYWORDS: academic literacy; deaf education; Portuguese language.

¹ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Docente do Instituto Federal Sul-rio-grandense.

INTRODUÇÃO

A expansão de acesso ao ensino superior no país tem trazido novos desafios, entre eles, destacamos a construção do letramento acadêmico, necessário para a compreensão leitora e produção textual dos estudantes desta modalidade de ensino. Entre os novos grupos que acessam a universidade estão as pessoas com deficiência, com um aumento gradativo de matrículas. Dentre estes, 18,82% são surdos ou com deficiência auditiva, no total de matrículas de 2018 (INEP, 2019). Para uma significativa parte destes estudantes, a língua portuguesa é a sua língua adicional, e as práticas de letramentos acadêmicos que desenvolverão no ensino superior se dará nesta condição. Pensando neste contexto, o atual artigo apresentará a produção escrita do gênero resumo em um curso virtual que reuniu estudantes de ensino superior de todo o país para aprofundarem seus conhecimentos sobre a língua portuguesa.

Primeiramente, apresentaremos uma seção sobre letramento acadêmico, na qual abordaremos conceitos de letramento, as particularidades da produção escrita em língua portuguesa para surdos, mediante um levantamento dos aspectos verbais na escrita surda e o quantitativo de matrículas de surdos no ensino superior do país. Na segunda seção, descrevemos como se organizou o curso “Escrita Acadêmica para Surdos Universitários”, que originou os dados utilizados no presente artigo. A seção contará o planejamento do curso, caracterizará o gênero textual escolhido para análise desta pesquisa, o resumo, e apresentará o perfil dos participantes do curso. Na seção 3, efetivaremos a análise das atividades de produção textual resumo produzidas pelos participantes do curso e, por fim, a conclusão do artigo.

1 LETRAMENTO ACADÊMICO E A ESCRITA DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Gêneros acadêmicos são os gêneros textuais envolvidos nas práticas acadêmicas de letramento, como aulas, conferências, seminários, entrevistas, resenhas, monografias, ensaios, entre outros. Embora existam recorrentes queixas a respeito do desconhecimento dos alunos que chegam ao ensino superior em relação a esses gêneros, por parte dos professores, estudos ou de projetos de pesquisa e de formação a respeito do letramento acadêmico, no Brasil, ainda são iniciais.

Marinho (2010) relata que, para muitos professores universitários, existe um certo estranhamento no fato de serem encontrados alunos pouco familiarizados com as práticas acadêmicas de letramento. Aqueles esperam que o aluno tenha toda a formação necessária para lidar com tais gêneros desde a educação básica (ensino fundamental e médio). A autora mencionada questiona, então, a causa desse estranhamento, e justifica a inexperiência dos alunos justamente pelo fato de que o domínio de um gênero seja um comportamento social (BAKHTIN, 1997). Assim, no ensino básico, a leitura e produção desses gêneros não eram significativas ainda, porque é a universidade o espaço onde essas práticas se realizam e fazem sentido. Ainda segundo Marinho (2010, p.4),

[...] torna-se mais coerente esperar e aceitar que os alunos universitários se familiarizem e aprendam a ler e a escrever os gêneros acadêmicos, sobretudo, nas instituições e nas esferas do conhecimento em que são constituídos, portanto, quando se inserem nas práticas de escrita universitária.

Para que esse aprendizado seja possível, a autora sugere a inclusão do ensino de gêneros acadêmicos nos currículos e nas pesquisas dos programas universitários, o que faz bastante sentido.

A compreensão que aqui está expressa é a de que letramento acadêmico, assim como os demais letramentos, não é um bem que se adquire espontaneamente, “mas requer um esforço concentrado e sistemático de todos” (AZEVEDO, 2009, p. 15). Desse modo, enseja-se a criação de condições que possam garantir seu sucesso. Nesse sentido, nos questionamos sobre quais condições têm sido oferecidas para o desenvolvimento do letramento acadêmico dos surdos, que têm a língua portuguesa como língua adicional? Quem está proporcionando tais condições? De que maneira?

Compreendemos que a questão do ensino de Língua Portuguesa para Surdos (LPS) é, antes de tudo, uma tarefa da educação linguística, retomando a Bagno e Rangel (2005) quando assim a definem:

Entendemos por educação linguística o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar conhecimento de/sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos [...] Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63).

A educação linguística tem, então, como uma de suas atribuições, o aprendizado de normas de comportamento linguístico de diferentes grupos aos quais o indivíduo vai ser chamado a se inserir, ou se incluir, ao longo de sua vida. Considerando que a questão da diferença surda é uma diferença muito mais linguística e cultural do que orgânica, a sociedade, por meio, principalmente, das instituições de ensino, precisa prover meios de acesso à educação linguística para que esses sujeitos possam transitar em todos os grupos sociais que almejem. O reconhecimento legal da Libras como uma língua oficial do país reforça a ideia de um país multilíngue, cujos falantes devem ter seus direitos reconhecidos. Entretanto, os direitos que os surdos têm conquistado a favor da língua de sinais não podem ofuscar a necessidade latente que estes possuem de ter acesso ao ensino, de qualidade, da língua portuguesa, especialmente em sua modalidade escrita.

Defendemos, paralelamente ao ensino de LPS, o estudo da língua de sinais (LS) como L1 do indivíduo surdo, tanto como objeto de análise linguística como meio de ensino escolar, seguindo a proposta da abordagem educativa bilíngue, que sustenta que a língua escrita a ser adquirida pela criança surda seja ensinada através da língua de sinais. Em relação à LS e ao ensino da escrita, Hocevar e colaboradores (1999) afirmam que o instrumento de mediação semiótica mais forte para o acesso à escrita das pessoas surdas é a língua de sinais. Portanto, a LS não é a causadora das dificuldades na alfabetização dos surdos, como alguns acreditam, mas um poderoso instrumento de letramento dos surdos:

[...] a LS é determinante para a compreensão textual das pessoas surdas, e que esta deve ser sua primeira língua de comunicação e expressão. Salienta-se que não se percebe a LS enquanto panaceia para os problemas de leitura e escrita, mas que o conhecimento prévio, o contato com diferentes textos, as possibilidades de narrativas em LS são extremamente importantes para a aquisição de leitura e escrita dos surdos (LEBEDEFF, 2004, p. 292).

Também é importante a compreensão de que o ensino de LPS deve ser garantido em todas as etapas educativas dos discentes surdos, desde a educação infantil até o ensino superior. Embora seja “condição dada no ensino superior, que o processo de letramento esteja completo quando os alunos entram no ensino médio” (HARRISON; NAKASATO, 2010, p. 65), dada a trajetória de dificuldades de acesso à educação especializada e ao desenvolvimento linguístico pleno que acompanham a vida escolar da maioria dos alunos surdos, estes chegam à educação universitária com enormes dificuldades de leitura e escrita em LP. Sendo assim, tais alunos têm o

direito de receber um ensino de língua portuguesa diferenciado, que leve em conta as suas diferenças linguísticas, garantido legalmente:

Art.13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e **superior**², bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia (BRASIL, 2005).

Conforme determina o decreto 5.626, de 2005, os cursos de formação de professores como Pedagogia e Letras devem incluir em seus currículos disciplinas que abordem o ensino de LPS e suas especificidades, proporcionando a formação adequada a futuros educadores de surdos, seja em contextos inclusivos ou exclusivos.

Compreendemos que o ensino de LPS, que integra o letramento dos surdos, tem como base o pressuposto de que o desenvolvimento linguístico do ser humano, que tem início em seu nascimento, estende-se por toda a sua vida. Assim, o aprendizado de Língua Portuguesa para os surdos também se vê em um processo constante e não possui um alvo ideal para ser atingido, ou um nível a ser alcançado. Em outras palavras, qualquer ideal, em termos de língua, é uma ilusão. O objetivo do ensino de LPS não é que o surdo se expresse linguisticamente como um ouvinte, mas que este possa se comunicar satisfatoriamente, por meio da escrita, com qualquer interlocutor que compartilhe a LP. Espera-se, portanto, que o ensino de LPS ofereça ao surdo subsídios necessários para que ele possa apropriar-se de práticas de leitura e escrita que assegurem seu aprendizado acadêmico e a autonomia para desenvolver leituras críticas, bem como para se deslocar entre os gêneros acadêmicos a que ele for exposto. A respeito desse processo, Janiaki (2007), em sua dissertação sobre os significados atribuídos por surdos universitários à Língua Portuguesa, afirma que:

As reflexões, que percorremos sobre a língua portuguesa para os surdos, implicam em compreender esta escritura como um percurso em deslocamento, não finito, nem acabado. Aproxima-se como um espaço social de travessias, de passagem, entre leitor e autor, de diferentes linguagens culturais estabelecidas nas relações de surdos e ouvintes (JANIAKI, 2007, p. 97).

² Grifo da autora.

Os indivíduos surdos possuem todas as capacidades cognitivas de se alfabetizarem e desenvolverem as capacidades de leitura e escrita. Entretanto, muitos pesquisadores e profissionais têm se preocupado com a dificuldade que a maioria dos surdos apresentam para atribuírem sentido ao que leem e ao que escrevem (KARNOPP; PEREIRA, 2010; PIRES, 2009). Quando analisamos um grupo de surdos cursando a mesma série escolar, por exemplo (como veremos posteriormente entre os participantes da presente pesquisa) é possível observar as diferentes histórias que cada um traz em relação à sua identidade como surdo, à sua trajetória escolar (às vezes em escolas regulares, outras, em escolas bilíngues para surdos), à sua relação com a família, à sua aproximação ou a seu distanciamento da comunidade surda, e é possível verificar como todos esses aspectos influenciam diretamente a educação linguística de cada um deles.

A escrita surda em LP, objeto de análise deste artigo, possui suas particularidades e é carente de atenção. Quando um ouvinte se depara pela primeira vez com uma produção escrita por um surdo, algumas “diferenças” podem chamar sua atenção, como a concordância de alguns verbos. Nascimento (2008) em uma pesquisa sobre a produção escrita de surdos universitários pernambucanos fez um levantamento das inadequações verbais, uma das dificuldades mais evidentes identificadas na produção escrita no corpus analisado pela autora. De acordo com Nascimento (2008), essas dificuldades podem ser justificadas pela interferência da estrutura gramatical da Libras na LP e pelo desconhecimento do sistema fonológico da língua causado pela condição do surdo. Entretanto, é possível que a deficiência no letramento acadêmico dos surdos seja motivada por um problema mais complexo, que tem início na escolarização tardia do sujeito, na falta de comunicação com seu meio durante a infância, e que percorre toda a sua vida escolar, na falta de instituições e profissionais preparados para atendê-los de forma adequada. Faltam também, em nossa realidade, políticas de inclusão linguística desses sujeitos, assim como aquelas mencionadas por Harrison e Nakasato (2010) nos Estados Unidos e Colômbia.

Sobre a escrita de surdos estudantes do ensino superior, Nascimento (2008) chama a atenção para quatro principais ocorrências gramaticais: omissão de verbos, sequências de verbos que fogem aos padrões sintáticos do português e verbos com status de nomes, inadequações de flexões verbais e verbos com grafia atípica, conforme explicado a seguir.

- *OMISSÃO DE VERBOS (O VERBO OMITIDO SERÁ SINALIZADO PELO SÍMBOLO #)*

Nos dados de Nascimento (2008), a omissão de verbos ocorreu com pouca frequência no corpus analisado. Por sua vez, a omissão de conectores ocorreu em maior número: apenas 9 textos apresentaram o primeiro caso, omissão de verbos. A maioria dos verbos omitidos são classificados como não dinâmicos; tal omissão possivelmente é motivada pela interferência da Libras, já que, nesta língua, não existem verbos não dinâmicos,³ indicadores de estado (ou, pelo menos, não são utilizados nas sentenças da mesma maneira que o são em LP). Tal hipótese é reforçada pela constatação de que nenhum verbo foi omitido no texto produzido pelo surdo oralizado, aquele que não usa a Libras. Um exemplo desta omissão em Libras, é a sentença: “A mulher é bonita”, que, em Libras, é sinalizada assim: MULHER BONITA. Nos textos analisados, a autora encontrou o exemplo “Intérprete muito ajuda para surdos também # preocupado” - provável omissão do verbo **estar**.”

Ainda sobre essa ocorrência, Nascimento (2008) explica que, em todas as sentenças, em LP, onde houve a omissão de verbos, também tal fato ocorre em LS, por serem verbos não dinâmicos. Entretanto, a presença de verbos desta categoria, em alguns textos (por exemplo, a oração “ainda não temos uma ideia”, do texto 8), demonstra que esses autores conhecem tais estruturas, porém esse conhecimento é inconsistente, flutuante, e não está totalmente internalizado. Essa inconsistência é denominada de hibridismo estrutural, graças à interferência estrutural da Libras na Língua Portuguesa (ou seja, da L1 na L2). A ausência dos verbos nas orações analisadas não compromete, entretanto, a compreensão e a coerência desses verbos, pois estes, por serem, em alguns contextos, indicadores de estado, possuem uma carga semântica mais fraca e dependente da expressão nominal que os acompanha. Estão entre estes os verbos 'ser', 'estar', 'existir' e 'ter', por exemplo.

- *SEQUÊNCIAS DE VERBOS QUE FOGEM AOS PADRÕES SINTÁTICOS DO PORTUGUÊS E VERBOS COM STATUS DE NOMES*

Outro aspecto interessante a ser analisado no *corpus* é a ordenação sequencial dos verbos, que, muitas vezes, perdem seu status de verbo e, em outras,

³ Verbos não dinâmicos, indicadores de estados, são acompanhados por um sintagma nominal (sujeito) que é suporte do estado (permanecer, existir...) (NEVES, 2000).

não obedecem a nenhum critério gramaticalmente aceito. Nascimento (2008) elaborou um quadro com as ocorrências desta natureza, no qual é possível constatar essa observação, o que se reproduz na sequência.

A segunda hipótese a ser considerada quanto a essas ocorrências, e, principalmente, nos casos em que a forma verbal perde seu status de verbo e assume o papel de nome no enunciado, é uma confusão causada pelo mesmo sinal em Libras para palavras de diferentes classes gramaticais, intensificada pela ausência de percepção contextual nas práticas escolares para alunos surdos. No enunciado “**fazer organizar** como ensinar para surdos”, possível é deduzir que a intenção do autor era produzir a oração “**falta fazer uma organização** de como ensinar para surdos”, isto é, o verbo “organizar” deveria ser expresso pelo substantivo “organização”, conferindo a coerência ao texto.

A assistência fornecida durante a produção textual ainda pode explicar algumas ocorrências de sequências de verbos que fogem aos padrões sintáticos do português e verbos com status de nomes nos textos produzidos por surdos. Em Pires (2009), durante uma produção textual coletiva por alunos surdos aprendizes de LP, estudantes de ensino fundamental em uma escola especial para surdos, a autora observou de que forma as práticas de tradução Libras/LP descontextualizadas podem gerar dificuldades de concordância verbal nas produções escritas por surdos, e, semelhantemente, na qualidade de compreensão leitora destes. Durante a produção coletiva dos textos, ao manifestarem dúvidas sobre o correspondente, em LP, de algum sinal em LS, os alunos solicitavam a ajuda da professora e/ou da pesquisadora presentes, ambas ouvintes. A solicitação do vocábulo em LP era, porém, totalmente descontextualizada. Em uma das ocasiões, uma aluna perguntou à professora, sinalizando “contato”, com forte expressão facial de interrogação e a professora, imediatamente, respondeu à dúvida da aluna com uso de datilologia, ou seja, soletrando as letras do alfabeto em LS uma a uma, e formando a palavra desejada. Como a solicitação foi expressa apenas por aquele sinal isolado, fora do contexto em que estava sendo produzido o texto do grupo, a professora traduziu para o português apenas o substantivo “contato”, que poderia significar, também, o verbo contatar, por exemplo. Da mesma maneira, foram traduzidas, com ajuda da professora ou da pesquisadora, as palavras “aproveita”, “aprender”, “desenvolver”, que resultaram na produção do enunciado “aproveita porque contato surdos LS porque todos pessoas ajudar todas aprender”. Sendo assim, a não flexão desses dois últimos verbos (ajudar

e aprender) pode ser explicada pela tradução Libras/LP feita por quem ofereceu a ajuda, o que pode ter influenciado os aprendizes no restante do texto, quando mantiveram os demais verbos no infinitivo. Relatos e observações de outros momentos de ensino para surdos também revelam práticas de tradução em que os vocábulos não estavam inseridos em um contexto, mas isolados. Sendo assim, as sentenças produzidas em LP também se revelaram descontextualizadas, pois representavam apenas vocábulos ditados mediante a datilologia, e imediatamente transcritos.

No caso dos participantes da investigação analisada neste artigo, os quais realizaram as tarefas a distância, não há um controle, de fato, das condições de produção. Porém, pelas próprias informações prestadas pelos, 81% declararam contar com ajuda de outra pessoa nas atividades de língua portuguesa. Por conseguinte, essa ajuda pode ser, em alguns momentos, do mesmo modelo pelo relatado por Pires (2009).

- *INADEQUAÇÕES DE FLEXÕES VERBAIS*

Dos 15 textos constituintes do corpus analisado por Nascimento (2008), 14 apresentaram inadequações gramaticais em relação à flexão de tempo, modo, número e pessoa dos verbos. O único texto em que não foi observado este tipo de problema também não forneceu subsídio suficiente para ser analisado, visto se tratar de um texto mais sucinto e menos linear, em que o autor lançou mão de esquemas e tópicos. Os enunciados em que a ocorrência dessas inadequações foi menor foram aqueles em que o sujeito era a primeira pessoa do singular. Algumas inadequações são comuns também em textos de ouvintes, como, por exemplo, na sentença “A comunicação com os funcionários foram o suficiente para mim”, em que a o verbo “ser” concordou com “funcionários”, em vez de com “a comunicação”, que é o sujeito da frase. Também foi encontrada uma inadequação quanto ao modo verbal, identificada comumente em produções de ouvintes, em “por isso eu tenho esperança que o diretor resolve para colocar mais cursos”, em que o verbo resolver é conjugado no presente do indicativo, quando o modo gramaticalmente correto seria presente do subjuntivo (resolva).

- *VERBOS COM GRAFIA ATÍPICA*

O último aspecto a ser apontado em relação ao uso dos verbos por estes sujeitos, e talvez o de menor relevância, é a grafia atípica de alguns vocábulos. Tal ocorrência não é exclusiva no uso de segmentos verbais, mas recorrentes na produção escrita de surdos usuários de LS em todo o seu processo de letramento. Nos textos do corpus, foram encontrados enunciados como “estam bom”, “queremos um sala”, “agradito o Direito”, por exemplo.

As ocorrências encontradas na pesquisa de Nascimento (2008) serviram de base para a elaboração das atividades e escolha de metodologia e ferramentas de um curso de língua portuguesa desenvolvido em ambiente virtual pela plataforma Moodle, direcionado exclusivamente para surdos estudantes do ensino superior, que descrevemos na próxima seção.

Alguns trechos de produções de alunos surdos, extraídos da pesquisa de Silva (2001) podem auxiliar-nos na exemplificação das ocorrências das chamadas inadequações nos textos dos surdos. A autora analisou redações de oito alunos surdos entre 16 e 21 anos produzidas sem acompanhamento pedagógico em casa. Todos eram usuários de Libras. Alguns trechos destacados de diferentes textos podem servir como exemplo (SILVA, 2001)⁴:

- *Ser* estudante não sabe nada. **Fazer**⁵ a palavra trocando tudo para coitado. *Ser* estudante foi acabar um ano de escola, depois foi passear na festa de discoteca. Acabando na festa até às 1hs às noites. (p. 72, Redação II).
- Eu e Ronildo **passearam** na rua de noite dia do sábado. Wanderson e Ronildo **fui** conhecer as garotas na pracinha. Nos **foram namorando** muito na festa do show. (p.78, Redação IV).
- A família **vamos viajam** em Entre Rios Minas Gerais, meu avô é bom, outro primo **vamos** brincar rua. (p. 82, Redação V).

No que concerne às dificuldades de escrita do sujeito surdo, Capovilla e Capovilla (2004) defendem que há uma dificuldade crucial na lógica de aquisição de leitura e escrita alfabéticas. Segundo os autores, essa dificuldade reside no fato de o desenvolvimento cognitivo e linguístico pleno possibilitar à criança usar sua LS (como L1) como metalinguagem para a aquisição da leitura e da escrita, porém, estas duas habilidades são introduzidas, na vida do aluno, por meio da LP. Para os autores, é necessário que seja reconhecida uma relevante falha que ameaça o sucesso na

⁴ Grifo meu.

⁵ Texto original: “Fezer a palavra trocando tudo para coitado”.

abordagem bilíngue, que é a falta de atenção à descontinuidade existente entre língua de sinais e escrita alfabética. Eles sugerem, como proposta para equacionar essa descontinuidade entre L1 e língua escrita de diferentes naturezas, a adoção da escrita visual direta de sinais antes da alfabetização em LP. Esta proposta é considerada por Capovilla e Capovilla (2004) e Quadros (2000) a ponte metalinguística para transpor o fosso entre LS e a escrita alfabética.

A trajetória escolar que os estudantes surdos e deficientes auditivos construíram na educação básica, será refletida no ensino superior. Assim, os professores criam mais barreiras e maiores dificuldades para desenvolvimento dos alunos surdos, pelo fato de receberem pouco ou nenhum preparo prévio. Não é mais possível que as instituições ignorem as necessidades linguísticas desses alunos. Além do acesso a esses conhecimentos, a permanência dos surdos no ensino superior depende de políticas de educação linguística que os contemplem desde o letramento inicial, ainda na educação infantil, até a aprendizagem de gêneros acadêmicos de cujo conhecimento necessitarão para garantir o sucesso no ensino superior.

2 O CURSO DE ESCRITA ACADÊMICA PARA SURDOS UNIVERSITÁRIOS

Com o objetivo de desenvolver atividades de língua portuguesa para estudantes surdos do ensino superior, foi criado o curso de extensão “Escrita Acadêmica para Surdos Universitários (EA)”, oferecido pela Unisinos Virtual em 2011. Os dados produzidos neste curso serviram de objeto de análise para pesquisa que originou o atual artigo, de caráter qualitativo interpretativo (PIRES, 2014). A partir da interação dos alunos, das leituras, dos depoimentos e dos textos produzidos foi possível traçar um perfil de letramento dos surdos no ensino superior, ajudando a pensarmos propostas práticas na busca do letramento acadêmico dos surdos brasileiros. Neste artigo, analisaremos dois textos produzidos durante a realização deste curso.

O curso foi planejado a partir dos dados obtidos através dos formulários de inscrição do curso, que possibilitaram o desenho do perfil dos participantes e dos aspectos geradores de dificuldades no letramento em LP dos surdos apontados em pesquisas já realizadas na área e citadas neste artigo (NASCIMENTO, 2008; PIRES, 2009; KARNOPP, 2005; DAGOSTIM, 2005; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004; LEBEDEFF, 2004; SALLES et al., 2004; BOTELHO, 2002; FERNANDES, 1999).

Outro fator importante na concepção do curso é o ensino de língua através de gêneros textuais, que se afina com a concepção de letramento adotada nesta pesquisa, diretamente relacionado às práticas sociais dos indivíduos. Essa concepção também é assumida por Guimarães e Kersch (2012, p.14), ao defenderem que gêneros de texto são “uma forma de articular as práticas languageiras, entendendo-os (os gêneros textuais) como passíveis de serem aprendidos, mas, sobretudo, como formas de interação”. O gênero textual escolhido foi “resumo”, devido ao fato de este gênero exigir, para a sua produção, tanto compreensão leitora quanto produção escrita. Assim, possibilita-se exercitar as duas competências fundamentais em um curso instrumental de língua.

É preciso deixar claro que, mesmo em um plano didático relativo a um determinado gênero textual, atividades com outros gêneros textuais, algumas vezes, são necessárias. Em se tratando de resumo, textos de outros gêneros precisam ser compreendidos, por exemplo. Também lembramos que à medida que o planejamento inicial foi modificado, atividades com outros gêneros textuais foram inseridas.

Em relação ao gênero textual Resumo, Machado (2010) relata que inúmeros trabalhos já foram realizados em torno da importância deste gênero para a compreensão de leitura. Assegura a autora que a utilização de resumos em diversos contextos faz dele um objeto de ensino pertinente (MACHADO, 2010, p. 149). A autora também defende que o ensino de produção e compreensão de textos deve se efetivar em torno de ensino de gêneros.

Em seu “Dicionário de gêneros textuais”, Costa (2020) define assim o gênero resumo:

[...] apresentação abreviada de um texto ou conteúdo de livro, peça teatral, argumento de filme, etc. Constitui, então, um gênero em que se reduz um texto qualquer, apresentando-se seu conteúdo de forma concisa e coerente, mantendo-se o tipo textual do texto principal. Também pode se referir a uma exposição sintetizada de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos, das características básicas de alguma coisa, com a finalidade de transmitir uma ideia geral sobre seu sentido. (COSTA, 2020, p. 205).

Para a elaboração das atividades dirigidas à identificação e à produção de resumos no curso EA, consultamos a obra “Resumo”, de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), da coleção “Leitura e Produção de textos técnicos e acadêmicos” da Editora Parábola, que traz uma série de oficinas voltadas para o público acadêmico.

A escolha pela escrita do gênero textual resumo nos possibilita analisar uma gama de textos bastante variados, já que o resumo apresenta uma grande variação de características discursivas e linguístico-discursivas dos textos de origem. Machado (2010, p. 162) lembra que “dentre essas características, o plano global de organização dos resumos parece-nos estar ligado [...] ao plano global típico do gênero a que ele pertence”, se referindo ao gênero textual do texto a ser resumido. Embora o gênero textual resumo possua alguns elementos característicos próprios, ele é diversificado devido a possibilidade que existe de produção de resumos de diversos gêneros de textos, verbais ou não verbais.

O curso EA teve, no total, sete módulos desenvolvidos entre o dia 26 de setembro a 20 de dezembro de 2011, com atividades que somaram quarenta horas. Todos os módulos possuíam uma estrutura semelhante: título do módulo, número do módulo, data de início e de término das atividades do módulo (de preferência, porém atividades realizadas em atraso também foram aceitas), links para os materiais (hipertextos, vídeos, reportagens) e os links para as tarefas. Para as tarefas, utilizaram-se as ferramentas disponibilizadas pelo Moodle, como diário de bordo, fóruns, envio de tarefas (em que o aluno pode enviar um arquivo com a sua tarefa para a plataforma), Wiki e chat. Também foram usados links externos, que direcionavam o aluno para vídeos, site de notícias, ou ferramentas como dicionário de LP on-line⁶, dicionário de Libras on-line⁷ e programa on-line de conjugador de verbos⁸. Ao final de cada módulo, havia um link para um fórum de dúvidas e sugestões, espaço virtual em que os alunos pudessem postar dúvidas e tecer comentários sobre o módulo em curso. Também foi utilizada, em cada módulo, uma imagem que fizesse referência ao título e assunto.

A seguir, apresentamos uma síntese dos módulos apresentados no curso (Quadro 1).

⁶ Moderno Dicionário de Língua Portuguesa Michaelis. Disponível no site: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>.

⁷ Libras 2.1 web 2008. Acessibilidade Brasil. Disponível no site: <http://www.acessobrasil.org.br/Libras/>.

⁸ Conjugame.net. Disponível no site: <http://www.conjuga-me.net/>.

Quadro 1: Síntese das atividades do curso EA

Módulos	Objetivo	Atividade
1	Apresentação do curso, da equipe, professora e ferramentas.	- Preenchimento de formulário de perfil - Registro das expectativas em relação ao curso
2	Apresentação pessoal	- Leitura e interpretação de texto de apresentação pessoal da professora - Fórum para registrar a impressão sobre as atividades
3	Apresentando outra pessoa	- Transpor o texto de apresentação em primeira pessoa para a terceira pessoa do singular; - Produção de uma apresentação de um profissional a partir de pesquisa na plataforma Cnpq Lattes;
4	Resumo (I)	- Exercício de identificação dos gêneros textuais de diferentes textos; - Produção de resumo do curta-metragem “Bridge”, em duplas;
5	Resumo (II)	- Reescrita do resumo do módulo anterior; - Chat entre os participantes; - Diário de bordo sobre as estratégias de leitura em utilizadas pelos participantes;
6	Resumo (III)	- Leitura e interpretação de uma notícia de jornal;
7	Dicas de produção textual	- Leitura de material expositivo com dicas de escrita a partir das dificuldades encontradas pelos participantes nas produções dos módulos anteriores; - Produção de um resumo de notícia; - Avaliação do curso.

Fonte: elaborado pela autora.

O curso de EA aqui exposto utilizou textos para a leitura, a compreensão e a posterior produção de resumo, selecionados a partir do que se supunha ser interesse dos participantes. Para que isso se organizasse, selecionaram-se currículos da Plataforma Lattes, resumos e resenhas críticas de livros, filmes, resumos científicos, texto de apresentação pessoal, notícias e crônica relacionada à notícia, além de um curta-metragem animado. Entretanto, ao longo do curso, as atividades de compreensão de leitura que antecederiam as propostas de produção textual foram revelando as sérias dificuldades dos participantes, as quais não poderiam ser

desprezadas. Considerando que o planejamento de um curso EAD deva ser flexível, ao longo deste, foram inseridas novas atividades de leitura e de reescrita dos textos que já haviam sido produzidos, mais do que propriamente a produção de muitos e novos textos. Isso tudo tem em vista que não é possível produzir um bom resumo de um texto que não se compreende bem. Desta forma, justifica-se a mudança de objetivo do curso, que propunha desenvolver o letramento acadêmico, e tinha como atividade final, a produção de um resumo de um artigo científico. De qualquer forma, o gênero resumo faz parte das práticas de letramento do ensino superior, à medida que muitas vezes ele é solicitado para comprovar a leitura ou compreensão dos alunos em relação à diversos materiais, como artigos, livros, filmes e outros.

Em relação aos aspectos linguísticos que seriam trabalhados no curso, nos inspiramos naqueles destacados por Nascimento (2008), já explanados na seção 1 deste artigo.

2.1 PARTICIPANTES

O grupo de participantes desta pesquisa se constituiu, principalmente, de universitários surdos brasileiros selecionados para o curso Escrita Acadêmica para Surdos Universitários, de acordo com formulário online disponível na internet. Para se inscrever, o candidato deveria se encaixar no perfil desejado (universitários surdos, usuários de Libras, com acesso à internet e conhecimentos básicos de informática) e preencher um questionário com dados pessoais e acadêmicos, além de anexar uma produção textual contendo uma resposta à questão “por que você quer participar deste curso?”. As primeiras 12 (doze) inscrições recebidas que atenderam ao perfil esperado e preencheram corretamente o questionário foram selecionadas, além de 3 (três) que foram convocadas posteriormente, com o intuito de ser mantida certa margem de segurança necessária a esse tipo de atividade a distância.

Com base nos dados dos questionários, como tempo de uso da Libras, tipo de acessibilidade oferecida pela instituição de ensino, presença ou não de tradutor/intérprete de Libras em aula, tornou-se viável compreender melhor as condições linguísticas e de acessibilidade dos indivíduos. As inscrições foram recebidas e cuidadosamente analisadas, pois muitos interessados não se encaixavam no perfil desejado (não eram surdos ou não cursavam uma universidade). Assim, as inscrições corretamente preenchidas e que respondiam ao perfil de participante

estabelecido pelos critérios já enumerados foram separadas e selecionadas em ordem de recebimento.

Na sequência, apresentamos informações relevantes acerca dos participantes selecionados para a pesquisa (Tabela 1). No intuito de respeitar a identidade destes, os nomes foram substituídos por outros, fictícios.

Tabela 1: Perfil dos estudantes (PIRES, 2014)

Alunos	Sexo	Idade	Tempo de Libras (em anos)	Curso	Modalidade	Cidade
Amália	F	25	20	Letras/Libras	EaD	João Pessoa (PB)
Carmen	F	38	9	Letras/Libras	EaD	São Gonçalo (RJ)
Edgar	M	33	16	Letras/Libras	EaD	João Pessoa (PB)
Ingrid	F	21	10	Pedagogia Bilíngue	Presencial	Rio de Janeiro (RJ)
Laís	F	23	1,5	Letras/Libras	EaD	João Pessoa (PB)
Maria	F	24	6	Letras	Presencial	São Luís (MA)
Otília	F	25	8	Letras/Libras	EaD	Recife (PE)
Pietra	F	39	16	Letras/Libras	EaD	Salvador (BA)
Roberta	F	25	24	Pedagogia	EaD	Curitiba (PR)
Túlio	M	22	13	Química	Presencial	Uberlândia (MG)
Ulisses	M	35	30	Letras/Libras	EaD	João Pessoa (PB)
Vinícius	M	30	19	Pedagogia	EaD	Piracicaba (SP)

Em uma primeira análise, é oportuno visualizar que os alunos selecionados para participarem do curso tinham, na época, 27,5 anos, em média; o dobro de estudantes era do sexo feminino e possuíam, em média, 14,3 anos de uso da Libras (ou seja, começaram comunicar-se com a Libras já na adolescência). Metade são alunos de universidades públicas, e a maioria está inscrita em cursos de licenciatura (8 são de Letras; 3, de Pedagogia e 1 de Química - bacharelado). A metade dos alunos também cursava a universidade em cursos semipresenciais ou a distância, que utilizavam a educação on-line. Todos os alunos relataram receber serviço de interpretação em Libras nas universidades onde estudavam. Quatro deles declararam contar com outros recursos de acessibilidade (por exemplo, o uso de legendas em vídeos) além de um intérprete de Libras (exemplo: materiais visuais, textos e apresentações que recebiam como material de apoio ao curso).

É importante refletirmos sobre a opção “tempo de uso de Libras” assinalada pelos alunos. Embora todos tenham declarado serem usuários de Libras, tal questão esclarece apenas que eles conheciam ou tinham algum contato com a língua de sinais. Certamente, a Libras tinha um papel diferente na vida de cada indivíduo, e não é possível afirmar para quantos essa era a primeira língua. Tal reflexão se faz necessária porque ajuda a compreender, na análise dos dados desta pesquisa, a relação dos surdos participantes com a Língua Portuguesa, em vista de que não é possível crer que seja possível um indivíduo fazer uma análise linguística de qualidade em uma L2, se ele não consegue refletir sobre a sua própria L1 (no caso, a língua de sinais).

Quando perguntados, em um formulário on-line anexado ao ambiente virtual, por que consideravam importante aprender mais sobre a LP, 73% dos participantes da investigação afirmaram que isso seria relevante para conseguir um emprego melhor, para ter melhor desempenho na faculdade e para se comunicar melhor com as pessoas. Ao relatar suas principais dificuldades, os alunos se dividiram em leitura e escrita, e somente um aluno afirma que conhece e utiliza a escrita de sinais. Todos os demais afirmaram que conheciam, mas não utilizavam essa forma de representação da língua visual. Apenas 18% afirmaram que faziam sozinhos seus trabalhos de LP, e 81% contavam com a ajuda de familiares, professor ou colega de faculdade para isso, dado que demonstra a falta de autonomia dos alunos surdos na produção e na compreensão em LP, possivelmente em decorrência do pouco conhecimento ou insegurança que têm sobre essa.

A informação de que a maioria dos participantes conta com alguma ajuda para a realização de suas tarefas acadêmicas já era esperada e é fato conhecido daqueles que conhecem os processos de letramento dos surdos. Entretanto, de nenhuma maneira essa mediação parece necessária, em se tratando de indivíduos adultos e escolarizados. A “ajuda ouvinte” sempre presente nas atividades acadêmicas e, muitas vezes, sociais, no cotidiano da pessoa surda sustenta, de alguma maneira, a ideia de que o surdo está em uma posição menos privilegiada que o ouvinte, e reforça categorias como deficiência e falta, que tanto deve ser combatida. Além disso, confere ao ouvinte (professor, familiar, intérprete ou outro profissional) um poder que deve ser retomado pelo surdo.

Um caminho importante a ser trilhado pelo surdo, a fim de retomar a autonomia e de construir a saída deste “silêncio”, é a que percorre e alcança o

apoderamento de práticas de letramento. Nesse sentido, habilita-se a aplicação ativa e criativa das habilidades de letramento para atender a seus próprios propósitos e necessidades (STREET, 2006). A autonomia e a independência do surdo para se informar, ler, refletir e criticar só ocorre mediante o letramento.

Voltando à análise do perfil dos participantes, cabe ressaltar que 55% sempre estudaram em escola inclusiva; 36%, em escolas com classes especiais para surdos e 9% vivenciaram duas experiências: escola inclusiva e escola para surdos. Nenhum dos alunos do curso estudou em escola bilíngue para surdos por toda a sua vida escolar; 45% deles já foi repetente pelo menos uma vez. O mesmo resultado se repete na vida acadêmica: 45% já foram reprovados ou desistiram de uma disciplina na universidade. O alto grau de reprovação em suas trajetórias expõe mais uma característica dos participantes desta pesquisa - uma complicada relação com a escola e com o que ela representa: o frustrante contato com a língua portuguesa padrão, defendida e imposta pelo sistema escolar.

3 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Para a realização da análise da produção escrita acadêmica dos participantes selecionados, examinaremos os resumos produzidos no módulo 4 do curso, que consistia na segunda proposta de produção deste gênero. O objetivo de tal proposta era verificar o que os alunos já conheciam do gênero Resumo, estimulando a produção de um pequeno texto deste gênero a partir de um curta-metragem animado. Diferentemente da proposta anterior, quando os alunos receberam um modelo da tarefa a ser realizada (no caso, um modelo de resumo de currículo), nesta atividade foi oferecido apenas o enunciado da questão em LP, com indicações do que devia ser observado na animação. Outro fator que difere esta produção da anterior é a inexistência de um texto escrito como base (que poderia ser acessado para consulta de léxico em língua portuguesa, por exemplo). Tal ausência pode ter tornado essa atividade mais desafiadora para os participantes, já que estes necessitaram acessar apenas sua rede de conhecimentos em LP para realizar a atividade.

Após essa primeira tarefa, os alunos foram direcionados a um vídeo curta-metragem animado intitulado *Bridge*, disponível na web, no site Youtube (THEY, 2011). Para uma melhor compreensão da atividade, cabe relatar brevemente o vídeo. Com 2 minutos e 46 segundos, o vídeo, que não possui diálogos, conta a história de

quatro personagens (um alce, um urso, um gambá e um coelho) que se encontram em cima de uma ponte suspensa que une duas extremidades de um penhasco, provavelmente no meio de uma floresta. Todos buscam atravessar a ponte, mas, como estão indo em direções contrárias e a ponte é muito estreita, precisam pensar em uma solução para resolver o impasse. Assim, o vídeo traz uma mensagem de tolerância e gentileza. Após assistirem ao vídeo, os alunos produziram, em pares previamente determinados, um pequeno resumo sobre aquele, usando a ferramenta de texto colaborativo wiki.

Figura 1: Imagem da atividade 3, sobre o vídeo “Bridge”.



A solicitação de realizar esta atividade em duplas, se deu no intuito de estimular uma maior interação entre os cursistas, como estratégia para incentivar a participação na atividade e evitar o abandono do curso. A respeito das interações sociais em ambientes digitais, Ventromille-Castro (2007) realizou uma pesquisa analisando o que denominou de benefício recíproco nos ambientes virtuais de aprendizagem. Para o autor, que analisou um curso de formação de professores de línguas realizado totalmente a distância, “os indivíduos não se envolvem em relações interativas se não estão em busca de alguma compensação” (VENTROMILLE-CASTRO, 2007, p. 209). Ou seja, o fator que une e mantém a energia do curso viva até a sua conclusão é a rede colaborativa que é formada entre os participantes, na qual são trocados benefícios na forma de auxílio, valorização, opiniões e sugestões

Outro fator importante a ser considerado na escolha de um vídeo para a atividade foi o Letramento Visual. Segundo Santaella (2012, p. 13),

A alfabetização visual [...] significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são os seus modos específicos de representar a realidade.

Práticas de letramento visual fazem parte do desenvolvimento e da escolarização do indivíduo surdo. Taveira e Rosado (2016) afirmam que “existe uma didática específica desenvolvida em contextos de Educação Bilíngue [...] que tem como predominância os processos de letramento visual”, e que estes processos ocorrem, preferencialmente, através de artefatos multimídia contemporâneos, como a leitura e produção de vídeos, cartazes, livros ilustrados, entre outros.

Na apresentação da atividade aqui analisada havia uma imagem do vídeo Bridge (conforme figura 1) do Youtube com um link do vídeo incorporado ao módulo do Moodle, tornando possível assisti-lo sem sair da plataforma do curso. Após a imagem com o link havia o seguinte enunciado:

“4) Depois de assistir ao vídeo, produza, junto com seu colega, um pequeno RESUMO sobre o vídeo (quem produziu, personagens, conte um pouco sobre a história). Utilize a ferramenta WIKI. ([Como usar o Wiki?](#))”

O link “Como usar o Wiki?” direcionava a uma página com o tutorial, em imagens, sobre a ferramenta Wiki, disponibilizada pela Plataforma Moodle. Abaixo do enunciado havia os links com os nomes das duplas de alunos formadas previamente pela professora, onde cada aluno da dupla deveria clicar e editar seu texto na ferramenta Wiki. Em cada módulo foi disponibilizado um fórum para a publicação de dúvidas e comentários sobre as atividades.

Por se tratar de uma narrativa fílmica, o resumo do curta-metragem deve seguir o esquema superestrutural típico de textos do domínio do narrar, que o leitor, supostamente, já conhece (Machado, 2010). Considerando, então, os elementos dos textos narrativos, estabelecemos alguns tópicos do curta-metragem que deveriam, preferencialmente, aparecer no resumo: o título e o autor do curta-metragem; os quatro personagens (alce, urso, coelho e gambá), mesmo que identificados como outros animais; o cenário (ponte); o conflito inicial entre o alce e o urso; o conflito secundário, com o surgimento do coelho e do gambá; o desprezo demonstrado pelo

alce e pelo urso em relação à tentativa do coelho e do gambá de atravessarem a ponte; o desfecho da história: o coelho e o gambá conseguem derrubar o alce e o urso da ponte, e a atravessam de maneira solidária.

Das sete duplas propostas, apenas duas tiveram a participação, em algum momento da produção textual, dos dois componentes. As demais ou não produziram o resumo, ou seu resumo foi produzido por apenas um dos integrantes. Aqui analisaremos os textos produzidos pelas duplas Ulisses e Laís e Túlio e Maria.

O primeiro resumo (texto I), postado na página Wiki de Ulisses e Laís foi acessado apenas por Laís, de acordo com o registro que a ferramenta nos indica. Segue o resumo:

“1 Resumo de filme: Bridge

2 O rinoceronte vai andar no ponte de madeira e o urso vai andar também pela ponte, mas nem
3 um deles querem voltar atrás, não querem ceder, o urso não pede licença e eles ficam
4 brigando, então aparece o raposa, o urso pegou o pescoço da raposa, bate e chute na terreno,
5 ai surge o coelho e o rinoceronte também não cede e chutou ele e caiu. O coelho vai fazer
6 cortar nó vai começar caiu também e a raposa vai pegar faz cortar nó. Os dois animais
7 grandes caem e depois os animais menores conseguem atravessar a ponte.”

No texto I foram encontrados todos os elementos que estabelecemos para a análise da superestrutura de um resumo feito a partir de um gênero narrativo. Na linha 1 encontra-se o título do vídeo, embora não conste a sua autoria (algo mais difícil de ser identificado do que o autor de um texto escrito, por exemplo). Na linha 2 há a referência ao cenário e nas linhas 2, 4 e 5 aparecem os quatro personagens do vídeo, embora o alce seja identificado como rinoceronte. O conflito inicial aparece nas linhas 2 e 3 e conflito secundário é identificado entre as linhas 5 e 6, “aí surge o coelho” e “também a raposa”. A reação que os animais maiores, já em conflito, têm com a chegada dos animais menores aparece na linha 5 - “também não cede e chutou ele e caiu”. O desfecho é relatado a partir do final da linha 5, quando é descrita a ação do coelho e da raposa ao tentar cortar as cordas que suspendiam a ponte, e a consequência: a queda dos animais maiores.

Também foi possível localizar no resumo I os dois processos de sumarização relatados por Machado (2010): a generalização e a sumarização. Nas linhas 6 e 7, a participante generaliza os personagens rinoceronte e urso em “os dois animais grandes” e, na sequência, ainda na linha 7, há a generalização de raposa e coelho em

“os animais menores”. O processo de construção é observado na linha 3 em “não querem ceder”, o que demonstra uma inferência feita na leitura da cena, em que os animais maiores não mudam de posição a partir da presença dos outros, que demonstram querer atravessar a ponte em sentido contrário.

Para o exame do léxico e da sintaxe, observaremos, primeiramente, os pontos selecionados a partir de Nascimento (2008) apresentados na seção 1. O primeiro item, “omissão de verbos”, não é encontrado no texto I. A explicação para a ocorrência da omissão é a interferência da Libras na escrita em LP dos surdos, e provavelmente não ocorreu neste texto pelo fato de Laís, sua produtora, ser uma surda oralizada, com pouco tempo de uso de Libras (1 ano e meio na época do curso), e um contato mais intenso com a LP do que os outros participantes.

Do ponto de vista lexical, não encontramos nenhuma palavra inexistente ou escolhida indevidamente para o texto. Todas estão escritas da maneira adequada e dicionarizada, possivelmente pelo motivo já explanado acima. Há, entretanto, sequências de verbos que fogem aos padrões sintáticos da LP, como “vai fazer cortar”, nas linhas 5 e 6, “vai começar caiu” na linha 6 e “vai pegar faz cortar nó”, na mesma linha. Nas ocorrências do texto I, a inadequação sempre ocorre porque, ao pensar do uso adequado do verbo auxiliar conjugado (vai) acrescido do verbo principal no infinitivo, Laís adiciona na sequência mais um verbo, também no infinitivo ou conjugado, porém sem uma conjunção (como seria o esperado em “vai fazer e cortar” ou “vai começar a cair”). Bagno (2013) alerta que a confusão entre verbo conjugado e infinitivo verbal é recorrente até entre ouvintes. O autor mostra ocorrências na língua escrita como “perder meu precioso tempo” e “você estar livre para discorrer” (BAGNO, 2013, p. 325) para exemplificar a hipercorreção que tem levado muitos usuários da língua a acrescentar um “r” onde ele não precisaria estar. Para Nascimento (2008), estas inadequações são decorrentes do desconhecimento do sistema de regras gramaticais que permitem este uso e da ausência de percepção contextual nas práticas escolares para alunos surdos, explicação que nos parece bastante plausível.

As inadequações de flexões verbais e nominais são os exemplos mais abundantes do texto, conforme já esperávamos, de acordo com o grau de complexidade que este aspecto representa, tanto para aprendizes de LP como segunda língua como para os que têm na LP sua língua materna. Bagno (2013) afirma que a “concordância verbal é fenômeno dos mais estudados em nossa língua” e,

juntamente à concordância nominal, um dos instrumentos mais utilizados para a discriminação dos falantes menos letrados, e por isso sua análise deve ser cuidadosa. É possível reconhecer que na oração “mas nem um deles querem voltar atrás” (linhas 2 e 3) a inadequação é perfeitamente aceitável, já que se trata de conjugar o verbo “querer” com o sujeito mais próximo “deles”, se referindo aos personagens rinoceronte e urso, que haviam sido citados anteriormente. Na linha 4 há a passagem “bate e chute na terreno”, que demonstra a confusão em relação ao uso de formas verbais com conjugações diferentes, “bater”, da segunda conjugação, e “chutar”, da primeira. A confusão pode ter sido reforçado pela existência do substantivo “chute”, o que poderia levar a crer que essa forma também é correta para a conjugação do verbo “chutar” em terceira pessoa do singular. Na linha 5, outra inadequação é encontrada em “não cede e chutou ele e caiu”, cujo maior estranhamento se dá pelo uso paralelo de dois verbos conjugados em tempos distintos ('cede' está em presente do indicativo, e 'chutou' em pretérito perfeito do indicativo).

Em relação à concordância nominal, há uma flutuação de gênero em “raposa”, que ora aparece com artigo feminino, ora com artigo masculino, como pode ser observado nas ocorrências: “o raposa” e “da raposa” (linha 4), “e a raposa”, na linha 6. O mesmo ocorre com o substantivo ponte, nas ocorrências “no ponte” e “pela ponte”, na linha 2 e “a ponte”, na linha 7. A variação de uso de artigos, ora no feminino, e ora no masculino, representa um saber que está em construção pelo usuário, mas ainda não está totalmente internalizado.

O segundo resumo que analisaremos, feito a partir da mesma proposta, foi o produzido pela dupla Túlio e Maria. Com a ferramenta Wiki, é possível observarmos a participação dos dois participantes na construção do texto, o que apresentaremos na sequência. A primeira a produzir o texto foi Maria, no dia 05 (texto II parte 1):

“Aqui iremos explicar um pequeno resumo em relação ao video assistido.

Tudo começa com dois animais que atravessam uma pequena ponte e se cruzam.No entanto, eles querem atravessar a ponte mesmo que uns deles saiam do meio do caminho.Então esses dois animais enormes impedem de um coelho e um gamba que não atravessem, expulsando-os.

Acontece que os pequenos animais se vingam,ou seja,destruindo a corda da ponte,enquanto os dois enormes animias caiem na agua.

Mas imgainando que iria repetir dos pequenos como dos grandes animais.Felizmente,o contrario,ou seja,o gamba fez um simples gesto,abaixou ,enquanto o coelho pulou na sua costa.

Pequenos atos mudam uma vida..ajudando os outros...sendo educado.assim mostrou o filme.”

No dia 22, ou seja, 17 dias após a primeira produção de Maria, Túlio, que é sua dupla desta atividade, faz a sua contribuição, no texto II parte 2. É possível

perceber que o texto que Maria havia escrito não foi alterado, mas Túlio acrescentou um outro texto abaixo ao dela, e complementou concordando com sua colega, inclusive mencionando-a (destacado em negrito).

“Vou explicar um pequeno resumo em relação ao vídeo assistido.

Eu assistir o vídeo e fico meio pouco de explicação tudo sobre os dois animais estão aproximados na ladeira virão direita e esquerda entre Urso e Hipopótamo. Eles estão sem saída e no que ele disse querer entrar primeira saída e depois animal retorno, que ele disse não quero retornar porque eu andando primeiro e no que posso entrar a saída pela retae ficou meio confusão dois. Outros aproximaram a seguir o caminho do mesmo canto. Dois animais Urso e Hipopótamo estão zangados, de repente dois animalzinhos continuam passar caminho, foram retirado pequenos e não deixaram passar ladeira.

Eu concordo com a Maria disse Felizmente,o contrario,ou seja,o gamba fez um simples gesto,abaixou ,enquanto o coelho pulou na sua costa.

Pequenos atos mudam uma vida..ajudando os outros...sendo educado.assim mostrou o filme. e mesmo educado e o maior falta de respito de cada pessoa entrar pela educada..”

Dois dias depois, Túlio retoma a atividade e produz o texto V parte 3, bem mais conciso e onde procura retirar informações repetidas, que já haviam sido ditas no texto de Maria, resultando na terceira e última versão do texto II, disponível abaixo e apresentada à professora:

- 1 Aqui iremos explicar um pequeno resumo em relação ao vídeo assistido.
- 2 Eu assistir o vídeo e fico meio pouco de explicação tudo sobre os dois animais estão aproximados na
- 3 ladeira virão direita e esquerda entre Urso e Hipopótamo.Tudo começa com dois animais que
- 4 atravessam uma pequena ponte e se cruzam.No entanto,eles querem atravessar a ponte mesmo que
- 5 uns deles saiam do meio do caminho.Outros aproximaram a seguir o caminho do mesmo canto.
- 6 Dois animais Urso e Hipopótamo estão zangados, de repente dois animalzinhos continuam
- 7 passar
- 8 caminho, foram retirado pequenos e não deixaram passar ladeira. Então esses dois animais
- 9 enormes
- 10 impedem de um coelho e um gamba que não atravessem,expulsando-os.
- 11 Acontece que os pequenos animais se vingam,ou seja,destruindo a corda da ponte,enquanto os
- 12 dois
- 13 enormes animias caiem na água.
- 14 Mas imagainando que iria repetir dos pequenos como dos grandes animais.Felizmente,o
- 15 contrario,ou
- 16 seja,o gamba fez um simples gesto,abaixou ,enquanto o coelho pulou na sua costa.
- 17 Pequenos atos mudam uma vida..ajudando os outros...sendo educado.assim mostrou o filme. E o
- 18 mais importante de ser o educado de cada pessoa mostrou o vídeo ficou ótimo..

Podemos observar no texto II partes 2 e 3 que Túlio parece se basear no texto de Maria para produzir o seu, o que pode ser caracterizado como um dos passos do

andamento coletivo estudado por Donato (1994) e Pires (2009). Isso significa que o texto de Maria serve de modelo e suporte para o texto de Túlio. Ao comparar as partes 2 e 3 do texto II, é possível perceber que os alunos procuraram dar uma só voz ao texto, em primeira pessoa do plural (em “iremos”, na linha 1 do último texto), embora ainda permaneçam algumas marcas de primeira pessoa do singular no texto. São encontrados no texto algumas dificuldades comuns a textos produzidos por duplas: a dificuldade da coesão textual, e o sentimento de não-autorização de alteração do conteúdo produzido pelo outro colega. Soma-se a isso o pouco uso da ferramenta Wiki pelos alunos, a produção de uma atividade a distância (onde colegas e professora estavam em espaços e tempos diferentes) e as dificuldades próprias do gênero textual escolhido.

Quanto aos tópicos elencados para analisar a superestrutura do gênero original no resumo, não há referência ao título e nem à autoria do curta-metragem no texto da dupla. Os quatro personagens aparecem no resumo, sendo nomeados como urso, hipopótamo (mais uma vez a dificuldade no reconhecimento do alce), coelho e gambá. O cenário aparece na linha 3 como ladeira, e na linha 4 como pequena ponte. A partir da linha 3 surge o conflito inicial: “Tudo começa com dois animais que atravessam uma pequena ponte e se cruzam”, e na linha 6 o conflito secundário, com o surgimento dos animais menores que também desejam atravessar a ponte: “de repente dois animalzinhos continuam passar”. Nas linhas 7 e 8 há o desprezo dos animais grandes pela presença dos pequenos, em “então esses dois animais maiores impedem de um coelho e um gamba que não atravessem, expulsando-os”. Das linhas 9 até a 12 há a narração do desfecho da história, com a atitude dos animais menores de soltar uma parte da ponte para que os animais grandes caíssem e aqueles conseguissem atravessá-la.

O texto II se difere do texto I por um motivo especial: ele traz uma avaliação do vídeo e um comentário dos autores do resumo, em forma de “moral da história”, nas linhas 13 e 14: “Pequenos atos mudam uma vida..ajudando os outros...sendo educado.assim mostrou o filme. E o mais importante de ser o educado de cada pessoa mostrou o video ficou otimo..” O gênero resumo não se caracteriza por avaliação do material resumido, sendo esta marca própria do gênero resenha.

Tomo novamente os itens destacados por Nascimento (2008) como parâmetros para análise gramatical no texto II. Não encontramos muitas ocorrências (pelo menos evidentes) de omissão de verbos neste resumo. É possível perceber a

omissão dos verbos ocorreu, aconteceu, ou outro similar na sequência “Felizmente,o contrario,ou seja”, da linha 11, no sentido “Felizmente aconteceu o contrário”. Entre as linhas 13 e 14 também podemos supor a existência de “é” para completar o sentido da oração, que seria “o mais importante é ser educado”. Sobre as sequências de verbos que fogem aos padrões sintáticos ou verbos com status de nomes, encontramos na linha 5 a ocorrência “Outros aproximaram a seguir o caminho do mesmo canto”. Nossa hipótese é de que o verbo “aproximaram” possui, na oração, o sentido de “continuaram”, o que garantiria seu sentido. Nas linhas 6 e 7 também localizamos a sequência: “Dois animais Urso e Hipopótamo estão zangados, de repente dois animalzinhos continuam passar caminho, foram retirado pequenos e não deixaram passar ladeira.” Além da ausência da preposição “a” antes do verbo no infinitivo “passar”, que garantiria o sentido, provavelmente o verbo “retirado” no particípio, caso fosse acrescentada a letra “s” a seu final, concordaria com “os animaizinhos” mencionados anteriormente. Assim sendo, acreditamos que não seja o caso de um verbo com status de nome, apenas um equívoco em relação à escrita da palavra. Não foram localizados no segundo resumo casos de inadequações de flexões verbais, pois todos os verbos foram concordados corretamente com o seu sujeito, à exceção da oração “eu assistir o vídeo”, na linha 2, o que demonstra o conhecimento já consolidado sobre flexões verbais em LP. Vale lembrar também que, dentro da plataforma do curso, havia um link para um conjugador verbal on-line, que permitia uma consulta aos tempos e modos verbais em LP (ainda assim, é preciso que o indivíduo que consulte este serviço tenha conhecimentos básicos em LP que lhe permita identificar o sujeito da oração e o tempo verbal, por exemplo). Em relação aos verbos com grafia atípica, encontramos “imainando”, na linha 11, que pode ser explicado como um equívoco de digitação de “imaginando”.

É interessante perceber como alguns textos, apresentaram o encontro entre os animais da ponte, já que acontecem dois encontros, em tempos próximos, porém em ordem de localização diferente. A localização espacial dos personagens em uma narrativa parece ser uma informação extremamente importante para os surdos, e ao mesmo tempo, é um desafio tentar traduzi-lo a uma língua oral escrita (completamente linear), onde só é possível produzir uma ideia por vez. Nas línguas de sinais, existe a possibilidade de o enunciador produzir várias ideias simultaneamente, especialmente em relação à localização dos personagens, como na história em questão. Tal desafio pode ser identificado em alguns textos, como o II,

nas linhas 2 e 3: "os dois animais estão aproximados na ladeira virão direita e esquerda entre Urso e Hipopótamo".

Para que os surdos tenham mais opções na escolha de como narrar sequências de fatos inter-relacionadas, assim como para descrever a localização dos elementos de uma cena, por exemplo, de forma mais clara e coesa, é preciso que seja-lhes oportunizado a leitura de uma gama de textos de diferentes gêneros textuais. Assim, o aluno poderá conhecer como os autores solucionam esse desafio e conseguem descrever, em língua oral escrita, cenas de narrativas de forma que o leitor possa construí-las mentalmente, dando mais sentido à leitura.

A leitura e a análise de textos de estruturas semelhantes (no caso, textos de gêneros do domínio do narrar) instrumentalizam o indivíduo a poder produzir textos narrativos. Se essa análise e estudo textual forem desenvolvidos de forma construtiva com o indivíduo, o conhecimento tornar-se-á mais concreto e permanente para o aluno que o construiu.

A partir desta análise, conseguimos perceber que os elementos observados (cenário, personagens, conflito inicial e secundário, desfecho) estiveram presentes na maioria dos textos, com exceção ao título, mostrando as habilidades destes alunos em produzirem pequenas narrativas em língua portuguesa escrita, a partir do que foi proposto. Assim, pode-se concluir que o objetivo principal da atividade foi alcançada pelos participantes, ou seja, produzir um pequeno resumo sobre o vídeo assistido, que contivesse os principais tópicos do enredo. Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p.58) apontam que uma das questões que precisam ser levadas em consideração ao se avaliar um resumo é "o resumo pode ser compreendido em si mesmo por um leitor que não conhece o texto original?". Considerando o vídeo como o texto original, acreditamos que a maioria dos resumos cumpre esse papel com sucesso, visto que é possível compreendermos o enredo da narrativa a partir dos resumos produzidos.

CONCLUSÃO

O presente artigo teve como objetivo analisar duas produções escritas em língua portuguesa como língua adicional, por estudantes surdos do ensino superior, usuários de Libras como primeira língua, participantes do curso de extensão a distância "Escrita Acadêmica para Surdos". A partir da análise, procuramos

relacionar os textos a aspectos específicos da língua portuguesa para surdos e refletir sobre a inserção desses sujeitos no ensino superior que pretende ser inclusivo. Tal análise procura conhecer mais a fundo o letramento acadêmico de nossos surdos, em LP, um importante passo para oferecermos, aqui no Brasil, condições sólidas de educação, sobretudo linguísticas, para estes cidadãos.

Percebe-se o quanto é latente a necessidade de maior qualificação dos profissionais que atuam na área da surdez, não apenas sobre os conhecimentos específicos e clínicos da surdez, como devem buscar especialização em áreas como aquisição, aprendizagem e ensino de línguas, desenvolvimento cognitivo e mediação da aprendizagem. A importância do conhecimento em LS também é fundamental: “É necessário que tais profissionais, principalmente aqueles responsáveis pelo ensino da L2 – LP – tenham, além da formação pedagógica, a formação para se tornarem bilíngues (Libras e LP)”, de acordo com Quadros (1997, p.117).

É preciso que as atividades propostas aos surdos estimulem a reflexão metalinguística, primeiramente em Libras, e, posteriormente, em língua portuguesa, sua língua adicional. Não propomos a adoção de apenas uma metodologia para o desenvolvimento do letramento acadêmico dos surdos, mas acreditamos que os cursos de extensão podem ser um caminho ao letramento acadêmico, assim como disciplinas específicas de LPS, programas de apoio e preparação para o ingresso dos surdos na universidade, entre outros.

Nossa conclusão, além de levantar questões que merecem ser pensadas e desenvolvidas futuramente, também objetiva apresentar propostas efetivas para o letramento acadêmico dos surdos. Uma delas é o oferecimento de cursos de LPS pré-universitários, como os que já ocorrem em outros países, como relatam Harrison e Nakasato (2010), dando o exemplo dos EUA, onde alunos surdos fazem um curso de Inglês instrumental voltado à universidade por um ano, e assim conquistam maior autonomia para os estudos acadêmicos que virão na sequência.

A análise dos textos produzidos e do perfil apresentado pelos participantes reflete como o letramento dos surdos em LP é um processo construído ao longo de toda a vida, e seu sucesso depende de vários fatores: escolarização básica acessível; ensino de LS de forma a que o aluno possa refletir sobre sua própria língua; extenso contato com a literatura, através de materiais genuínos e compatíveis com sua idade; materiais de consulta e suporte lexical; estímulo ao acesso às notícias, eventos culturais e artísticos, apoio ao ensino de outras disciplinas que contribuam para a

ampliação do conhecimento de mundo do indivíduo, entre outros. Os demais letramentos que os surdos constroem, não podem ser ignorados, mas igualmente valorizados, como o letramento visual e o letramento digital, por exemplo. A formação continuada dos docentes que acompanham a escolarização dos indivíduos surdos também merece especial atenção, para que esta possa ser de qualidade e leve à reflexão sobre a singular condição de letramento dos surdos.

Retomo a metáfora de Vigotski (2009): se o pensamento é como uma nuvem que precisa do estímulo do vento para se transformar em chuva de palavras, esperamos que a construção do letramento em LP dos surdos seja uma força propulsora para o desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal destes sujeitos. E que a chuva venha aplacar esse deserto.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando. Literacias: contexto e práticas. In; AZEVEDO, Fernando.; SARDINHA, Maria da Graça. (Orgs.) *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas, 2009.
- BAGNO, Marcos. *Gramática de bolso do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v.5; n. 1, p. 63-81. 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na Educação dos surdos: Ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 160 p.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras*, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 13 ago 2020.
- CAPOVILLA, Fernando C.; CAPOVILLA, Alessandra G. S. O desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética na educação bilíngüe do surdo congênito. In: RODRIGUES, C; TOMICH, L. M. et. al. *Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p.19-51.
- COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

DAGOSTIM, Vanessa de Oliveira. *Ensino de Língua Portuguesa em uma escola especial de surdos*. Monografia (Graduação em Letras) – Instituto de Letras: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

DONATO, Richard. Collective Scaffolding in Second Language Learning. In: LANTOLF, J.P; APPEL, G. (Org.) *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. New Jersey: Norwood, 1994.

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 bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2v. p.59-81.

GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; KERSCH, Dorotea .F. *Caminhos da Construção: Projetos Didáticos de Gênero na Sala de Aula de Língua Portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

HARRISON, Kathrin Marie P.; NAKASATO, Ricardo. Educação universitária: reflexões sobre uma inclusão possível. In: LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathrin Marie P.; CAMPOS, Sandra Regina L. de. (org) *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Editora Mediação. Porto Alegre, 2010. 3 ed.

HOCEVAR, S. O. et al. Adquisición de la lectura y escritura en niños sordos en una escuela bilingüe. In: SKLIAR, C. (Org.) *Atualidade da Educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2v. p.83-94.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2018*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> Acesso em 29 jun. 2020.

JANIAKI, R.R.M. *Um estudo sobre os significados atribuídos à língua portuguesa por surdos universitários*. Dissertação de mestrado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2007.

KARNOPP, Lodenir B. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: FERNANDES, Eulália (Org.) *Surdez e Bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005. p.65-80.

KARNOPP, L.B.; PEREIRA, M.C.C.P. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathrin Marie P.; CAMPOS, Sandra Regina L. de. (org) *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Editora Mediação. Porto Alegre, 2010. 3 ed.

LEBEDEFF, Tatiana B. Compreensão textual e surdez: análise do desempenho da compreensão de histórias em Língua de Sinais por alunos de EJA. In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre. v.39, n. 3. p.285-295, setembro, 2004.

- MACHADO, Ana Rachel. Revisitando o conceito de Resumos. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 149-162.
- MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S. *Resumo*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2004.
- MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.
- NASCIMENTO, Renata Pereira do. *Aspectos de organização de textos escritos por universitário surdos*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Linguística, 2008.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim. *O processo de construção do letramento acadêmico em língua portuguesa por surdos universitários*. Tese de Doutorado. PPG Linguística Aplicada. Universidade do Vale dos Sinos, 2014.
- PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim. *Andamento coletivo como prática de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para surdos*. Dissertação de Mestrado. PPG Linguística Aplicada. Universidade do Vale dos Sinos, 2009.
- QUADROS, Ronice Müller. Alfabetização e ensino da Língua de Sinais. Artigo submetido para publicação na *Revista Textura/ ULBRA II*. 2000.
- QUADROS, Ronice Müller. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 126p.
- SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. [et al.] *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC, Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos: 2004. 2v.
- SANTAELLA, Lucia. *Leitura de imagens*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- SILVA, Marília Da Piedade Marinho Silva. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. Ed. Plexus, 2001.
- STREET, Brian. *Perspectivas interculturais sobre letramento*. *Filologia Linguística Portuguesa*, n.8. p. 465-488, 2006.
- TAVEIRA, Cristiane Correia; ROSADO, Alexandre. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 174-195, set./dez. 2016.
- THEY, Ting Chian. *Bridge [curta-metragem]* 1 post (2m. 46s.) Postado em 2011. Disponível em:
http://www.youtube.com/watch?v=QsCUCtlOdW4&feature=player_embedded#!
Acesso em 18 jan. 2012.

VENTROMILLE-CASTRO, R. *A interação social e o benefício recíproco como elementos constituintes de um sistema complexo em ambiente virtual de aprendizagem*. Tese de doutorado. PPGIE. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: BEZERRA, Paulo. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

Recebido em 30 de junho de 2020.

Aceito em 14 de agosto de 2020.