

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL DOUTORADO

VANESSA DE OLIVEIRA DAGOSTIM PIRES

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO ACADÊMICO
EM LÍNGUA PORTUGUESA POR SURDOS UNIVERSITÁRIOS**

SÃO LEOPOLDO

2014

VANESSA DE OLIVEIRA DAGOSTIM PIRES

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO ACADÊMICO
EM LÍNGUA PORTUGUESA POR SURDOS UNIVERSITÁRIOS**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Área de atuação: Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria de Mattos
Guimarães

SÃO LEOPOLDO

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P667p Pires, Vanessa de Oliveira Dagostim

O processo de construção do letramento acadêmico em língua portuguesa por surdos universitários / Vanessa de Oliveira Dagostim Pires. -- 2014. 206 f.

Orientadora: Ana Maria de Mattos Guimarães.

Tese (Doutorado) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, BR-RS, 2014.

1. Letramento acadêmico. 2. Surdos. 3. Ensino de língua portuguesa para surdos. 4. Produção textual. 5. Leitura. I. Título II. Guimarães, Ana Maria de Mattos, orient.

CDU 376

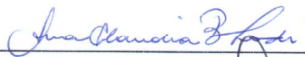
VANESSA DE OLIVEIRA DAGOSTIM PIRES

“O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO ACADÊMICO EM LÍNGUA
PORTUGUESA POR SURDOS UNIVERSITÁRIOS”

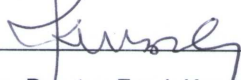
Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor, pelo
Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos - Unisinos

Aprovada em 14 de março de 2014

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi (USP)



Profa. Dra. Dorothea Frank Kersch (UNISINOS)



Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza (UNISINOS)



Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães (UNISINOS)

AGRADECIMENTOS

- a Deus, que me permitiu concluir uma etapa de minha vida que eu nem imaginava que pudesse alcançar, Porque jamais penetrou em coração humano o que ele tem preparado para aqueles que O amam!

- à minha família, especialmente a meus pais, irmãos e amigos pelo apoio e pela compreensão que demonstraram em minhas ausências, minhas impaciências, minhas faltas, meus assuntos, durante esses quatro anos.

- a meu grande amor e companheiro Bruno, esposo querido e incentivador desse projeto desde o primeiro pensamento que me direcionou ao doutorado. Obrigada pela paciência, pelos conselhos, pela ajuda emocional, material, pela presença, aqui ou do outro lado do oceano, pelas esperas, pelas distâncias. Meu amor e admiração por ti só crescem a cada dia!

- à querida orientadora Ana por embarcar comigo nesse projeto tão complicado, mas encantador, pelos conselhos acadêmicos e extra-acadêmicos, pelas caronas, pelos abraços, pelos perfumes, pela confiança. Seu incentivo colaborou para que tudo isso valesse a pena!

- a meus colegas do doutorado Alessandra e Anderson, que se esforçaram para me “incluir” nas conversas sobre as pesquisas, e tornaram meus dias na Unisinos mais alegres. Sou grata também pelas leituras e pelos comentários!

- à equipe do Projeto "Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental", que tanto tem me ensinado e estimulado a refletir sobre o ensino de língua portuguesa.

- a meus pares de pesquisa e consultores nas horas nem tão vagas assim, que dedicaram um pouco do seu tempo para a lerem e comentar textos da tese: Laura, que leu entre uma mamada e outra da fofa Rebeca; Sandro e Vinícius, que me socorreram em meio aos compromissos de trabalho, mestrado e tudo o mais que estão sempre fazendo;

- à Unisinos pelo apoio através da bolsa Milton Valente e pela permissão de criação do curso “Escrita Acadêmica para Surdos Universitários” na plataforma virtual da universidade, o que possibilitou que essa pesquisa fosse realizada.

- à Capes, que me oportunizou realizar o período de doutoramento-sanduíche em Lisboa, por meio do Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE);

- à Professora Doutora Ana Mineiro, da Universidade Católica Portuguesa, e toda a equipe do curso Pró-LGP, pela recepção e disponibilidade durante minha estadia em Lisboa;

- às professoras da Banca de Qualificação que dedicaram seu tempo e talento para me ajudar a aperfeiçoar essa pesquisa, Dra. Ana Baliero Lodi, Dra. Cátia Fronza e Dra. Dorotea Kersch;

- à Fernanda Falkoski, Pedro Witches e Júnior Dagostim que me ajudaram, voluntariamente, a produzir os vídeos utilizados no curso desenvolvido durante esta pesquisa;

- finalmente, meus sinceros agradecimentos aos surdos universitários brasileiros e portugueses que aceitaram participar desse projeto. Sem vocês, nada disso seria possível.

Estou sozinho na cidade estrangeira, e não conheço ninguém,
e não entendo a língua que falam.
Mas alguém brilha, de repente, no meio da multidão,
como de repente brilha uma palavra perdida na página
ou uma graminha qualquer na cabeleira da terra.
(GALEANO, 2007)

RESUMO

Esta tese de doutorado tem por objetivo traçar o perfil de letramento acadêmico em língua portuguesa de surdos universitários para projetar as possibilidades de desenvolvimento desse letramento de acordo com as necessidades do ambiente universitário. Para isso, a tese analisa as produções de leitura e escrita em Língua Portuguesa de um grupo de universitários surdos brasileiros no curso de extensão a distância “Escrita Acadêmica para Surdos”, a partir de três pilares teóricos: sociointeracionismo (VIGOTSKI, 1925; 2010) educação bilíngue de surdos (LODI, 2004; SACKS, 1990; QUADROS, 2000; NASCIMENTO, 2008; MOURA E HARRISON, 2010) e estudos de letramento como prática social (SOARES, 2002; STREET, 2006; ZAVALA, 2010). Os dados produzidos por meio das atividades do curso foram comparados com produções de universitários surdos portugueses, na busca de legitimação de nossas hipóteses. As perguntas que emergiram a partir do desenvolvimento do curso se referem à construção de letramento acadêmico dos surdos universitários em Língua Portuguesa. A análise das atividades de produção textual se centrou em três propostas de produção do gênero textual resumo. Também foram analisadas algumas atividades de leitura e compreensão textual realizadas pelos universitários surdos. 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, foram propostas algumas iniciativas com o objetivo de incentivar o letramento acadêmico dos surdos, como maior envolvimento da universidade na tarefa de inclusão linguística desses alunos, promoção de pesquisas e cursos de língua portuguesa para surdos, antes e durante o seu curso superior.

Palavras-chave: Letramento acadêmico; surdos; ensino de Língua Portuguesa para Surdos; Produção textual; Leitura.

ABSTRACT

This thesis aims to outline the profile of academic literacy in Portuguese language of deaf students to project development possibilities of the literacy according to the needs of the university environment. For this, the thesis analyzes productions of reading and writing in Portuguese language from a group of Brazilian deaf college students in an online and distance learning course called "Academic Writing for the Deaf" based on three theoretical pillars: social interaction (Vygotsky, 1925, 2010) bilingual deaf education (LODI, 2004; SACKS, 1990, TABLES, 2000; BIRTH, 2008; MOURA E HARRISON, 2010) and studies of literacy as a social practice (SOARES, 2002; STREET, 2006; ZAVALA, 2010). The data generated by the activities of the course were compared with productions of the deaf college students in search of legitimization of our hypotheses. The key questions that have emerged from the development of the course refer to the construction of the academic literacy of deaf students in Portuguese language. The analysis of textual production activities was focused on three proposals of the production genre summary. We also analyzed some activities of reading and text comprehension performed by deaf students. The analysis revealed a variation in relation to the literacy of the deaf participants. We believe that much of this variation occurs due to the different education trajectories and language experiences the participants have had. Finally, we proposed some initiatives with the purpose of encourage the academic literacy of the deaf and also a greater university involvement in the task of linguistic inclusion of these students, promoting research and Portuguese language courses for the deaf, before and during college.

Keywords: Academic literacy; Deaf People; teaching of Portuguese language for deaf students; textual production; Reading.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Cadastro de aluno com deficiência no Censo da Educação Superior 2010.....	51
Gráfico 1 - Matrículas de alunos especiais no ensino superior entre 2009 e 2012.....	53
Quadro 1 - Perfil dos participantes do curso.....	79
Gráfico 2 – Perfis dos participantes brasileiros e portugueses.....	86
Figura 2 – Exemplo de imagem utilizada no início do módulo 2.....	89
Figura 3 – Cena do vídeo “Bridge”, do Módulo 4, com orientação para a atividade.....	93
Quadro 2 - Ordenação sequencial de formas verbais nos textos do <i>corpus</i>	102
Gráfico 3 – Níveis de participação no curso EA.....	111
Gráfico 4– Análise de resumos dos participantes brasileiros e portugueses.....	135
Figura 4 – Trecho da notícia com destaque dos referentes.....	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Análise de questão de interpretação de texto (I).....	144
Tabela 2 – Análise de questão de interpretação de texto (II).....	147

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

LE	Língua estrangeira
L1	Língua 1; Primeira Língua
L2	Língua 2; Segunda Língua
LP	Língua Portuguesa
LS	Língua de Sinais
LP/S	Língua Portuguesa para Surdos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Pandesb	Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
FENEIS	Federação Nacional de Integração e Educação dos Surdos
SEESP	Secretaria de Educação Especial
LGP	Língua Gestual Portuguesa
IES	Instituições de Ensino Superior
EAD	Educação a distância
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial
EA	Escrita Acadêmica para Surdos Universitários

SUMÁRIO

1 PRIMEIROS PASSOS.....	13
2 CAMINHANDO E LETRANDO: LETRAMENTOS, PRÁTICA SOCIAL E LETRAMENTO ACADÊMICO.....	20
3 TRILHANDO PELA EDUCAÇÃO DOS SURDOS.....	28
3.1 BREVE TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS BRASILEIROS.....	28
3.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA X EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	32
3.3 AS POSSIBILIDADES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NO BRASIL.....	36
3.4 OS SURDOS E O ENSINO SUPERIOR.....	47
4 UM CAMINHO PARA ENTENDER O PROCESSO DE LETRAMENTO DO SURDO: PENSAMENTO, LINGUAGEM E SURDEZ.....	58
4.1 PENSAMENTO E LINGUAGEM.....	60
4.2 MEDIAÇÃO, ANDAIMENTO E ZDP.....	63
4.3 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DOS SURDOS SEGUNDO VIGOTSKI.....	68
5 ROTEIRO DE VIAGEM: PLANEJAMENTO E PRODUÇÃO DOS DADOS DO CURSO ESCRITA ACADÊMICA PARA SURDOS UNIVERSITÁRIOS.....	75
5.1 O PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	76
5.1.1 Os surdos universitários brasileiros.....	77
5.1.2 Os surdos universitários portugueses.....	81
5.2 O CURSO.....	86
5.2.1 Como o curso foi concebido.....	94
5.3 AMBIENTE DIGITAL DE APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA..	103
5.4 PARTICIPAÇÃO E ENGAJAMENTO NO CURSO.....	108
5.5 DESAFIOS.....	111
6. DIÁRIO DE VIAGEM: ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL E LEITURA	

DOS SURDOS UNIVERSITÁRIOS.....	114
6.1 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....	114
6.1.1 Resumo do currículo acadêmico da Plataforma Lattes.....	114
6.1.2 Resumo em duplas do vídeo “Bridge”.....	120
6.1.3 Resumo da notícia do site do MEC.....	134
6.2 ANÁLISE DA PRODUÇÃO LEITORA.....	140
6.2.1 O que dizem os surdos sobre suas estratégias de leitura.....	150
7. ALÉM DO HORIZONTE: A COMPLEXA TAREFA DE AVALIAR O LETRAMENTO ACADÊMICO EM LÍNGUA PORTUGUESA DOS SURDOS..	155
7.1 LETRAMENTO E IDENTIDADE.....	159
7.2 CONCLUINDO.....	162
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	163
ANEXO A – FICHA DE INSCRIÇÃO.....	173
ANEXO B – TCLE.....	175
ANEXO C – ENQUETE.....	176
ANEXO D – IMAGENS DOS VÍDEOS.....	178
ANEXO E – TEXTO I	179
ANEXO F – TAREFA 1.....	181
ANEXO G – TAREFA 2	182
ANEXO H – TEXTO DO JORNAL NACIONAL	188
ANEXO I – ATIVIDADE DO TEXTO DO JORNAL NACIONAL.....	191
ANEXO J – TEXTO MEU ENCONTRO COM NEM.....	192
ANEXO K – SLIDES DICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....	195
ANEXO L – TEXTO NOTÍCIA DO MEC.....	198

1 PRIMEIROS PASSOS

A presente tese procura contribuir para a educação de surdos em nosso país, sobretudo no ensino de línguas e nas pesquisas linguísticas sobre o processo de letramento das pessoas surdas. Embora seja um texto acadêmico que visa abordar o tema investigado com uma linguagem científica, como um gênero dissertativo, tomo emprestada dos textos narrativos a capacidade de ir elencando os fatos, os dados, os pressupostos teóricos, a metodologia, por meio da narrativa de uma história. Esta é uma história minha, pessoal, mas que também é a de inúmeros pesquisadores, educadores, profissionais, pais, mães, irmãos, ouvintes que, em um determinado momento de sua vida, depararam-se com o fantástico mundo dos surdos, e não conseguiram mais conceber seu mundo sem considerar o deles. Começo essa história tentando explicar por que estou aqui, neste momento, me dedicando a escrever sobre isto.

Quando me perguntam sobre qual é o motivo que me levou a pensar sobre a educação dos surdos, e, sobretudo, a educação linguística, eu nunca tenho uma resposta pronta. Sempre fui ouvinte e não tenho nenhum familiar ou amigo de infância surdo. Entretanto, desde as disciplinas de Linguística que cursei durante o curso de graduação em Letras, tenho me (pre)ocupado em estudar os processos de ensino e aprendizagem dos surdos.

Por outro lado, vivemos, em nosso país, um grande movimento na busca de incluir na sociedade diversos grupos que antes estavam excluídos, que não tinham acesso ao mercado de trabalho, à educação básica, à saúde pública, às tecnologias digitais, à cultura e aos bens de consumo. Tais movimentos, aos quais não estamos imunes, são incentivados, em grande parte, pelo crescimento econômico do país, que precisa se sustentar, aumentando a mão de obra qualificada e o mercado consumidor e fomentando a criação de uma sociedade inclusiva, assim definida por Ratska (2001):

Sociedade inclusiva é uma sociedade para todos, independente de sexo, idade, religião, origem étnica, raça, orientação sexual ou deficiência; uma sociedade não apenas aberta e acessível a todos os grupos, mas que estimula a participação; uma sociedade que acolhe e aprecia a diversidade da experiência humana; uma sociedade cuja meta principal é oferecer oportunidades iguais para todos realizarem seu potencial humano. (RATSKA, 2001, s/p.)¹

1 Fórum da Sociedade Inclusiva de 2001. Disponível em:

Dentro dos projetos que propõem a inclusão na educação, surgem discussões a respeito da educação especial, educação inclusiva e educação bilíngue para comunidades que apresentam diversidades linguísticas e precisam ser respeitadas em suas diferenças, seja nas comunidades de zonas de colonização europeia, seja nas reservas indígenas ou comunidades surdas, por exemplo.

As políticas de diversidade linguística lutam para que esses grupos de minoria linguística tenham o direito de expressar-se em sua Primeira Língua (L1)², porém, ressaltam a importância de um ensino de Língua Portuguesa efetivo e paralelo para esses cidadãos, para que se tornem competentemente bilíngues. Os rumos da educação dos surdos sempre foram norteados com bases na relação educação e língua. De um lado, aquela objetivava que os surdos oralizassem; de outro, que eles oralizassem e sinalizassem ao mesmo tempo. Ultimamente, a ênfase está na sinalização e no letramento em sinais, bem como na língua majoritária, o que confere ao ensino de línguas uma atenção especial de diversos profissionais.

Entretanto, a falta de profissionais qualificados na educação de surdos, principalmente, no ensino de LP/S (Língua Portuguesa para Surdos) faz aumentar o abismo que distancia os alunos surdos de uma educação bilíngue de qualidade. É latente a necessidade de maior qualificação dos profissionais que atuam na área da surdez, não apenas no que concerne aos conhecimentos específicos e clínicos sobre a surdez, como também no que tange ao maior conhecimento linguístico sobre aquisição, aprendizagem e ensino de línguas. Além disso, tal educador precisa compreender e valorizar, de fato, a importância desses saberes para o desenvolvimento cognitivo do ser humano e como instrumento de mediação da aprendizagem. Ao lado de uma formação adequada que envolva a constante atualização e o contato com a comunidade surda, soma-se a compreensão do professor

<http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/>

2 Embora possa parecer, o conceito de Primeira Língua ou Língua Materna não é óbvio, especialmente no caso de grupos bilíngues. Segundo Spinassé (2006, p.5): “Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco trata-se de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos linguísticos e não-linguísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1”. No caso das comunidades surdas, há a luta para que o surdo adquira o mais cedo possível a Língua de Sinais, considerada sua L1. Essa discussão será aprofundada no capítulo 3.

ouvinte sobre a surdez, sobre o que é ser surdo, e acerca das diferenças entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte à qual ele pertence.

Ainda a respeito de minha trajetória: em 2001 ingressei no curso de Licenciatura em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Lá, tive meu primeiro contato com a Linguística como ciência. Durante as primeiras aulas, ao discutirmos sobre as teorias de aquisição de línguas, comecei a me questionar como esse processo ocorria quando o indivíduo estava desprovido da audição, o principal canal de acesso à língua oral, através do qual recebemos todo o *input* necessário para a aquisição desta. Eu não entendia como isto poderia acontecer; uma pessoa surda aprender uma língua era algo incompreensível, embora possível e real. Minhas dúvidas e inquietações foram aumentando, assim como meu interesse em estudar a língua de sinais, a cultura surda e a educação dos surdos. Naquela época, o currículo de meu curso superior ainda não oferecia curso de Libras ou outros aspectos relativos à educação dos surdos. Participei de uma disciplina chamada “Introdução à Educação Especial”, na Faculdade de Educação, procurei cursos de Libras extracurriculares na FADERS³, participei de eventos sobre educação de surdos, conheci escolas especiais para surdos e desenvolvi meu trabalho de conclusão de curso (TCC) com o título “O ensino de Língua Portuguesa em uma escola especial para surdos”, com a orientação do Professor Doutor Pedro de Moraes Garcez. Para realizar o TCC, observei as aulas de LP/S (Língua Portuguesa para Surdos) em uma escola pública especial para surdos na região metropolitana de Porto Alegre. Naquela pesquisa, procurei conhecer quais eram os objetivos do ensino de LP/S, quais eram os saberes que esta disciplina procurava desenvolver com seus alunos e qual era o papel da Libras nesse contexto, se era apenas uma intermediadora ou também era objeto de análise metalinguística no ensino dos surdos. A realidade era adversa e o nível de conhecimento dos alunos em língua portuguesa⁴, extremamente heterogêneo. As aulas de LP/S observadas naquele contexto demonstraram a preocupação dos professores de LP/S em planejar seus conteúdos a partir de práticas reais de leitura e escrita do cotidiano dos alunos, para que os momentos de aprendizagem se tornassem algo prazeroso e útil para eles. Por isso, eram planejadas atividades de leitura e produção textual com diversos gêneros textuais, como notícias de jornais, tirinhas e receitas culinárias. Apesar de imensos esforços, a profissional

3 Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiências e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul.

4 Neste texto, utilizaremos o termo “língua portuguesa” (em letras minúsculas) para fazermos referência à língua e o termo “Língua Portuguesa” para fazermos referência à disciplina.

observada possuía pouca formação especializada para esse singular trabalho docente, e a pesquisa concluiu que se fazia necessário que professores de surdos recebessem formação adequada, tanto na didática específica para o ensino de surdos, quanto na fluência em LS (Língua de Sinais). A valorização da Libras (Língua Brasileira de Sinais) como conteúdo disciplinar a ser estudado e analisado pelos alunos também foi outra necessidade apontada pela pesquisa, que havia diagnosticado que, naquele contexto, aquela era apenas utilizada como mediadora na comunicação com os surdos, mas não um objeto de estudo. Com isso, negava-se aos alunos surdos a possibilidade de desenvolvimento de conceitos linguísticos importantes.

Depois dessa primeira experiência, ingressei, em 2007, no curso de Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Ali aprofundei minhas reflexões sobre aprendizagem e aquisição de línguas, e, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães, comecei a olhar a educação linguística dos surdos a partir de uma perspectiva sociointeracionista, desenvolvendo a dissertação “Andaimento coletivo como prática de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para Surdos” (PIRES, 2009) que foi defendida em fevereiro de 2009. Nesse trabalho, observei como alunos de uma escola bilíngue para surdos utilizavam estratégias de andaimento coletivo⁵ para a construção em pares de um texto em Língua Portuguesa. A respeito da co-construção de aprendizagem em Língua Portuguesa escrita, de alunos surdos, usuários de Libras como L1, tratarei posteriormente nesta tese.

Após a conclusão de meu curso de mestrado, organizei um curso de extensão para professores e graduandos de licenciatura sobre o ensino de LP/S, com o objetivo de ampliar as discussões a respeito desse tema, nas modalidades presenciais e a distância. A partir desse curso comecei a me familiarizar com ambientes virtuais de aprendizagem. O curso teve uma grande procura e foi oferecido durante dois anos, em cinco edições, além de uma versão mais avançada para aqueles alunos que já tinham conhecimentos sobre a educação de surdos. Alguns cursistas eram surdos universitários ou graduados, que já lecionavam e também queriam aprofundar seus conhecimentos. Interagindo com eles por meio de um ambiente virtual de aprendizagem, comecei a pensar na utilização dessa modalidade de ensino, com

⁵ Segundo Donato (1994), no andaimento coletivo mesmo que os aprendizes sejam inexperientes ou “novatos” individualmente, coletivamente se tornam “especialistas” no conhecimento necessário para realizar a tarefa solicitada, um orientando e guiando o outro na resolução de problemas linguísticos complexos, testando hipóteses e construindo coletivamente.

todos as suas ferramentas e vantagens, para o ensino de LP/S, o que resultou no projeto de tese agora desenvolvido. O projeto iniciou em 2010, com meu ingresso no curso de Doutorado em Linguística Aplicada da mesma instituição (UNISINOS), ainda sob a orientação da Professora Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães e com o suporte inicial da Professora Dra. Maura Corcini Lopes, do Programa de Pós-graduação em Educação, pesquisadora atuante na área de educação de surdos. Concomitantemente aos meus estudos, com o objetivo de divulgar pesquisas, eventos e materiais na área de educação de surdos, criei em 2007 um blog, chamado *Vendo Vozes*⁶, que me permitiu ampliar minha rede de contatos na área.

Para o presente projeto, tendo em vista a premência que os alunos surdos possuem de aprimorar seu nível de proficiência em LP na modalidade escrita quando ingressam no Ensino Superior (ou seja, eles devem possuir habilidades e competências necessárias para o letramento acadêmico), foram pensadas propostas de ensino e aprendizagem de LP escrita que auxiliem o indivíduo no desenvolvimento de tais competências linguísticas, mediante uso de um ambiente digital de aprendizagem desenvolvido para este fim. No início da pesquisa, o objetivo era investigar as estratégias mobilizadas pela professora-pesquisadora para o aperfeiçoamento de aspectos linguísticos em LP, das produções de leitura e escrita e daquelas mobilizadas pelos alunos para dar conta das atividades propostas pela professora no ambiente digital de aprendizagem. Porém, à medida que o curso foi sendo desenvolvido e inúmeros desafios foram surgindo, relativos aos mais diversos aspectos, percebemos⁷ que a questão de fundo na relação LP/LS é o nível de letramento acadêmico dos surdos universitários brasileiros. As perguntas que emergiram dessa situação foram: o que pode ser feito para que os surdos tenham condições de desenvolverem os letramentos, em Língua Portuguesa, necessários para a realização de um curso graduação?; Que propostas efetivas podem ser pensadas para que eles possam ser incluídos linguisticamente na universidade? Neste sentido, o objetivo principal desta tese é traçar o perfil de letramento acadêmico dos surdos para projetar as possibilidades de desenvolvimento deste letramento de acordo com as necessidades do ambiente universitário.

6 O nome do blog é uma homenagem à obra homônima de Oliver Sacks (1990).

7 Até este ponto, a narrativa do texto estava em primeira pessoa do singular por se tratar da apresentação de minha trajetória pessoal. O desenvolvimento do curso e, conseqüentemente, desta tese de doutorado envolveu a participação de outras pessoas que me ajudaram nesta complexa tarefa, por isso, a partir de agora, alterno minha narrativa com a conjugação em primeira pessoa do plural. Assim, “nós” pode se referir à diversas vozes que se somaram à minha: orientadora, colegas, pesquisadores e autores.

O curso de extensão desenvolvido para surdos e aplicado pela Unisinos Virtual em 2011, “Escrita Acadêmica para Surdos Universitários (I)”, forneceu os dados necessários para a análise desta pesquisa, de caráter qualitativo interpretativo. A partir da interação dos alunos, das leituras, dos depoimentos e dos textos produzidos foi possível traçar um perfil do letramento dos surdos universitários brasileiros. Durante período de doutorado-sanduíche, no primeiro semestre de 2013, em Portugal, foi possível conhecer as práticas de letramento de surdos universitários de outros grupos, e estratégias que universidades no exterior têm encontrado para desenvolver o letramento acadêmico dos estudantes surdos. Essa experiência ajudou a compreender e a construir propostas práticas na busca do letramento acadêmico dos surdos brasileiros.

Acredito ser necessário esclarecer alguns termos recorrentes neste trabalho, cujo entendimento e concepção apropriada neste texto são fundamentais. Em primeiro lugar, proponho uma reflexão a respeito dos sujeitos da pesquisa: nomeações como surdos ou deficientes auditivos não serão considerados, aqui, como conceitos patológicos ou clínicos, mas vistos como identidades culturais.

Identidade, diferença e diversidade não são conceitos estanques, prontos, ou definitivos, como julgado outrora. O sujeito pós-moderno não possui uma identidade fixa, mas está sempre se resignificando, em constante crise e questionamento sobre si e o outro. A identidade, portanto, é variável e se constitui a partir da representação cultural e da diferença que estão sempre sendo negociadas e defendidas no campo político. A partir da definição de identidade híbrida, de Hall (1997), as identidades na modernidade tardia são fragmentadas, em constante movimento, cruzam-se, contradizem-se, e da mesma maneira constituem as identidades surdas. Perlin (1998, p.53-54), pesquisadora surda, apresenta em um artigo várias categorias de identidades surdas, representando as múltiplas identidades assumidas pelo sujeito surdo, e afirma:

o sujeito surdo nas suas múltiplas identidades sempre está em situação de necessidade diante da identidade surda. [...] Os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva [...] As identidades surdas estão aí, não se diluem totalmente no encontro ou na vivência em meios sócio-culturais ouvintes. É evidente que as identidades surdas assumem formas multifacetadas em vista das fragmentações a que estão sujeitas face à presença do poder ouvintista que lhe impõe regras [...]

Logo, diferenciar os termos surdo e deficiente auditivo a partir de suas práticas culturais e uso, ou não, de recursos como oralização, órteses ou próteses para auxílio auditivo,

não é mais suficiente. Cada indivíduo possui uma experiência única em relação à sua condição linguística. A respeito da dificuldade dessa definição, Lopes e Veiga-Neto (2010) comentam: “A impossibilidade da tradução do *ser surdo* é a impossibilidade da tradução universal da identidade surda. Não há uma essência surda, mas há organizações e invenções surdas” (LOPES E VEIGA-NETO, 2010, p. 128-129). Apesar dessa impossibilidade, os autores ressaltam que existem marcadores que produzem a diferença:

Não há uma essência surda que possa ser lida na forma de ser, mas há uma forma de ver-se e de narrar-se que traz marcas comuns a um grupo específico. Tais marcas inscrevem-se sobre o corpo, dando sentidos outros para as muitas formas de sentir e de significar a posição social ocupada pelos surdos que vivem em comunidade surda.

O texto da presente tese foi organizado em sete capítulos. Primeiramente, trago esta apresentação do trabalho, minha trajetória acadêmica até aqui, a importância do tema a ser investigado e alguns conceitos necessários para a compreensão de minha visão sobre o assunto a ser tratado. O capítulo seguinte, “Letramentos”, elabora uma discussão sobre os conceitos e os teóricos do letramento, as práticas de leitura e escrita e o letramento acadêmico e sobre os gêneros textuais acadêmicos, todos estes termos mais especificamente relacionados à investigação. No capítulo três apresento a segunda base teórica, “Educação de surdos”, que como o próprio nome indica, apresenta o estado da arte da pesquisa sobre educação de surdos no Brasil, especialmente sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos, LP como L2, especificidades do ensino de LP/S, bilinguismo e surdez. O capítulo quarto contém o terceiro pilar teórico da tese; trata do Sociointeracionismo e de como essa teoria explica a aprendizagem de línguas, focalizando Vigotski e a Zona de Desenvolvimento Proximal, já que aquele autor e este conceito foram relevantes no momento do planejamento do curso de extensão para surdos. O quinto capítulo, de caráter metodológico, explana a “Construção do curso Escrita Acadêmica para surdos universitários”, relatando quais eram as expectativas em relação ao curso, como ele foi construído, o papel do ambiente digital de aprendizagem, a seleção dos participantes, produção dos materiais e a estrutura do curso na plataforma Moodle. Em sequência, no capítulo sexto, realizo a análise dos dados, ou seja, as atividades de leitura e de produção textual, além de uma análise realizada a respeito do letramento acadêmico dos surdos portugueses, desenvolvida durante meu período de doutorado-sanduíche. O último capítulo explicita, finalmente, a conclusão da tese, retomando os conceitos teóricos utilizados e estabelecendo relações destes com a análise dos dados, além de

uma proposta de ensino de LP/S universitários.

2 CAMINHANDO E LETRANDO: LETRAMENTOS, PRÁTICA SOCIAL E LETRAMENTO ACADÊMICO

A questão que se mostra básica para fazer avançar a aprendizagem de LP pela comunidade surda relaciona-se ao(s) letramento(s) desses alunos. A intenção, nesta tese, é, primeiramente, apresentar os conceitos de letramento adotados pelos Novos Estudos de Letramento, aos quais me filio, e compreender como se estabelecem as práticas acadêmicas de letramento, tanto para surdos, como para ouvintes, no atual contexto da educação brasileira.

“Letramento” é um termo da língua portuguesa do Brasil, paralelo ao português europeu onde se usa “literacia”. Ambos são provenientes da palavra inglesa *literacy*, como bem lembra Soares (2010). Neste estudo, adotaremos prioritariamente o termo “letramento”; o termo “literacia” será usado quando citarmos as publicações de Portugal. Soares (1998, p. 20) define o letramento da seguinte maneira:

Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

A partir desse conceito, pode ser afirmado que não apenas a escola, mas todas as atividades sociais que os indivíduos desenvolvem em suas vidas, mediante o uso da língua, influenciam e constroem o(s) letramento(s). Rojo (2009) explica que o termo letramento começou a ser adotado para diferenciar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização como competência individual. Letramento também é um conceito diferente do conceito de alfabetismo (ou alfabetismo funcional), que surgiu nos Estados Unidos na década de 1930, durante a Segunda Guerra, para indicar a capacidade dos

soldados de entenderem instruções necessárias para a realização de tarefas militares (RIBEIRO, 1997 apud ROJO, 2009). Assim, compreendem-se os conceitos de letramento e alfabetismo não como sinônimos, mas com uma relação nem sempre obrigatória. Embora seja possível afirmar que “as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita” (ROJO, 2009, p.98), são encontrados exemplos de indivíduos não escolarizados, mas que participam de práticas de letramento, como, por exemplo, crianças ainda não alfabetizadas, mas que sabem narrar um conto de fadas; ou até um pequeno comerciante que frequentou apenas as primeiras séries escolares, mas sabe realizar todos os trâmites de compra e venda de seus produtos.

O termo alfabetismo está relacionado às capacidades individuais de leitura e escrita, normalmente inscritas em práticas escolares, cognitivas, linguísticas, numa perspectiva psicológica (cf. ROJO, 2009). Letramento, por sua vez, está relacionado com as práticas sociais de linguagem que, de algum modo, envolvam a escrita, sejam essas valorizadas, ou não, em diversos contextos sociais (como na família, na igreja, no trabalho) a partir de uma perspectiva antropológica e sociocultural.

Para os autores portugueses, o letramento também se situa além dos atos de leitura e escrita. Segundo Azevedo (2009, p.1), literacia é um termo abrangente, que designa a motivação para tais práticas e envolve uma leitura de mundo de forma crítica:

O termo literacia designa não apenas a capacidade para ler e escrever, utilizando a informação escrita de forma contextualmente apropriada, em contextos diversificados de uso, como igualmente a motivação para o fazer. [...] incluirá também a capacidade para ler o mundo de uma forma não ingénua, a capacidade de reconhecimento de sinais matemáticos e de signos e símbolos num texto, possibilitando uma integração efectiva e eficaz entre as componentes do falar, do ouvir, do raciocínio crítico com a leitura e a escrita.

Observa-se que, nesse conceito, não é discutido o letramento como prática social, mas como capacidade de criticidade da leitura. Seguindo a tendência dos Novos Estudos do Letramento, é possível afirmar que letramento é um termo múltiplo, plural: “A conclusão é que letramento é fenómeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo”, consoante define Soares (2002).

Guimarães e Kersch (2012) chamam a atenção para o fato de que, embora o tema letramento esteja presente em discussões de diversos níveis, como em eventos acadêmicos, na produção científica e nos programas oficiais do governo, a noção básica sobre este parece que ainda não foi incorporada às práticas docentes atuais. Ainda que as autoras tratem do letramento na educação básica, é possível estender essa informação, facilmente, para o ensino superior. Para elas, o conceito de letramento é inseparável do conceito de práticas sociais, e aquele só poderá ser desenvolvido com a promoção de eventos relacionados às práticas de escrita e leitura pertencentes ao domínio e à realidade que se espera que o aluno se familiarize:

O letramento abarca as práticas relacionadas com a escrita em toda a atividade da vida social, em todas as esferas sociais por onde circulamos. Essas práticas estão ligadas a diferentes domínios (lar, escola, igreja, trabalho, rua, vizinhança, comércio, órgãos oficiais etc.), a aspectos específicos da cultura e a diferentes sistemas simbólicos e de circulação (letramento virtual, musical, cinematográfico etc.) (GUIMARÃES e KERSCH, 2012, p. 29)

Em outras palavras, o letramento está diretamente relacionado às práticas culturais das sociedades, que, portanto, variam de uma cultura para outra e entre gerações diferentes de uma mesma cultura (STREET, 2006, p. 480). Em um texto sobre as perspectivas do letramento em diversas culturas, Street (2006) mostra a relação entre os significados de letramento e os significados de conceito de pessoa e identidade, a partir da representação do letramento em cada sociedade. Nas sociedades ocidentais, por exemplo, esse é representado como algo brilhante e como uma tecnologia capaz de humanizar o indivíduo: “O que vem a ser uma pessoa, a ser moral e a ser humano em contextos culturais específicos é muitas vezes representado pelo tipo de práticas de letramento em que a pessoa está comprometida” (STREET, 2006, p. 469). Tal afirmação reforça a ideia do quanto “ser letrado” é um conceito cultural e não apenas um conceito técnico que possa ser medido ou avaliado de forma também técnica, por exemplo, mas ser letrado vai além: práticas de letramento são constitutivas de identidades (STREET, 2006). Ao ser aceito, por conseguinte, o conceito de letramento, primeiro, como algo plural, conforme apresentado anteriormente (SOARES, 2002) e, segundo, como cultural e identitário, também é aceitável que haja um letramento dominante, mesmo que a forma dominante seja, na maior parte das vezes, disfarçada “por trás de discursos públicos de neutralidade e tecnologia, nos quais o letramento dominante é apresentado como único letramento” (STREET, 2006, p. 472). Este autor também comenta

que muitos estudos têm pesquisado quais são os efeitos do letramento na vida de determinadas sociedades. No entanto sugere que assumamos uma visão menos paternalista e menos estreitamente pedagógica do processo e passemos a olhar para o outro lado: como os indivíduos de uma determinada sociedade afetam o letramento, ou seja, “como os indivíduos numa sociedade recém-letrada, longe de serem passivamente transformados pelo letramento, em vez disso aplicam ativa e criativamente as habilidades de letramento para atender a seus próprios propósitos e necessidades” por meio do apoderamento⁸ das práticas de letramento.

No presente estudo, interessa adotar o ponto de vista sugerido por Street (2006) para compreender como os surdos estão se apoderando e utilizando a tecnologia do letramento acadêmico em suas práticas sociais, como eles estão assimilando essas novas estruturas àquelas preexistentes, a exemplo das práticas em língua de sinais.

Ao final do artigo, Street (2006) propõe que, em vez de buscarmos estabelecer, em nossas pesquisas sobre letramento, “padrões de letramento funcional” em determinados grupos culturais, utilizemos três abordagens para uma perspectiva mais rica e alinhada aos Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*):

- Esclarecer e refinar conceitos de letramento, abandonando estudos que busquem classificações como “letrados” ou “iletrados”;
- Compreender os significados e usos culturais das práticas de letramento e traçar ações com base nelas, e não em nossas próprias suposições acerca do letramento;
- Relacionar a teoria dos Novos Estudos do Letramento à experiência dos profissionais que vêm trabalhando, na prática, no campo do letramento, e conhecem as necessidades, desejos, e como atendê-los (STREET, 2006, p. 484).

Nesta pesquisa, focaliza-se a atenção no letramento acadêmico e, conseqüentemente, na produção de textos de gêneros textuais acadêmicos por surdos. Gêneros acadêmicos são os gêneros textuais envolvidos nas práticas acadêmicas de letramento, sejam estes escritos, sejam orais, como aulas, conferências, seminários, entrevistas, resenhas, monografias ou ensaios. Embora existam recorrentes queixas a respeito do desconhecimento dos alunos que chegam ao ensino superior em relação a esses gêneros, ora por parte dos professores, ora dos próprios alunos, ainda não são encontrados, no Brasil, número expressivos de estudos ou de projetos

8 Neste sentido, entendemos apoderamento como o ato de tomar posse, sinônimo de apropriar-se. De acordo com Soares (2010, p. 39): “apropriar-se da escrita é tornar a escrita 'própria', ou seja, é assumi-la como sua 'propriedade'”, assumindo-a em suas práticas cotidianas e sociais.

de pesquisa e de formação a respeito do letramento acadêmico, em comparação com os estudos sobre letramento na educação básica. Um exemplo bastante evidente é a existência de um amplo programa do Ministério da Educação de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, o Pró-Letramento, e a ausência de outro programa semelhante voltado para esses aperfeiçoamentos na qualidade do letramento acadêmico.

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.

Também, nessa análise em curso, é preciso entender o cenário atual de massificação do ensino superior brasileiro, assim como ocorre em diversos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento. Nesses países, a partir de políticas públicas educativas, têm sido permitido que uma parcela da população aceda à universidade, o que há poucos anos era impossível. Zavala (2010), ao falar do letramento acadêmico no Peru, corrobora com essa ideia, ao afirmar que a massificação do ensino superior naquele país, em semelhança ao que ocorre no contexto brasileiro, permite a entrada de pessoas de contextos minoritários, como camponeses e indígenas; por consequência, cria-se, na universidade uma realidade flagrantemente heterogênea. Tal diversidade, segundo a autora, retrata a desvantagem que as minorias

possuem ao ingressar no ensino superior: “as crianças de contextos minoritários, que aprendem a usar a linguagem de maneiras diferentes daquelas que se ensinam na escola, estão em desvantagem quando devem adquirir o tipo de discurso expositivo e ensaístico que caracteriza o letramento escolar” (ZAVALA, 2010, p. 73).

Não pode ser ignorado que os contextos sociais de vida dessas minorias também influenciam diretamente seu letramento, a partir da compreensão de que este não é um conhecimento que pode ser ensinado e aprendido de forma objetiva, mas está intrinsicamente relacionado às práticas sociais e às experiências de vida dos indivíduos. Por essa razão, o letramento acadêmico também não deve ser visto como uma “habilidade” que serve como fator de “classificação” dos alunos, separando os bons alunos dos que possuem algum déficit ou patologia. Letramento, logo, é processo, é conhecimento em construção constante, durante o engajamento do indivíduo em práticas sociais significativas. Conforme sustenta Zavala (2010, p.91):

O letramento acadêmico deveria cumprir um papel crítico e não paliativo no ensino superior, o que implica combater os discursos acerca da falta de lógica e de racionalidade nos aprendizes. [...] Essa concepção sugere que estas novas formas de expressão levam um número de anos para se desenvolverem e que necessitam ser ensinadas de maneira muito mais explícita do que costuma fazer.

Além do fato de que, em geral, os professores e as instituições esperem que os alunos já cheguem ao ensino superior preparados para manejar com o letramento exigido para esse nível de ensino, também estes não se dão conta “de que a evolução da escrita acadêmica no contexto de uma tradição intelectual e cultural dominantes coloca obstáculos para estudantes de grupos minoritários em sua vida acadêmica” (ZAVALA, 2010, p. 90). Para esta discussão, esse posicionamento é deveras relevante, quando se compreende que os surdos também se caracterizam como os grupos minoritários descritos pela autora, que, minorias que são, também chegam à universidade com experiências linguísticas e práticas sociais diferentes da maioria. Isso não significa que estes cheguem às universidades como uma página em branco ou sem conhecimentos linguísticos e culturais. Indica que, infelizmente, os letramentos prévios que trazem consigo, ou seja, aqueles construídos fora da academia, nem sempre são validados pelas instituições. Como sugere a autora, é preciso que tais conhecimentos sejam valorizados pela comunidade escolar, e que o letramento acadêmico como um conhecimento possibilitador da leitura crítica do mundo pode se consubstanciar como um instrumento que

valorize e dê voz a essas minorias.

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, que condições têm sido oferecidas para o desenvolvimento do letramento acadêmico dos surdos, que têm a língua portuguesa como segunda língua? Quem está proporcionando tais condições? De que maneira?

Alguns trabalhos têm se preocupado com o letramento dos surdos. Entre estes, destacamos a pesquisa realizada por Lodi (2004), pesquisadora brasileira, em sua tese de doutorado. A autora desenvolveu uma série de oficinas de leituras com um grupo de surdos adultos, usuários de Libras, com textos de diferentes gêneros discursivos, e percebeu que, para o grupo, não existia a noção de que Libras e Língua Portuguesa fossem línguas diferentes. Para eles, estas eram a mesma língua materializada mediante duas formas distintas. Também foi possível observar que grande parte da dificuldade de leitura em Língua Portuguesa evidenciada pelos participantes da pesquisa, que não tiveram uma educação bilíngue, ocorreu pela aquisição tardia da Libras, e de todo o conhecimento de mundo que foi perdido até o momento dessa aquisição. Graças a esse fato a pesquisadora defende

a necessidade dos surdos serem imersos em situações de leitura significativas, que envolvam temas diversos desenvolvidos em gêneros discursivos variados. Deve-se considerar que a restrição quanto aos conhecimentos de mundo e quanto às interações dialógicas com os diferentes temas são decorrentes da forma pela qual os sujeitos têm acesso a eles, ou seja, por meio de interações face a face estabelecidas por intermédio da linguagem oral (e, portanto, de difícil acesso a eles). (Lodi, 2004, p. 242)

Os conceitos apresentados mostram que, para que o estudante surdo consiga alcançar um nível de letramento acadêmico suficiente para a produção leitora e escrita que um curso de ensino superior exige, isto com independência e autonomia, precisa ter uma bagagem de conhecimento da cultura e história de sua comunidade, suas referências em diversos campos, além do conhecimento linguístico da língua majoritária na modalidade escrita. Tal conhecimento é, de modo geral, oferecido desde que a criança nasce, em conversas informais no núcleo familiar e, posteriormente, na escola e em outras agências de letramento. No caso dos surdos que nascem em famílias ouvintes, muitas dessas informações são perdidas, pelo

fato de não compartilharem a mesma língua. Isso investe a escola e a universidade de mais uma função: promover eventos e práticas de leitura e escrita que não tenham como foco, apenas, o desenvolvimento dessas habilidades nos alunos surdos, mas que transcendam esse objetivo, possibilitando a construção do conhecimento de mundo a eles, seja em Língua Portuguesa, seja em Língua de Sinais. Dessa maneira, estas poderão garantir uma educação com equidade e o acesso às práticas de letramento acadêmico acessadas pelos ouvintes.

3 TRILHANDO A EDUCAÇÃO DOS SURDOS

3.1 BREVE TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS BRASILEIROS

O presente capítulo apresenta e discute aspectos da educação de surdos em nosso país, o ensino de língua portuguesa para surdos que descende desta trajetória, o bilinguismo dos surdos e a situação atual da educação inclusiva no Brasil.

A educação de surdos no Brasil, assim como nosso sistema educativo geral, segue tendências mundiais de educação, discutidas em eventos e convenções internacionais sobre as teorias e metodologias de ensino. Como bem afirmam Lacerda e Lodi (2009), essa história foi marcada, em todo o tempo, por conflitos e controvérsias em torno da oralização e da língua própria dos surdos. Nas palavras das autoras

o foco dos debates sempre esteve relacionado a questões linguísticas, ou seja, se os surdos deveriam desenvolver a linguagem oral (acompanhada ou não de sinais) e, assim, sua educação deveria ser realizada e pensada a partir da língua utilizada pelos ouvintes; ou se deveria ser permitido a eles o uso da língua de sinais, cujo reflexo seria também sentido nas esferas educacionais (LACERDA e LODI, 2009, p. 11).

Retomando esse histórico⁹, parto de 1880, com a ocorrência da imposição da educação oralista para surdos, no Congresso de Milão. Acreditava-se, então, que o indivíduo surdo só poderia ser educado formalmente se fosse capaz de falar oralmente. O papel principal da escola era, então, o desenvolvimento dessa fala, primordialmente. Para que os métodos fonoarticulatórios impostos tivessem sucesso, era preciso que qualquer tipo de comunicação gestual fosse abolida. Foi proibido, por essa razão, o uso das línguas de sinais

9 É importante esclarecer que a história de educação dos surdos no Brasil nasce bem antes de 1880, mas meu objetivo, neste capítulo, não é narrar todo o período; é, sim, focalizar alguns eventos relevantes para a presente discussão.

em espaços institucionais. As línguas de sinais foram marginalizadas e ficaram renegadas ao uso caseiro, aos encontros “secretos” entre os surdos. Seu uso em sala de aula era visto como altamente maléfico à educação desses indivíduos.

Diante do fracasso do método oralista, pois ainda que aprendessem a oralizar, os surdos não se desenvolviam, nem linguisticamente, nem cognitivamente conforme o esperado, pesquisadores estado-unidenses iniciaram os primeiros estudos relevantes, no contexto linguístico, sobre as línguas de sinais, especialmente a língua de sinais americana (ASL), nos anos 60. Essa fase é marcada pelas publicações dos primeiros estudos de Stokoe, em 1960, que impulsionaram as pesquisas e, conseqüentemente, o reconhecimento de outras línguas de sinais. Em decorrência desses estudos, que conferiram às línguas de sinais o status de “língua”, e a partir da constatação do fracasso da educação oralista, a educação dos surdos começou um período denominado “Comunicação Total”, com início por volta dos anos 60, na Europa e nos Estados Unidos, e dos anos 70 no Brasil. A Comunicação Total caracteriza-se pelo uso de todo e qualquer método de comunicação, como gestos, palavras, e mímicas na educação da criança surda, na tentativa de que ela adquira uma língua. Nesse período. Foram criados sistemas de sinais artificiais¹⁰ para a comunicação com os surdos, como o Sistema de Sinais de Paget-Gorman (SSPG)¹¹ e o Vocabulário Makaton¹² (CAPOVILLA, 2000). Embora se tenha obtido avanços promissores com os estudantes surdos, os resultados esperados ainda eram muito pequenos, e a maioria dos surdos continuava enfrentando sérias dificuldades para comunicar-se e para aprender na escola. Estudiosos empenhados em descobrir qual era o motivo dessa ineficácia descobriram algo desconcertante, porém, inovador em relação às línguas de sinais: “[...] embora, por princípio, a comunicação total apoiasse o uso simultâneo da língua de sinais com sistemas de sinais, na prática, tal conciliação nunca foi e nem seria efetivamente possível, devido à natureza extremamente distinta da LS” (CAPOVILLA, 2000, p. 10). Tal princípio também pode ser aplicado para ser entendida a impossibilidade de uma pessoa produzir, simultaneamente, a língua de sinais e a

10 Os sistemas de sinais artificiais podem basear-se no vocabulário das línguas de sinais, aos quais são adicionados aspectos da língua falada ou, então, a adoção de um vocabulário artificial. A característica mais importante dos sistemas de sinais artificiais é a seqüência da ordem de produção da língua falada, no qual são aplicados os sinais, simultaneamente à produção oral da língua falada. Sua desvantagem é, além de uma artificialidade semântica, o grande esforço dispensado pelo aprendiz, o que os converte em meios de comunicação insuficientes (CAPOVILLA, 2000).

11 O SSPG é um sistema que adota um vocabulário totalmente artificial concebido para ajudar crianças na aprendizagem de língua escrita. Também é utilizado para crianças com severos distúrbios de aprendizagem, deficiência física e autismo. Seu uso atingiu o pico na década de 70 (CAPOVILLA, 2000).

12 O vocabulário Makaton tem como objetivo dar suporte a crianças surdas com dificuldades de aprendizagem no desenvolvimento da linguagem (CAPOVILLA, 2000)

língua falada¹³ em sua totalidade.

O fracasso apresentado pelo método da comunicação total foi constatado na mesma época em que as pesquisas sobre as línguas de sinais eram aprofundadas, e assim, no início da década de 80, as escolas de surdos começaram a adotar a abordagem educativa bilíngue, a qual entende que as línguas de sinais naturais das comunidades surdas podem ser o veículo principal de ensino aos surdos. No Brasil, a educação bilíngue de surdos começa a tomar força nos anos 90, pouco depois das primeiras discussões relativas à educação das pessoas surdas e aos estudos linguísticos sobre a Libras, em meados dos anos 80 (FERREIRA-BRITO, 1984). No entanto, somente em 2002 ocorre o reconhecimento legal da Libras no Brasil (por meio da Lei nº 10.436/02), o que impulsiona o aumento de pesquisas envolvendo escolas de surdos e a valorização dessa língua.

A abordagem educativa bilíngue, ao reconhecer e introduzir as LS como línguas oficiais e naturais dos surdos na sala de aula, revolucionou a educação de surdos. Essa abordagem defende que o surdo seja educado, sempre que possível, em instituições específicas para surdos, bilíngues e biculturais, em que a Língua de Sinais seja a primeira língua da escola, objeto de análise e estudo linguístico e meio de acesso às informações e ensino das demais disciplinas. A Língua Portuguesa, nessas instituições, assume a função de segunda língua, e é ensinada para que o surdo desenvolva as habilidades de escrita e leitura. Há também, nessas escolas, a possibilidade de que o aluno surdo seja alfabetizado, primeiramente, em língua de sinais, para, apenas depois, ser alfabetizado em língua portuguesa. Essa abordagem defende que o processo de alfabetização seja delineado a partir da descoberta da própria língua e das relações estabelecidas por meio da língua (QUADROS, 2000).

Para conhecer um pouco melhor o cenário de educação de surdos no Brasil, um estudo desenvolvido pelo Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo Brasileiro (Pandesb) avaliou 8 mil estudantes surdos brasileiros em toda a sua vida escolar (desde o 1º ano do ensino fundamental até o ensino superior) em 15 estados brasileiros, de todas as regiões, entre 1999 e 2009. O estudo reforçou a importância das escolas bilíngues na educação dos aprendizes surdos, em detrimento das escolas regulares

13 Embora, ao se comunicarem em língua de sinais, alguns usuários pareçam oralizar algumas palavras, essa atitude não se caracteriza como oralização. Já existem estudos sobre essa prática em línguas de sinais do exterior, os quais a classificam em duas categorias: *mouthing*, balbuceios relacionados à língua falada; e *mouth gestures*, outros movimentos dentro da articulação da língua. Vale lembrar que ambas são espontâneas e que seu uso não é sinônimo de comunicação total ou de português sinalizado (SUTTON-SPENCE, 2007).

(monolíngues), mediante dados resultantes de testes de leitura e de decodificação de palavras aplicados àqueles alunos. Capovilla (2009), coordenador do programa, afirma que:

os estudantes surdos aprendem mais e melhor em escolas bilíngues (escolas especiais que ensinam em Libras e Português) do que em escolas monolíngues (escolas comuns que ensinam em Português apenas). De fato, competências como decodificação de palavras e reconhecimento de palavras, compreensão de leitura de textos, vocabulário em Libras, entre outras, foram significativamente superiores em escolas bilíngues do que em escolas comuns (CAPOVILLA, 2009, p. 199).

Sob o ponto de vista das políticas públicas, atualmente a educação de surdos está sendo repensada a partir da tendência do governo brasileiro defender a educação inclusiva. Em 2007, é apresentada ao Ministério da Educação uma proposta de reformulação da educação especial, denominada “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. No início de 2008, o texto final, redigido com a participação de diversos segmentos educacionais é entregue ao governo. Em 2010, outro documento começa uma intensa discussão sobre a educação especial no país: o projeto de lei que cria o Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁴ é criado e entregue ao governo federal, no mês de dezembro. O projeto estabelece dez diretrizes objetivas e vinte metas para a educação do país, a serem desenvolvidas em dez anos (se fosse aprovado imediatamente, entraria em vigor em 2011 e se estenderia até 2020). As metas 4 e 12 do PNE tratam especificamente da educação inclusiva. A meta 4 pretende universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotados. Isso significa aprofundamento do programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas (estratégia 4.4), fomento da educação inclusiva (estratégia 4.5) e garantia da ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência, matriculados na rede pública regular de ensino (estratégia 4.6), ações que visam incentivar fortemente que a educação de todos os alunos com necessidades especiais de educação (incluindo os surdos) ocorram nas escolas regulares. A meta 12 trata da ampliação do número de matrículas no ensino superior. Uma das estratégias para se atingir tal meta é a 12.10, que pretende “Assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação”, ou seja, tornar as instituições de ensino superior acessíveis a toda a população, inclusive às pessoas com necessidades especiais de educação. Apesar de ter sido apresentado em 2010, o PNE foi aprovado pela Câmara dos Deputados apenas em outubro de 2012, após ter recebido

¹⁴ Projeto de lei nº 8530 de 2010.

aproximadamente três mil emendas ao projeto original. Para tornar-se lei, ele ainda precisa passar pelo Senado, que não tem previsão de quando o votará.

Atualmente, a Federação Nacional de Integração e Educação dos Surdos (FENEIS), juntamente a outros órgãos, luta para que o texto da meta 4 seja alterado, garantindo a oferta de escolas e classes bilíngues para surdos.¹⁵ Segundo essa federação, a escola inclusiva não atende a demanda da educação dos surdos com qualidade, o que propicia a evasão escolar dos surdos. Na sua defesa a FENEIS argumenta mediante apresentação de dados do Censo Escolar (Inep) que demonstram a queda de mais de 15 mil matrículas de alunos surdos na educação básica do país entre 2005 e 2008.

Outra mudança significativa no sistema de ensino do país, que afeta a educação especial e a educação de surdos foi a extinção, em 2011, da Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC. Uma reestruturação do ministério transferiu todas as atribuições dessa secretaria (como daquelas referentes às políticas de atendimento educacional especializado para alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/super dotação) para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), conforme decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012.

Tais mudanças no sistema educacional promovem discussões a respeito da educação em nosso país, seja nas modalidades oferecidas pela educação inclusiva, seja pelo ensino especial, de interesse de todos, já que são temas que ultrapassam a esfera escolar e se refletem na luta por mudanças sociais e pelo reconhecimento de direitos das diversidades.

3.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA X EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação inclusiva, como é conhecida atualmente, nasceu oficialmente em 1994, na Declaração de Salamanca, que a conceitua da seguinte maneira:

Educação Inclusiva é uma abordagem desenvolvimental que procura responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos com um foco específico naqueles que são vulneráveis à marginalização e exclusão (UNESCO,

15 Em relação a essa demanda, a FENEIS publicou uma nota em 19 de setembro de 2013, acessível em: <https://docs.google.com/file/d/0B8A54snAq1jANDFicHR5Ym5udms/edit?pli=1>

1994).

A marginalização é entendida como todo e qualquer risco que algumas crianças e jovens correm de ser colocados à margem das oportunidades educacionais, seja por pertencerem a classes econômicas desfavorecidas seja por possuírem alguma necessidade especial educacional, por exemplo. Com a chegada desses “diferentes” no espaço escolar, surge a necessidade de que nós, professores e ditos “normais”, temos de classificar, nomear e categorizar aquilo que é considerado como “diferenças”. Assim, o diferente é tudo aquilo que se distancia, de certa maneira, da imagem utópica construída acerca da normalidade. Lopes (2007) diz que essa imagem construída do normal e do anormal, diferente, não passa de uma invenção cultural:

A invenção da inclusão ganha status de verdade e de realidade quando começa a ser produzida nas narrativas, quando começa a circular em diferentes grupos como uma bandeira de luta, quando começa a ganhar forma de lei [...] (LOPES, 2007, p.15-16).

Skliar (2006) assevera que, da invenção do anormal e, respectivamente, da norma e da normalidade, surge a busca por disciplinar e ordenar a heterogeneidade: a educação especial (SKLIAR, 2006). Talvez, segundo este autor, a educação especial tenha sido inventada com o objetivo de ordenar a desordem originada pela “invenção” da anormalidade citada por Lopes (2007), gerando o que Skliar denomina de “obsessão pelo outro”. Tal sentido tem tomado conta da escola atualmente, até o ponto em que nós, educadores (e, principalmente aqueles que se intitulam como “especialistas da educação especial”), assumimos um olhar que normaliza tudo e todos, o que não é útil e nem saudável. Skliar (2006) chama esse olhar obsessivo pelo outro de processo de diferencialismo.

Sabendo disso, vale assinalar que as diferenças, portanto, devem ser vistas apenas como diferenças e não descritas em termos de melhor/pior, bem/mal, superior/inferior. Diferente não pode ter sentido contrário à norma, e o problema pedagógico das diferenças não deve se limitar apenas aos muros da escola: toda a sociedade deve envolver-se nessas discussões – professor, família, demais alunos. Também é necessária a compreensão de que a noção de diferença ou de igualdade é sempre relativa a algo; não se pode ser diferente de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa.

Para Beyer (2005), a educação especial deve considerar as necessidades especiais educativas de cada aluno, atentando-se para:

- a individualização dos alvos, ou seja, o professor deve determinar objetivos para cada

aluno, nos limites daquilo que este tem condições de desenvolver;

- a individualização da didática, ou seja, deve ser entendido que, dentro do conceito vigotskiano de Zona de Desenvolvimento Proximal, cada indivíduo possui conhecimentos prévios específicos, aprendizagens já construídas, e uma zona de desenvolvimento própria;
- a individualização da avaliação, isto é, lembrando que, para cada aluno é justo utilizar um tipo de instrumento de avaliação.

Esse atendimento individualizado será possibilitado, entretanto, quando o professor puder conhecer cada um de seus alunos: como estes vivem, quais competências e quais habilidades possuem. Não é impossível conhecer cada aluno, mas se deve admitir que é uma tarefa muito difícil para a realidade do docente, que possui centenas de alunos, muitas vezes, e não dispõe de muitas horas semanais junto a estes. Além do mais, os compromissos impostos pela rotina escolar (registros de presenças, planos de aula, avaliações, conteúdos do currículo da escola, atos comemorativos, civis, entre outros) ocupam grande parte do tempo que o professor poderia utilizar para conhecer melhor seus alunos, e assim poder realizar um planejamento mais adequado de cada um.

Beyer (2005) também traz alguns exemplos de inclusão escolar realizados pelo mundo, para mostrar como a educação inclusiva tem sido realizada. Sugere, então, a presença de mais de um educador em sala de aula inclusiva, sempre que houver necessidade. Algumas práticas descritas por Beyer são:

- i. planejamento apropriado para cada necessidade do aluno;
- ii. atendimento terapêutico ao aluno, quando necessário;
- iii. descentralização do apoio pedagógico, para que este esteja próximo ao aluno e faça parte de sua vida;
- iv. adaptação (pedagógica, curricular, estrutural...) que aquela especificidade requerer.

Dito isto, é necessária uma reestruturação de todo o sistema escolar, a fim de que esta ofereça o apoio e o atendimento especial aos educadores e educandos, como é lido em:

O conceito de inclusão no âmbito específico da educação implica, antes de mais nada, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado – e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação (RODRIGUES, 2006).

De acordo com a citação acima, a escola inclusiva objetiva agregar todos os alunos em um mesmo sistema escolar, oportunizando a todos o acesso ao conhecimento, por meio de práticas pedagógicas que proporcionem uma construção de conhecimento compartilhada. Essa concepção difere da visão terapêutica que herdamos de épocas em que a função do professor era “curar” o aluno especial, fazê-lo o mais parecido possível com os “ditos normais”. Isso quer dizer que as práticas que possam ser julgadas como normalizantes, como, por exemplo, levar o surdo a se parecer ouvinte através de práticas oralistas. Acredito que práticas como apresentações de canto, dança, coral, instrumentos musicais, na educação dos surdos, devem ser questionadas e resultantes de muita reflexão por parte dos educadores.

Embora defendamos que a escola bilíngue para surdos seja o espaço educativo que mais oferece condições para o desenvolvimento pleno do indivíduo surdo, seja cognitiva, linguística e socialmente, sabemos da dificuldade de oferecê-la para todos os surdos do país. Isso se motiva tanto pelas grandes distâncias geográficas que nos separam, quanto pelas condições econômicas insuficientes para uma educação de qualidade em que muitas famílias brasileiras ainda vivem. Sendo assim, uma grande parcela da educação de surdos ainda é de responsabilidade da educação inclusiva.

Para ser pensada a possibilidade de uma escola bilíngue de surdos, na qual ouvintes também possam ser integrados, já que assegurar que todos os surdos estudem em escolas exclusivas parece algo utópico em nosso país, trago uma descrição de uma escola que visitei, em vários momentos, no primeiro semestre de 2013, em Lisboa.

A Escola Jacob Rodrigues Pereira faz parte da Associação Casa Pia, em Lisboa, desde 1834, quando começou como um instituto exclusivo para alunos surdos. Diferente de outras escolas, ela não é supervisionada pelo Ministério da Educação, mas pelo Ministério da Seguridade Social de Portugal. Essa escola é a maior instituição de educação de surdos daquele país. Atualmente, também acolhe alunos ouvintes, embora os surdos ainda sejam maioria e a escola seja considerada uma referência para alunos surdos em Portugal. A escola atende alunos do pré-escolar até o ensino secundário profissionalizante (semelhante ao ensino médio, no Brasil). Segundo os coordenadores, todos os profissionais ali atuantes são fluentes em LGP (Língua Gestual Portuguesa) e há um cuidado no planejamento das disciplinas escolares: algumas mais práticas, por exemplo, quando alunos surdos e ouvintes assistem e realizam juntos algumas das atividades; em outras disciplinas, quando as necessidades de cada grupo são mais específicas, os alunos assistem a aulas em espaços diferentes, como é o caso

da Língua Portuguesa. Assim, assegura-se que a LP seja ensinada como L2 para os alunos surdos, e que a aula seja ministrada na língua de sinais. Os momentos comuns a surdos e a ouvintes garantem a integração com a sociedade, fato que tanto preocupa alguns profissionais, sem, no entanto, desprover os aprendizes surdos do direito de uma educação bilíngue de qualidade.

Outro aspecto que me pareceu bastante positivo à aprendizagem dos surdos, e que concorda com os itens levantados por Beyer (2005), quanto à individualização do planejamento escolar, é a presença de setores na escola que fornecem apoio aos alunos e aos professores. São exemplos: apoio psicológico, terapia da fala, terapia ocupacional, tutoria, cursos de língua de sinais, além de unidade de investigação, coordenada pelo professor Paulo Vaz de Carvalho, dedicada à investigação científica, ao apoio dos diferentes departamentos, à produção de recursos e materiais e à participação em projetos nacionais e internacionais ligados à língua de sinais e educação. Tais setores possibilitam o aprimoramento acadêmico do corpo docente, além de auxiliá-lo a traçar objetivos e estratégias de aprendizagem para cada aluno.

3.3 AS POSSIBILIDADES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NO BRASIL

Compreendemos que a questão do ensino de LP/S é, antes de mais nada, uma tarefa da educação linguística, remontando 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 e 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 LP, especialmente em sua modalidade escrita.

Defendemos, paralelamente ao ensino de LP/S, o estudo da língua de sinais 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. Salieta-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 LP/S deve ser garantido em todas as etapas educativas dos discentes surdos, desde a educação infantil até o ensino universitário. Embora seja “condição dada no ensino superior, que o processo de letramento esteja completo quando os alunos entram no ensino médio” (HARRISON e 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**¹⁶, 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, artigo 13 do Decreto 5.626 de 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 LP/S e suas especificidades, proporcionando a formação adequada a futuros educadores de surdos, seja em contextos inclusivos ou exclusivos.

Partindo da afirmação de que “letramento é processo, é conhecimento em construção constante”, conforme já visto no capítulo 2 desta tese, compreendemos que o ensino de LP/S, 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 LP/S 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. Em termos de letramento acadêmico, o ensino de LP/S deve garantir que o surdo possa apropriar-se de práticas de leitura e escrita necessárias para que assegure seu aprendizado acadêmico e tenha 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).

Os indivíduos surdos possuem todas as capacidades cognitivas de se alfabetizarem e

16 Grifo da autora.

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 e 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.

Sacks (1990) apresenta, como um dos fatores de causa do fracasso escolar de muitos alunos surdos, a privação de informações que estes enfrentam ao longo de seu crescimento. O autor cita o trabalho de Furth(1966), psicólogo que pesquisou a cognição dos surdos, que explica assim esta privação de informações sofrida por aqueles que nasceram ou cresceram surdos:

Primeiro, eles são menos expostos ao aprendizado “incidental” que se dá fora da escola – por exemplo, àquele burburinho de conversas que constitui o pano de fundo da vida cotidiana, à televisão quando não legendada, etc. Segundo, o conteúdo da educação dos surdos é pobre em comparação ao das crianças ouvintes: gasta-se tanto tempo ensinando as crianças surdas a falar – deve-se prever entre cinco e oito anos de ensino individual intensivo – que sobra pouco para transmitir informações, cultura, habilidades complexas ou qualquer outra coisa. (SACKS, 1990, p. 36)

No nosso contexto, o tempo gasto com treinamento da fala, que em muitas instituições não existe, é substituído pelo tempo que a família leva para detectar a surdez do filho e colocá-lo em uma instituição de ensino preparada para atendê-lo. Soma-se a isso o tempo que esta criança levará para aprender a língua de sinais (estima-se que 90% dos surdos são de famílias ouvintes que desconhecem a língua de sinais, e se comunicam com a criança surda através de línguas caseiras criadas pelo próprio núcleo familiar).

Todas as informações que os ouvintes recebem cotidianamente, e das quais os surdos são privados quando não compartilham a mesma língua de seu meio, como as descritas acima por Sacks (1990) e Karnopp e Pereira (2010), fazem parte do conhecimento de mundo necessário para que a leitura faça sentido. Em Salles (2004), pode ser lido que a leitura deve ser uma das principais preocupações no ensino de português como L2 para surdos, por ser

uma etapa fundamental para a aprendizagem da escrita. A obra de Salles (2004) ainda apresenta várias condições consideradas necessárias para uma leitura eficaz e aspectos textuais que o professor deve conhecer para conduzir seu aluno ao cumprimento de etapas que envolvem aspectos macroestruturais, como gênero, tipologia, pragmática e semântica, e microestruturais, como gramática, léxico, morfologia, considerando também que para cada texto há um conjunto de procedimentos adequados à compreensão.

Quanto à interpretação e aos valores considerados pelo surdo quando se depara com um texto escrito, Botelho (2002) relata a superinterpretação e a subinterpretação, conceitos importantes para serem pensados no ensino de LP/S. Segundo a autora, esses fenômenos ocorrem em virtude de uma visão estigmatizada que o surdo possui, muitas vezes, de si e idealizada sobre os ouvintes e sobre os textos que são capazes de produzir. Nestes casos, o sujeito surdo considera que o que entendeu do texto é pouco ou nulo. A autora ainda narra a prática de leitura de alguns alunos surdos em textos que aplicou em sua pesquisa:

Palavras graficamente semelhantes eram confundidas, como, por exemplo, “vão” e “não”, “lago” e “lado”, e a frase “vão até o lago” transformava-se em “não até o lado”. Mesmo quando a frase não fazia o menor sentido, não havia estranhamento. E nos raros momentos em que havia alguma perplexidade, ignoravam-na e seguiam adiante. Talvez intuísem a impossibilidade de construir o sentido, mas não sabiam como fazer diferente daquela forma que convertia-se em não-leitura. Esse conjunto de circunstâncias tornava impossível a construção do sentido, e quando lhes perguntava o que podiam me explicar sem recorrer ao texto, não sabiam dizer, porque não haviam entendido (BOTELHO, 2002, p.143).

Na situação narrada acima, em que Botelho (2002) explica algumas dificuldades de leitura dos surdos pesquisados, relativas ao não-reconhecimento de palavras lidas ou de identificação destas com outras palavras, é constatado não ser possível a construção de sentido (ou, pelo menos, este sentido se situa longe do que é esperado). Tal fato acontece porque os surdos aprendem a LP através dos recursos visuais: cada palavra nova é memorizada visualmente, como em uma fotografia. No caso dos ouvintes, a palavra escrita, ao ser lida, é relacionada com a identificação sonora do termo, já conhecido, e só após é feita a associação com o significado. No caso dos surdos, não há a associação com essa identificação sonora. Por isso, defendemos que um ensino de qualidade deve garantir ampla exposição à língua escrita, além do desenvolvimento de um trabalho profundo de estratégias que o surdo possa utilizar para reconhecer as palavras lidas e, assim, construir o sentido de

sua leitura, como em uma língua instrumental.

Entretanto, para se tornar leitor proficiente, o indivíduo precisa possuir habilidades que vão além do reconhecimento e da decodificação de palavras. Ao explicitar os processos cognitivos que compõem a leitura, Soares (2010) explica que

Desse modo, a leitura estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentidos a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; [...] a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual [...] (SOARES, 2010, p.69).

Na concepção da autora, o conhecimento prévio a respeito do assunto a ser lido situa-se lado a lado a outras habilidades que envolvem a leitura. A autora também acredita que seja importante compreender que, apesar do letramento envolver habilidades de leitura e escrita, estas são habilidades diferentes, que exigem processos de aprendizagens diversas.

Enquanto Soares (2010) refere-se a habilidades de leitura, Rojo (2004) fala de estratégias de leitura, isto é, cita os procedimentos envolvidos nas práticas de leitura e que se diferenciam das chamadas capacidades de leitura:

Podemos chamar de procedimentos um conjunto mais amplo de fazeres e de rituais que envolvem as práticas de leitura, que vão desde ler da esquerda para a direita e de cima para baixo no Ocidente; folhear o livro da direita para a esquerda e de maneira sequencial e não salteada; escanear as manchetes de jornal para encontrar a editoria e os textos de interesse; usar caneta marca-texto para iluminar informações relevantes numa leitura de estudo ou de trabalho, por exemplo. Embora estes procedimentos requeiram capacidades (perceptuais, práxicas, etc.) não constituem diretamente o que é normalmente denominado, nas teorias, capacidades (cognitivas, linguístico-discursivas) de leitura. (Rojo, 2004, p.2)

- Embora, inicialmente, Rojo (2004) diferencie estratégias e capacidades, no mesmo texto apresenta uma lista de capacidades de compreensão como estratégias de que o leitor se utiliza para poder compreender o texto, cujo ensino na escola é fundamental para a formação de leitores cidadãos. As capacidades são listadas a seguir, adaptadas para resumo e esclarecimentos:
- a ativação de conhecimentos de mundo;
- a antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos (a partir de sua disposição na página; de seu título, de fotos, legendas e ilustrações. O leitor levanta hipóteses tanto sobre o conteúdo quanto sobre a forma do texto ou da porção seguinte

de texto a ser lido);

- a checagem de hipóteses (ao longo da leitura o leitor confirma ou desconfirma essas hipóteses e, conseqüentemente, busca novas hipóteses mais adequadas);
- a localização e/ou cópia de informações (o leitor está constantemente buscando e localizando informação relevante, para armazená-la – por meio de cópia, recorte-cole, iluminação ou sublinhado – e, posteriormente, reutilizá-la de maneira reorganizada);
- a comparação de informações (o leitor está constantemente comparando informações de várias ordens, advindas do texto, de outros textos, de seu conhecimento de mundo, de maneira a construir os sentidos do texto que está lendo; estratégia muito utilizada para a produção de resumos);
- a generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema, etc. após análise de informações pertinentes);
- a produção de inferências locais (quando o leitor procura no próprio texto o significado de algum termo desconhecido);
- a produção de inferências globais (compreensão do que está implícito ou pressuposto a partir de pistas do autor e do texto, além de conhecimento de mundo e de lógica que o leitor possui).

Kleiman (1993) também se refere ao termo “estratégias de leitura”, definindo-as como

[...] operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê. (KLEIMAN, 1993, p. 43)

A autora defende que o ensino da leitura (visto por ela como uma atividade individual) só fará sentido se ocorrer por intermédio do ensino de estratégias de leitura e do desenvolvimento de habilidades linguísticas. Kleiman (1993) divide as estratégias de leitura em dois grupos: as estratégias cognitivas (operações inconscientes, que envolvem o conhecimento implícito e os procedimentos automáticos de leitura), e as estratégias metacognitivas (operações realizadas com algum objetivo em mente, com controle consciente

do leitor). As estratégias cognitivas são difíceis de serem detectadas e verbalizadas pelo leitor, pois são praticadas automaticamente no momento da leitura. Por seu turno, as metacognitivas podem ser verbalizadas; são aquelas normalmente utilizadas pelo leitor para monitorar o seu processo de leitura em busca de um objetivo (conhecer o texto, realizar exercícios de interpretação, resumir, preparar-se para uma avaliação...). Um exemplo de estratégia metacognitiva trazido pela autora em foco é a que acontece quando, ao ler um texto e perceber que não o está compreendendo, o autor lança mão de recursos para reverter essa situação: relê o texto, destaca palavras, faz resumos ou esquemas daquele. Portanto, o leitor proficiente é flexível na leitura, e é capaz de lançar mão de várias estratégias durante o processo da leitura. Outros exemplos de estratégias de leitura indicados por Kleiman (1993) são a predição, a qual ocorre quando o leitor tenta adivinhar previamente o conteúdo do texto, e a verificação de hipóteses que vai sendo efetivada ao longo da leitura.

Por fim, é abordada a noção de estratégias de leitura da professora espanhola Isabel Solé (1998). A autora compartilha com Kleiman (1993) a crença de que as atividades de leitura em sala de aula deveriam ser voltadas ao ensino de estratégias de leitura, e não apenas à avaliação de compreensão ou não da daquela. Solé (1998) classifica as estratégias de leitura em três momentos: antes, durante e após a leitura. A seguir, enumeram-se estratégias e momentos esquematicamente para manter a objetividade e acentuar a categorização dada pela autora do trabalho em estudo.

- Estratégias anteriores à leitura:
 - Antecipação do tema ou ideia principal a partir de elementos paratextuais, como título, subtítulo, do exame de imagens, de saliências gráficas, outros;
 - **Levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto;**
 - Expectativas em função do suporte;
 - Expectativas em função da formatação do gênero;
 - Expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação.
- Estratégias durante a leitura:
 - Confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura;
 - Localização ou construção do tema ou da ideia principal;
 - Esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário;

- Formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores;
- Formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo;
- Identificação de palavras-chave;
- Busca de informações complementares;
- Construção do sentido global do texto;
- Identificação das pistas que mostram a posição do autor;
- **Relação de novas informações ao conhecimento prévio;**
- Identificação de referências a outros textos.
- Atividades após o momento da leitura:
 - Construção da síntese semântica do texto;
 - Utilização do registro escrito para melhor compreensão;
 - Troca de impressões a respeito do texto lido;
 - Relação de informações para tirar conclusões;
 - Avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto;
 - Avaliação crítica do texto.

Em todas as concepções de leitura expostas acima, é identificado, em algum momento, o importante papel do conhecimento prévio ou conhecimento de mundo no ato de ler. Isso foi destacado em negrito na listagem acima.

É possível entender, então, que para que um indivíduo (surdo ou ouvinte) consiga alcançar um nível de letramento suficiente de maneira a ser considerado um bom leitor (ou leitor proficiente) e possa atribuir sentido ao que lê, de forma autônoma (no caso dos surdos, sem depender de um ouvinte para isto), aquele precisa ter uma bagagem de conhecimento da cultura e da história de sua comunidade, deve construir suas referências em diversos campos, além de obter o conhecimento linguístico da língua majoritária na modalidade escrita. Tal conhecimento é, de modo geral, oferecido desde que a criança nasce, em conversas informais no núcleo familiar e, posteriormente, na escola e em outras agências de letramento. No caso dos surdos que nascem em famílias que não compartilham a mesma língua, muitas dessas informações são perdidas.

Devido ao fato de a maioria das crianças surdas nascerem em lares ouvintes que desconhecem a língua de sinais, a interação entre a criança e a família ocorre a partir de sinais

criados pelo próprio núcleo familiar. Isso supre a necessidade da comunicação básica, mas não torna todas as narrativas acessíveis à criança surda. A respeito disso, Karnopp e Pereira (2010, p.35) contam que

O distanciamento das práticas de leitura e de escrita, somado a pouca ou nenhuma familiaridade com o português, resulta em alunos que sabem codificar e decodificar os símbolos gráficos, mas que não conseguem atribuir sentido ao que leem. [...] As crianças surdas, de famílias ouvintes, têm pouco acesso às conversas que ocorrem em casa, no dia a dia, assim como às narrativas de histórias que são passadas de gerações a gerações. Também as atividades que envolvem a leitura e a escrita, como contar histórias, são pouco utilizadas pelos familiares ouvintes de crianças surdas.

Outro fator que colabora para o pouco conhecimento de mundo, o que seria necessário para a atribuição de sentido à leitura, pode ser a oferta escassa de textos genuínos para os alunos surdos durante a educação básica. Soares (2010) diz que as duas condições básicas para o desenvolvimento do letramento são a escolarização real e efetiva da população e a disponibilidade de material de leitura. Embora acredite que as duas condições são negligenciadas na educação dos surdos, neste trabalho me atenho ao segundo item. Karnopp e Pereira (2005) argumentam que, como os professores de surdos acreditam que eles não possuem condições de ler textos longos ou considerados mais complexos, adaptam os textos ou os infantilizam para a realização das atividades de leitura. Assim, ocorre aquilo que Karnopp (2005) denuncia em sua pesquisa a respeito da leitura de surdos universitários: todos os surdos envolvidos em sua pesquisa estavam na primeira leitura de livros de suas vidas já na graduação. Durante o período de educação básica, aqueles nunca haviam sido convidados a ler um livro.

A escrita surda em LP também 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. A pesquisadora classificou tais dificuldades como: 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. 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, conforme é visto na próxima seção deste capítulo.

Alguns trechos de produções de alunos surdos, extraídos da pesquisa de Silva (2001) podem nos auxiliar 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)¹⁷:

- *Ser* estudante não sabe nada. *Fazer*¹⁸ 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. A partir de estudos feitos em análises dos tipos de inadequações que a criança surda tende a cometer ao ler e a escrever, os autores acima mencionados relatam que:

17 Grifo meu.

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

Tal análise revela que a escrita mapeia o processamento de informação na língua primária, que é a fala para a criança ouvinte e a LS para a criança surda. [...] No entanto, como a escrita alfabética mapeia os sons da fala, os erros da criança ouvinte são muito menos graves do que os da surda. [...] Como a criança surda não tem acesso aos sons da fala, esses não servem de auxílio à escrita (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2004, p.35).

Para os autores, é necessário que seja reconhecida uma relevante falha que ameaça o sucesso na 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.

3.4 OS SURDOS E O ENSINO SUPERIOR

A primeira mudança significativa no sistema de ensino superior brasileiro surgiu a partir da Lei da Acessibilidade nº 10.098 de 19/12/2000, que garante o direito dos alunos surdos contarem com um intérprete de Libras em sala de aula, em todas as disciplinas. Harrison e Nakasato (2010) citam a pesquisa de Lacerda (2002), que relata a ilusão que muitas escolas têm de que a tradução da aula para a Libras eliminaria o não entendimento da língua falada e igualaria os alunos surdos aos alunos ouvintes. Segundo essa autora, os professores dessas instituições, por desconsiderarem a condição de seus alunos surdos, esperam que, com a tradução para a Libras, todos os conceitos e teorias que são facilmente compreendidos por seus alunos ouvintes também o sejam pelos alunos surdos, que não recebem a mesma quantidade e qualidade de informações no seu cotidiano, como já discutido neste texto.

Como consequência do aumento do número de alunos incluídos na educação básica, a educação superior também começou a sofrer alterações. Algumas dessas mudanças estão sendo acompanhadas pela legislação. Em 2005, uma série de leis foram regulamentadas por força do decreto 5626. Entre estas, houve a inserção do ensino da Libras como disciplina curricular obrigatória em cursos de licenciatura e fonoaudiologia, em princípio. As instituições têm encontrado diversas maneiras de ofertar esta disciplina, pois o decreto não

determina o número de horas ou créditos que deva ter, que profissional deve ensiná-la ou quais conteúdos e pré-requisitos são necessários para tal disciplina. Conforme Moura e Harrison (2010, p.336),

A introdução da Libras como disciplina curricular na Universidade traz mais do que apenas o ensino de uma língua, pois há a necessidade de que todos os envolvidos nessa aprendizagem compreendam a especificidade do Surdo, não apenas com relação à sua língua, mas também com relação à sua cultura e forma de estar na sociedade. Apenas a compreensão desses aspectos possibilitará uma atuação que contemple a singularidade dos sujeitos Surdos.

Apesar da legislação vigente, pesquisas mostram que ainda faltam políticas públicas suficientes para uma efetiva inclusão dos sujeitos surdos no ensino superior, além de conhecimento, por parte dos docentes, a respeito da legislação e das metodologias adequadas ao ensino de surdos. No caso destes indivíduos, a diferença linguística é a primeira e principal barreira enfrentada para a efetiva inclusão.

Com o objetivo de discutir se o que é proposto pela legislação sobre a inclusão dos surdos no ensino superior está sendo obedecido pelas instituições, Moura e Harrison (2010) realizaram uma pesquisa em universidades de São Paulo que possuíam alunos surdos em seus quadros discentes, por meio de entrevistas com esses alunos, seus professores e intérpretes. As pesquisadoras conseguiram contatar 19 professores de diferentes cursos – Artes do Corpo, Pedagogia, Matemática, Administração e Direito – que responderam às questões sobre o cotidiano em sala de aula junto ao aluno surdo e ao intérprete, sobre as metodologias, o processo de inclusão e também acerca das dificuldades enfrentadas. De acordo com os relatos, nenhum dos professores foi orientado sobre como deveria agir com o aluno surdo, e alguns relataram total estranhamento ao se depararem com a presença do intérprete no primeiro dia de aula.

Outro aspecto importante que se apresentou é a falta de compreensão em relação à Libras. Isso também preocupa alguns professores, por não saberem se o que está sendo interpretado corresponde ao seu discurso, uma vez que o intérprete não é especialista na área em que está interpretando. Os professores também revelaram não saber como agir nos aspectos da didática em sala de aula: desde o posicionamento de seu corpo, da velocidade da fala, do uso de materiais didáticos e das atividades pedagógicas. Em relação ao aproveitamento acadêmico dos alunos surdos, a maioria dos professores contatados

classificou o aproveitamento como ruim, o que se deve, em parte, “à questão pouco ventilada relacionada à escrita dos alunos surdos”, de acordo com as autoras. Os mestres também relataram não haver nenhum contato, fora da sala de aula, com os alunos surdos ou com os intérpretes; igualmente, não souberam responder qual é a função do intérprete educacional, se este auxilia ou não o aluno fora da sala de aula.

As pesquisadoras também entraram em contato com 3 intérpretes das universidades paulistas. Aqueles responderam aos questionários que envolviam perguntas sobre a inclusão do aluno que atendiam com demais colegas e professores, sobre o contato dos intérpretes com os professores e com os alunos surdos. Os intérpretes responderam que raramente foram procurados fora da aula pelo professor para esclarecer alguma dúvida, acrescentaram sentir que muitos alunos surdos têm vergonha de fazer perguntas e intervenções em sala de aula.

Por último, foram aplicados os questionários a 6 alunos surdos das universidades. Eles relataram que não houve preparo algum para a sua entrada na instituição, e para todos eles, o intérprete é figura essencial no seu cotidiano. Porém, alguns relataram insegurança quanto à fidelidade da interpretação, desconfiando que ela esteja sendo resumida pelo intérprete. Esses alunos percebem, também, a falta de conhecimento, por parte dos professores, da forma como o surdo aprende, da preparação antecipada do material e da necessidade da utilização de materiais visuais. Além disso, relataram a inflexibilidade que os professores demonstravam em relação à correção linguística das provas realizadas em língua portuguesa, e do desejo de realizarem provas em sua língua materna, a Libras.

Moura e Harrison (2010) salientam a necessidade de que a Universidade debata seriamente as questões relacionadas à inclusão do surdo, principalmente as de ordem linguística:

[...] a Universidade deverá adotar uma sistemática de trabalho em que essa forma de expressar o português Surdo será ou não aceita, assim como a possibilidade de realizar as provas em Libras. Essa decisão será então passada para todos os envolvidos, inclusive aos alunos antes de prestar vestibular. Todos têm que estar cientes das exigências: Surdos, Intérpretes e Professores para que mal-entendidos sejam evitados e para que o melhor possa ser feito para que uma real inclusão aconteça. **A falta de conhecimento do professor pode levar àquilo que não desejamos para nenhuma universidade: a inclusão perversa que finge que inclui para apenas cumprir o papel de dar um certificado que pouca serventia terá para um profissional despreparado.** (MOURA e HARRISON, 2010, p. 353 – grifo nosso).

Como sugestão para uma efetiva inclusão no ensino superior, Harrison e Nakasato

(2006) citam o trabalho que é desenvolvido, nesse sentido, nos Estados Unidos e que era oferecido, na época da pesquisa, na Colômbia. Em ambos os países, os alunos surdos que desejam cursar uma universidade recebem respaldo para se qualificarem na leitura e escrita da língua majoritária, considerando que o domínio desta é indispensável para a real independência deste indivíduo. Nos Estados Unidos, a Gallaudet University, famosa universidade americana de surdos, oferece um trabalho que incentiva seus alunos a desenvolverem a proficiência em inglês por intermédio da promoção de cursos especiais de inglês como segunda língua por um ano, antes de iniciarem os cursos nas faculdades escolhidas. Esse curso tem o objetivo de melhorar a leitura e escrita em textos acadêmicos, suporte que é mantido ao longo da vida universitária do acadêmico. Semelhantemente, como aconteceu na Colômbia, os alunos surdos também tiveram a possibilidade de realizarem um curso de um ano antes da entrada formal na graduação, para aprimorarem seus conhecimentos na língua escrita (HARRISON e NAKATO, 2006).

No Brasil, começamos a conhecer um pouco mais a realidade da inclusão no ensino superior a partir de 2009, quando as universidades passaram a incluir, nos dados repassados ao Censo Superior desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), informações mais individualizadas sobre seus alunos, incluindo, nessa ocasião, dados sobre as necessidades especiais educativas deles. No Censo, estas foram denominadas de “deficiência”. Foi a partir de 2010, com a divulgação dos dados e estatísticas deste Censo, que passou a ser melhor conhecido o cenário da educação de surdos no ensino superior no Brasil. Nas opções de preenchimento do programa utilizado para o Censo, o e-MEC, ferramenta utilizada pelas instituições para informar os dados dos alunos, aparecem as opções: cegueira, surdez, deficiência física, deficiência múltipla, baixa visão, deficiência auditiva, surdocegueira e deficiência intelectual/ mental, conforme se mostra na Figura 1 a seguir:

Figura 1 – Cadastro de aluno com deficiência no Censo da Educação Superior 2010

Aluno com deficiência: Sim Não

Deficiências do aluno

Cegueira	<input type="checkbox"/>	Baixa Visão	<input type="checkbox"/>
Surdez	<input type="checkbox"/>	Deficiência auditiva	<input type="checkbox"/>
Deficiência física	<input type="checkbox"/>	Surdocegueira	<input type="checkbox"/>
Deficiência múltipla	<input type="checkbox"/>	Deficiência intelectual/mental	<input type="checkbox"/>

Fonte: Censo da Educação Superior 2010, Manual do Usuário (2010, p.5)

Para orientar as Instituições de Ensino Superior (IES) que participam desse cadastramento, o Inep oferece vários manuais que auxiliam o preenchimento dos dados. Em um dos manuais, são encontradas as instruções para cadastrar os alunos com deficiência, sendo explicitados os conceitos legais de cada tipo de deficiência. Nesse manual, encontram-se os seguintes conceitos para “surdez” e “deficiência auditiva”:

- t. Surdez: perda auditiva acima de 71 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1000 Hz, 2000 Hz e 3000 Hz.
- u. Deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB até 70 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1000 Hz, e 3000 Hz. A pessoa que utiliza o Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) - prótese auditiva - pode, ou não, processar informações linguísticas pela audição e, conseqüentemente, tornar-se capaz de desenvolver a linguagem oral, mediante atendimento fonoaudiológico e educacional.

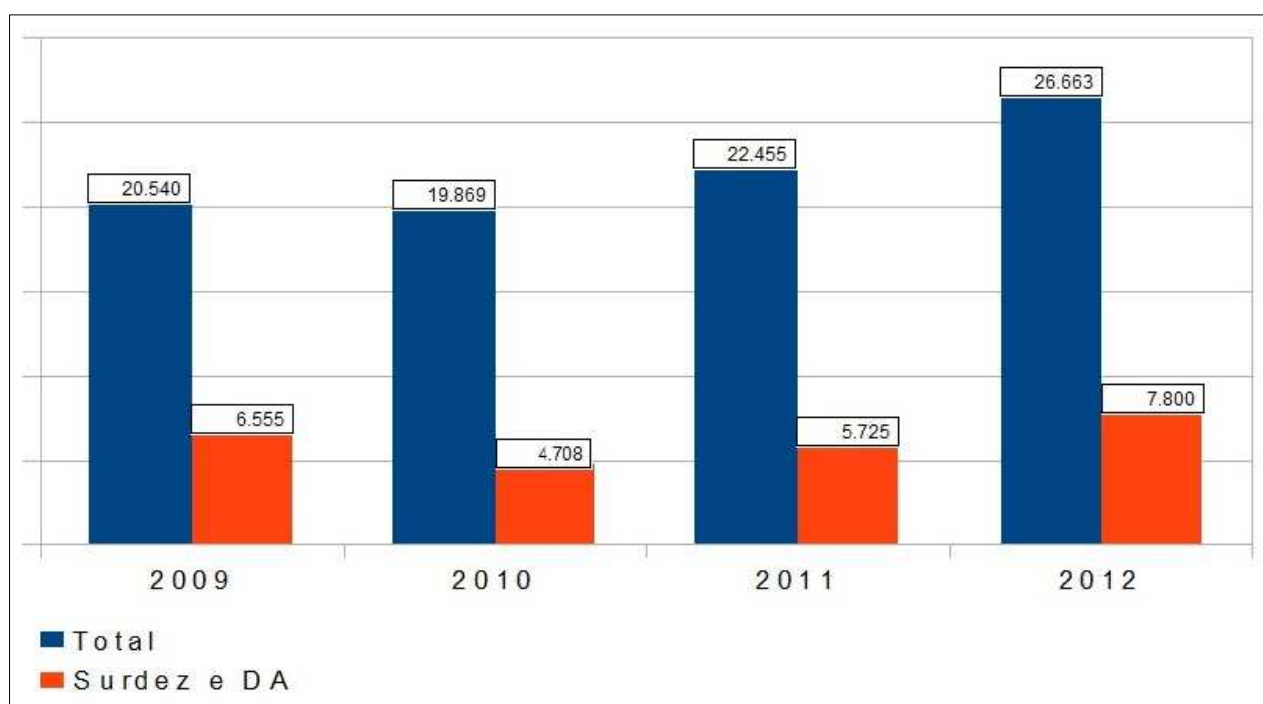
Por essa razão, o que diferencia os indivíduos surdos dos deficientes auditivos, na classificação do sistema do e-MEC é apenas o grau de perda auditiva daqueles, independentemente do uso de língua de sinais ou oral, ou da identidade desses indivíduos, o que mascara os dados e dificulta o atendimento específico a estes alunos.

Os alunos surdos matriculados no ensino superior (reunindo neste grupo, os classificados como portadores de deficiência auditiva e os surdos) representam o maior grupo inclusivo nesse sistema de ensino desde 2009. Naquele ano, eles representavam 31% do total de alunos portadores de alguma necessidade especial, segundo os dados do Censo da Educação Superior 2009. De acordo com tal Censo, 20.019 alunos matriculados na graduação eram portadores de algum tipo de necessidade especial, o que corresponde a 0,34% do total de alunos do ensino superior no país naquele ano. Em 2011, o total de alunos com alguma deficiência, matriculados no ensino superior, era de 20.987 matrículas. Entre estas, os surdos e deficientes auditivos representavam 31,22% destes, valor bastante próximo ao de dois anos atrás. No ano de 2012, as matrículas no ensino superior de alunos surdos e deficientes

auditivos representavam aproximadamente 30% do total de matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, de acordo com os dados do Censo de 2012.

Na sequência, apresentamos um gráfico que acompanha a evolução das matrículas de alunos com deficiência no ensino superior entre os anos 2009 e 2012, nas colunas em azul. Ao lado, em laranja, são apresentados os números de matrículas de alunos surdos e deficientes auditivos nos respectivos anos. É possível observar o crescente aumento do número de matrículas de alunos com deficiência ao longo dos 4 anos, assim como as matrículas de alunos surdos.

Gráfico 1 – Matrículas de alunos especiais no ensino superior entre 2009 e 2012



Fonte: Censo da Educação Superior de 2012/MEC/Inep/Deed

Em Portugal, país que visitei em virtude de meu estágio de doutoramento, uma das alternativas desenvolvidas para a inclusão dos surdos na universidade foi a criação do curso universitário Pro-LGP. Este se constitui em um curso de licenciatura em Língua Gestual

Portuguesa (LGP), que se consubstancia uma importante iniciativa tanto para a formação dos surdos, do estudo da língua gestual portuguesa, quanto para o desenvolvimento de pesquisas e de produção de materiais sobre a língua de sinais e educação dessa comunidade. O curso é realizado em uma universidade de caráter privado, e desenvolvido pela Universidade Católica Portuguesa, na forma semipresencial, ou seja, funciona pelos meios da educação a distância e de encontros presenciais, com o objetivo de formar profissionais no ensino de LGP. Por isso, é voltado para surdos que se comunicam mediante o uso desta língua. As unidades curriculares são apresentadas nos encontros presenciais, pelo professor responsável, com o suporte de intérpretes de LGP, que também são tutores. Durante a semana, os alunos aprofundam seus conhecimentos por meio de estudos e atividades que constam nos materiais (livros da disciplina e plataforma virtual), discutem e esclarecem as dúvidas com os tutores utilizando esta plataforma, totalizando uma carga horária de atividades de, aproximadamente, 20 horas semanais.

A plataforma digital utilizada é a mesma dos demais cursos a distância da instituição, o Blackboard “Campus Online”¹⁹, não existindo, portanto, nenhuma adaptação para os surdos. Ali são postados, principalmente, arquivos de Power Point, produzidos pelos professores e relacionados aos conteúdos dos livros, que acompanham DVDs com a sinalização desses em LGP. Além de tais recursos, também é utilizado pela equipe um programa de videochamadas gratuito, disponível na internet, chamado “ooVoo”²⁰, por garantir uma boa comunicação em vídeo entre os participantes. Ele é usado para tirar dúvidas dos alunos e para garantir a participação, nos encontros presenciais, de alunos que vivem em regiões mais remotas do país.

O curso Pro-LGP é organizado a partir de três grandes áreas de estudos, totalizando 27 disciplinas, chamadas de “Planos de Estudos”, enumeradas abaixo. As áreas são Ciências da Linguagem (de 1 a 12), Neurociências (13 a 19) e Ciências da Educação (20 a 27). A partir dessas áreas, o profissional formado deverá apresentar conhecimento linguístico, cultural e biológico sobre a surdez, além de ser capacitado para o ensino da língua de sinais.

Os planos de estudos são os seguintes:

19 A plataforma digital da Universidade Católica Portuguesa encontra-se no endereço: <https://campus.porto.ucp.pt/webapps/portal/frameset.jsp>

20 Disponível no endereço: <http://www.oovoo.com>

- Português como L2 I, II e III
- Literatura das Línguas Gestuais
- Introdução aos Estudos Linguísticos
- Linguística I (Fonética e Fonologia)
- Linguística II (Morfologia)
- Linguística III (Sintaxe)
- Linguística IV (Semântica)
- Linguística V (Sociolinguística e Pragmática)
- Investigação em Linguística das Línguas Gestuais
- Lexicologia e Lexicografia nas Línguas Gestuais
- Escrita das Línguas Gestuais I
- Escrita das Línguas Gestuais II.
- Introdução à Surdez
- Introdução às Neurociências
- Bases Biológicas da Linguagem e Aquisição da Linguagem
- Neurociências e Cognição
- Introdução à Surdez
- Introdução às Neurociências
- Bases Biológicas da Linguagem e Aquisição da Linguagem
- Neurociências e Cognição
- História da Educação de Surdos I
- História da Educação de Surdos II
- Estudos Surdos I
- Estudos Surdos II
- Ensino a Distância para Surdos
- Introdução às Ciências da Educação
- Métodos de Ensino e de Aprendizagem
- Ensino e Aprendizagem da LGP como L2

É importante enfatizar o fato de que, embora o curso seja voltado à capacitação e ao ensino da língua de sinais portuguesa (LGP), também é contemplado, no ensino do curso, a

língua portuguesa para surdos, contando, inclusive, com a organização e a publicação de três obras específicas: “Português como Língua Segunda para Surdos I” (NASCIMENTO, 2010); “Português como Língua Segunda para Surdos II” (BARROS, 2011) e “Português como Língua Segunda para Surdos III” (NASCIMENTO, 2012).

Os três volumes mencionados apresentam uma estrutura textual dividida em unidades temáticas. Cada unidade temática possui, no início, uma lista de objetivos a serem desenvolvidos, os conteúdos da unidade, em LP, acompanhado de ilustrações e figuras, e ao final, uma pequena síntese da unidade junto a uma avaliação formativa, seção que procura estabelecer um diálogo com o leitor, direcionando perguntas relacionadas ao conteúdo apresentado na unidade. Os textos têm em vista que o leitor em potencial são os surdos, com domínio da LGP, e estudantes do curso Pro-LGP. O material está disponível em livrarias comerciais em Portugal e pode ser adquirido livremente, ampliando suas possibilidades de alcance para demais surdos, educadores e pesquisadores.

O primeiro dos três volumes, “Português como Língua Segunda para Surdos I”, é de autoria da brasileira Sandra Nascimento, e foi publicado em novembro de 2010, pela editora da Universidade Católica Portuguesa. Assim como o terceiro volume, da mesma autora, o texto foi adaptado para o português europeu por Ana Mineiro, a coordenadora do projeto Pro-LGP. Esta primeira obra possui 112 páginas, nas quais encontramos quatro unidades temáticas: (i) “As línguas e o contacto dos Surdos com elas”; (ii) “Palavras a entender para ler e escrever em língua portuguesa”; (iii) “O texto e suas diferentes formas de apresentação”; e, por fim, (iv) “Ler e ler. Escrever e escrever”.

O segundo volume, “Português como Língua Segunda para Surdos II”, é da autoria do português Pedro Ladeira Barros, e foi publicado em julho de 2011. Com 124 páginas, a obra é organizada em 4 unidades temáticas: (i) “As Línguas e o contato dos Surdos com ela”; (ii) “Ler e escrever sobre mim e sobre os outros: O Texto Pessoal”; (iii) “Ler e escrever com a imaginação: O Texto Narrativo Criativo” e (iv) “Onde é que eu errei?”.

O último volume sobre língua portuguesa, “Português como Língua Segunda para Surdos III”, é de autoria de Sandra Nascimento e teve sua primeira publicação em julho de 2012. Em suas 160 páginas, o livro trata de cinco unidades temáticas que aprofundam as questões relativas aos gêneros acadêmicos, através dos tópicos: (i) “Os textos, seus fins e suas formas de organização” (seção em que a autora aborda as noções de tipos e gêneros textuais); (ii) “Os textos informativos e os de opinião: jornal e seus gêneros”; (iii) “Como traduzir a

emoção pela escrita” (sobre os textos literários); (iv) “Os trabalhos acadêmicos e a divulgação da ciência por meio da escrita” (cujo objetivo é abordar gêneros acadêmicos como a resenha, ensaio, artigo e resumo); e (v) “Epa! Escreve o que tu pensas, sentes e queres, mas evita gralhas” (seção com dicas para que os alunos revisem questões gramaticais).

No Brasil, o maior exemplo existente de cursos superiores pensados para os surdos são os cursos de Graduação (Licenciatura e Bacharelado) Letras-Libras desenvolvidos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), nas modalidades presencial e EAD. Esses cursos são oferecidos em 15 polos, em todas as regiões brasileiras, com parceria entre diferentes universidades públicas. O curso inicial foi criado em 2006, destinado a instrutores surdos de Libras, surdos fluentes em LS (para o curso de Licenciatura) e ouvintes fluentes em LS que tenham concluído o ensino médio (para o curso de Bacharelado). Isto significa apontar que o curso não é exclusivo para os surdos. O sucesso do curso tem sido grande e as instituições do exterior têm se interessado em formar parcerias para desenvolver modelos parecidos, dada a grande demanda e a pouca oferta de profissionais qualificados em Línguas de Sinais em todo o mundo.

Em 2011 teve início o Projeto 4321²¹, uma parceria entre a UFSC, o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e a Universidade Federal do Ceará (UFC) com a Gallaudet University (universidade de surdos dos EUA) e a Kapi'olani Community College (instituição de ensino de surdos no Havaí), a partir do qual se realizou intercâmbio entre alunos de ambas as instituições. No entanto, vale assinalar que o curso não oferece nenhuma disciplina voltada à LP/S, e apoia a produção de gêneros acadêmicos em língua de sinais.

Ainda em relação ao letramento de surdos no ensino superior, aqui é trazida uma pesquisa desenvolvida por Guarinello e colaboradores (2009) com surdos universitários das cidades de Curitiba e Florianópolis. A pesquisa ocorreu mediante a aplicação de um questionário sobre práticas de leitura e de escrita e de um protocolo com atividades de interpretação de textos de diferentes gêneros textuais. Vinte estudantes surdos responderam à pesquisa, embora tenham sido contatados setenta. As autoras chamam a atenção para o baixo índice de engajamento dos convidados, que argumentaram não se sentirem seguros ou não possuírem conhecimento necessário, em LP, para a participação na pesquisa. Ao apresentarem os dados dos questionários e da interpretação dos textos, as pesquisadoras relataram que os

21 Projeto 4321, disponível em <http://www.libras.ufsc.br/universidade/projeto4321/index.html>

participantes se consideravam bons leitores, entretanto, apresentaram dificuldades em atividades de leitura que necessitavam de inferências, nos textos acadêmicos, e mesmo aqueles mais corriqueiros, como cartazes publicitários e notícias de jornais. Guarinello et al (2009), ao refletirem sobre os resultados apresentados, comentam que

alguns fatores podem justificar as dificuldades apresentadas para responder essa pesquisa, tais como: apesar de terem estudado em escolas regulares podem ter tido uma má relação com a escola, que não utiliza uma língua compartilhada com esses alunos, e que usa estratégias em geral adequadas apenas para ouvintes, esses sujeitos também podem ter tido poucas oportunidades de envolver-se efetivamente em atividades que exijam o uso constante de habilidades letradas (GUARINELLO et al, 2009, p.19)

Visto esses dados e lidos os relatos, cabe anotar que todo o histórico escolar desses alunos, e também o processo de letramento que desenvolveram, refletem-se no ensino superior. Assim, os professores, ao receberem com pouco ou nenhum preparo prévio esses alunos, criam mais barreiras e maiores dificuldades para o desenvolvimento daqueles. 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 de ensino universitário.

4 UM CAMINHO PARA ENTENDER O PROCESSO DE LETRAMENTO DO SURDO: PENSAMENTO, LINGUAGEM E SURDEZ

A escolha de Vigotski como o teórico que fundamenta o terceiro pilar teórico desta tese se justifica, por ser este o pai da teoria sociointeracionista, por seu interesse em pesquisar a aprendizagem, o desenvolvimento infantil e a relação entre pensamento e linguagem. Além disso, o que também aproxima este estudo desse autor é o interesse dele por compreender o desenvolvimento da linguagem em crianças surdas, embora tal preocupação tenha constituído um capítulo breve de sua curta, porém, muito produtiva vida. Sua produção acadêmica e posterior publicação desta foram precocemente interrompidas pelo estabelecimento do Partido Comunista da União Soviética e pela enfermidade que o matou, em 1934, aos 38 anos, meses após a publicação de “Pensamento e Linguagem”, sua obra mais importante. Ainda assim, acredito que as importantes conclusões de Vigotski sobre o desenvolvimento do pensamento verbal na criança podem ajudar muito a compreender mais sobre a aquisição de línguas e o letramento de surdos.

A obra de Vigotski começou a ser estudada com maior força no Ocidente a partir de meados da década de setenta e início da década de oitenta, ainda que seja contemporânea dos primeiros trabalhos de Piaget e que algumas traduções já tivessem sido publicadas nos Estados Unidos em 1929 (FINO, 2001). Entretanto, a grande descoberta do autor e a aplicação de suas teorias na área da educação ocorreram com as traduções e publicações em inglês de “Pensamento e Linguagem”, em 1962, e com “A Formação Social da Mente”, em 1978, já no final da Guerra Fria.

Na obra de Vigotski, os educadores e os estudiosos da área encontraram embasamento para a valorização do papel do professor, por meio da mediação, que estava sendo ameaçada pelo direito e pela liberdade de aprender, imputados à obra de Piaget da parte

de alguns professores. Vigotski destacou o papel do outro social no desenvolvimento da criança, a partir da mensagem de que a aprendizagem com o auxílio de outros mais experientes é necessariamente mais produtiva do que a aprendizagem do indivíduo sozinho (VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, 1988). Vale ressaltar que a importância do papel do educador nesse contexto não foi diretamente assumida por Vigotski, mas compreendida por teóricos da educação a partir da interpretação de sua obra. Nos anos oitenta, o interesse por sua obra se generalizou, e houve um amplo movimento em torno da teoria histórico-cultural da atividade. Segundo esta teoria, que surge nos trabalhos de psicólogos russos seguidores de Vigotski, o conhecimento é construído como resultado da experiência pessoal e subjetiva de uma atividade; esta, por sua vez, precede o conhecimento e é mediada por signos culturais – como a linguagem, as ferramentas, as tecnologias, os meios de comunicação, entre outros. As próprias teorias são artefatos de atividade prática; com a mudança desses artefatos, há mudança da atividade, e, com ela, a consciência dos participantes, o que encadeia um ciclo de aprendizagem (FINO, 2001).

Fino (2001) resalta que um dos mais importantes divulgadores da obra de Vigotski no Ocidente, Wertsch (1993 apud FINO, 2011) destaca três temas relevantes que desenham a perspectiva teórica de Vigotski:

- (i) o uso de um método genético ou de desenvolvimento;
- (ii) a afirmação de que as mais elevadas funções mentais do indivíduo emergem de processos sociais;
- (iii) a afirmação de que os processos sociais e psicológicos humanos se formam mediante ferramentas (ou artefatos culturais) que fazem a interação entre indivíduos e entre estes e seus envolvimentos físicos.

Dois conceitos muito importantes na obra de Vigotski, e centrais para o sociointeracionismo, o psiquismo e o instrumento psicológico, são assim definidos por Friedrich (2012):

todas as funções psíquicas superiores, como por exemplo, a atenção voluntária ou a memória lógica, surgem com o auxílio dos instrumentos psicológicos e, conseqüentemente, se constituem como fenômenos psíquicos mediatizados (FRIEDRICH, 2012, p. 53 e 54).

Os instrumentos psicológicos, portanto, fazem a mediação, constituem, regulam e possibilitam controlar os processos psíquicos, que, por sua vez, medeiam a relação do sujeito com o mundo. Para Vigotski, os instrumentos utilizados pelo ser humano para agir no mundo são classificados como psicológicos ou como ferramentas de trabalho, consoante a natureza e a finalidade que possuem. De um lado, os instrumentos de trabalho são desenvolvidos especificamente para uma determinada intervenção no mundo exterior. Um exemplo é o de um martelo, cujas características físicas são desenhadas justamente para o seu fim: pregar, furar, amassar. De outro, os instrumentos psicológicos não estão no mundo exterior, mas na atividade psíquica; existem tanto para garantir que o sujeito aja em seu meio quanto para influenciar o próprio sujeito. Como exemplos, têm-se a linguagem, os símbolos algébricos, os sistemas de cálculo e as obras de arte. Os instrumentos psicológicos caracterizam-se pela presença de três elementos definidores: o fato de serem uma adaptação artificial; de terem uma natureza não orgânica, mas social, e, finalmente, por serem destinados ao controle do próprio comportamento psíquico e, também o dos outros. Em outras palavras: os instrumentos psicológicos são formas de intervenção artificial sobre os fenômenos psíquicos naturais.

Segundo Vigotski, não é possível estudar um indivíduo separadamente de seu contexto social, pois o autor entende que o individual e o social são elementos mutuamente constitutivos de um único sistema interativo. Por isso, Vigotski não vê justificativa para o estudo do desenvolvimento psicológico separado das circunstâncias culturais dentro das quais os indivíduos nascem e crescem. Assim, justifica-se, na presente pesquisa, a adoção da teoria sociointeracionista, pois consideramos fundamental entender: toda a trajetória de desenvolvimento linguístico e cognitivo dos participantes da pesquisa, o histórico familiar e escolar destes e o modo como estes se identificam e se posicionam diante de sua condição de surdez. Além do mais, esta investigação busca entender o papel da mediação social como peça fundamental nos processos de ensino e aprendizagem de línguas para surdos.

4.1 PENSAMENTO E LINGUAGEM

Para esta pesquisa, a relação entre pensamento e linguagem, estabelecida por Vigotski, é extremamente interessante. Isso se deve ao fato de que entender qual é a influência

da linguagem no pensamento e no desenvolvimento da criança ajuda a compreender melhor a aprendizagem de surdos que foram literalmente banidos do acesso precoce a uma língua, e, conseqüentemente, de diversos processos de interação com seu meio. O destaque ao termo “banidos” deve ser feito, pois é preciso considerar que vários fatores são responsáveis pela aquisição tardia de uma língua pelos surdos. Um desses fatores é o diagnóstico tardio da surdez, pelo fato de muitos pais não saberem como educar seus filhos surdos, ou de não terem condições de oferecer a eles o acesso a uma escola que lhes garanta o ensino de línguas de sinais, ou mesmo a um profissional que os ajude a desenvolver a oralização, em caso de famílias que optem por isso.

Em relação às origens biológicas do pensamento e da linguagem, o autor afirma que eles “têm raízes genéticas inteiramente diversas” (VIGOTSKI, 2009, p. 112) e ao longo do desenvolvimento humano, a relação entre eles é variável. Vigotski assevera que o primeiro momento em que pensamento e linguagem se encontram ocorre em torno dos dois anos de idade, quando “a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado” (VIGOTSKI, 2009, p.131). Este momento é caracteristicamente marcado pela curiosidade da criança em relação aos nomes dos objetos, e não apenas na repetição desses. Quando a fala entra na fase intelectual do desenvolvimento, a criança passa a compreender a relação entre signo e significado e seu vocabulário aumenta potencialmente. É, então, a palavra o ponto de convergência entre o pensamento e a linguagem, a “unidade indecomponível de ambos os processos” (VIGOTSKI, 2009, p. 398), conforme escreve o autor: “Encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem” (VIGOTSKI, 2009, p. 398).

Entretanto, isso não significa que os dois processos sejam autônomos ou independentes. É possível observar, no desenvolvimento da criança, um pensamento verbal que evolui à medida que pensamento e linguagem também se desenvolvem. A palavra, então, é a unidade que está presente tanto no pensamento como na linguagem. É importante ressaltar que, à medida que o ser humano se desenvolve, os significados das palavras também o fazem: segundo Vigotski (2009), esses são inconstantes e mutáveis tornando, na fase adulta, o pensamento discursivo cíclico, e instaurando o constante desenvolvimento da relação entre pensamento e linguagem.

Vigotski (2009, p. 409) também explica que o pensamento não se exprime, de forma direta, na palavra, mas nela se realiza, ou seja, a palavra não existe sem o pensamento ou sem

a linguagem. O autor ainda propõe que tal relação seja analisada em dois planos: o semântico, que se situa no interior da linguagem, e o físico ou sonoro, no exterior dela. Ele também ressalta que a linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto, pois essa também participa e transforma o próprio pensamento: “ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica” (VIGOTSKI, 2009, p. 412).

Ainda, segundo o psicólogo, “quando a fala e o uso de signos são incorporados à qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas” (VIGOTSKI, 2011, p.12). Para ele, a fala é uma ferramenta importante na resolução de problemas pelas crianças. Quando parecem falar sozinhas, as crianças estão planejando suas ações, pois a fala funciona, também, como um instrumento de controle do próprio comportamento pela criança (VIGOTSKI, 2011, p.15).

É possível dimensionar, a partir desses pressupostos do psicólogo, a importância do desenvolvimento da linguagem para o pensamento. Dito em outras palavras, o desenvolvimento linguístico é propulsor do desenvolvimento cognitivo humano. Sendo assim, emergem as seguintes questões: como fica o desenvolvimento cognitivo de um ser humano privado de linguagem ou com acesso restrito a ela, como no caso dos surdos que não foram expostos, desde cedo, às línguas de sinais, sua L1? Que consequências a aquisição tardia da linguagem traz para esses indivíduos em termos de socialização e aprendizagem?

Oliver Sacks (2010) traz essa questão para o campo neurológico:

a experiência da língua pode alterar flagrantemente o desenvolvimento cerebral e que, se ela for muito deficiente ou de alguma outra forma anômala, pode atrasar a maturação do cérebro, impedindo o desenvolvimento adequado do hemisfério esquerdo, efetivamente restringindo a pessoa a um tipo de linguagem dependente do hemisfério direito (SACKS, 2010, p. 95).

Conforme Sacks (2010), não é possível especificar a duração desses atrasos, mas estes podem ser revertidos, mesmo na adolescência:

Se as crianças surdas não forem expostas bem cedo a uma língua ou comunicação adequada, pode ocorrer um atraso (até mesmo uma interrupção) na maturação cerebral, com uma contínua predominância de processos do hemisfério direito e um retardamento na “troca” hemisférica. Mas se a língua, um código linguístico, puder ser introduzida na puberdade, a forma do código (fala ou sinais) não parece importar; importa apenas que seja boa o suficiente para permitir a manipulação interna – e então a mudança normal para a predominância do hemisfério esquerdo poderá ocorrer (SACKS, 2010, p. 96).

Isso demonstra que, mesmo tardiamente, a aquisição da língua de sinais pode desencadear o desenvolvimento linguístico e cognitivo no surdo. Se a língua de sinais for, então, a primeira língua (L1), também haverá a “intensificação de muitos tipos de habilidades visual-cognitiva, tudo acompanhado de uma mudança de predominância do hemisfério direito para o do esquerdo” (SACKS, 2010, p. 96).

Sacks (2010), por fim, vê na surdez uma oportunidade única de vivência linguística e, portanto, de pensamento:

Ser surdo, nascer surdo, coloca a pessoa numa situação extraordinária; expõe o indivíduo a uma série de possibilidades linguísticas e, portanto, a uma série de possibilidades intelectuais e culturais que nós, outros, como falantes nativos num mundo de falantes, não podemos sequer começar a imaginar. Não somos privados nem desafiados linguisticamente como os surdos: jamais correremos o risco da ausência de uma língua, da grave incompetência linguística; mas também não descobrimos, ou criamos, uma língua surpreendentemente nova. (SACKS, 2010, p.101)

Em “Pensamento e Linguagem”, Vigotski (1987) relaciona o aprendizado da língua estrangeira à língua materna:

O êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro – uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna. (VIGOTSKI, 1987, p. 94)

O desenvolvimento das línguas materna e estrangeira pertence ao campo do desenvolvimento verbal. Diante da aprendizagem de uma segunda língua, a criança aprende a ver sua L1 como um sistema específico entre muitos, e a conceber seus fenômenos a partir de categorias mais gerais. Isso leva à consciência das operações linguísticas, conforme leciona Vigotski (1987). Tal noção ajuda a compreender a importância da aquisição plena da Língua de sinais como L1 durante a infância, no caso dos surdos, e, a partir desta, a aprendizagem da Língua Portuguesa como L2. Vale ressaltar que a exposição e o contato com a Língua Portuguesa não podem ser negligenciados para a suposta valorização da LS. O ideal é que a educação linguística dos surdos seja bilíngue e bicultural, como discutido no capítulo 3 desta tese, para que as condições de letramento dos surdos sejam atendidas.

4.2 MEDIAÇÃO, ANDAIMENTO E ZDP

O processo de mediação que primeiro interessa analisar nesta investigação é aquele que a palavra exerce. Para Vigotski (2010), o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras, e, por isso, o ser humano sempre se esforça para que o outro compreenda o que pensa. O autor em foco afirma que “o significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal” (VIGOTSKI, 2009, p. 479), o que significa dizer que o caminho que une o pensamento e a palavra não é direto, mas internamente mediatizado. Seria então o pensamento o único motivador ou provocador da linguagem? De acordo com o psicólogo russo, não. Diante disso, Vigotski (2010) propõe a metáfora da nuvem: se o pensamento fosse como uma nuvem, as palavras seriam a chuva que é produzida por essa nuvem, mas ainda é preciso um vento, isto é, uma motivação para que a nuvem faça chover. Essa motivação é uma vontade ou uma consciência. Focalizando o contexto educacional do ensino de línguas, que interessa neste texto, é constatada a necessidade de que o aluno seja apresentado a atividades significativas para ele, e motivadoras, a fim de que se envolva e utilize a linguagem como uma ferramenta para agir no mundo: e então o vento provocará a chuva. Guarinello et al. (2009) levantam, como uma das causas das dificuldades dos surdos no manejo da linguagem, a maneira como os profissionais lidam com essa questão, de forma mecânica e repetitiva. Para essas autoras:

Muitas vezes a falta de atividades significativas com a escrita/fala impede que os surdos percebam para que serve a Língua Portuguesa, além disso, o surdo muitas vezes também não consegue notar as diferenças entre essa língua e a língua de sinais. Somente por meio da negociação e das interações entre essas modalidades de língua é que o surdo será capaz de aprender as diferenças e usar cada língua de acordo com suas normas. (GUARINELLO et al., 2009, p. 103)

Assim, como diante de todos os indivíduos, é indispensável que se desperte o interesse dos surdos para o aprendizado e para o uso da língua.

A respeito da mediação social, Vigotski (1988) criou um dos conceitos chave da teoria sociointeracionista: o da ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial). Nesse conceito, o autor, mais uma vez, enfatiza a importância do papel do mediador. A ZDP representa a potencialidade de aprendizagem, ou seja, pode se constituir como lugar onde os

conceitos espontâneos e já formulados pelo aprendiz se encontram com os conceitos científicos que lhe são apresentados. A ZDP trata, portanto, da expansão dos horizontes mentais, que não ocorreriam espontaneamente sem a intervenção pedagógica. Dessa maneira, todo o aprendizado amplia o universo mental do aluno. Em outras palavras, o que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, a partir desse conceito, torna-se possível mensurar não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que ainda estão ocorrendo e que só agora estão amadurecendo e se desenvolvendo. O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só (VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, 1988, p. 112-113). Dessa forma, a interação social do aprendiz com seus colegas, professores e meio lhe propiciará que atinja um nível mais profundo de seu desenvolvimento potencial, chegando além do que conseguiria sozinho.

A discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível que ela atinge ao resolver problemas com o auxílio de outra pessoa indicam a zona de seu desenvolvimento proximal; [...] Essa medida dá-nos uma pista mais útil sobre a dinâmica de progresso intelectual do que aquela que nos é fornecida pela idade mental. (VIGOTSKI, 1988, p.89)

Para apresentar um exemplo mais consistente do conceito da ZPD, Vigotski (1988) relata uma pesquisa desenvolvida por sua equipe com duas crianças com idade mental aproximada de oito anos (A e B). Nessa experiência, foram dados a cada uma dessas crianças problemas que elas não conseguiriam resolver sozinhas, como uma pequena assistência (uma pergunta importante, ou alguma explicação bem primária sobre a solução de um problema). Foi descoberto que uma das crianças (A) conseguia, em cooperação, resolver problemas elaborados para uma criança de doze anos, enquanto a outra (B) não ultrapassava os problemas concebidos para crianças de nove anos. Disso, pode ser calculado que a ZPD da primeira criança (A) é de 4, enquanto, para a segunda (B), é de apenas 1. Assim, Vigotski (1988) afirma que, com o auxílio de uma outra pessoa, toda a criança pode fazer mais do que faria sozinha, respeitando os limites de seu grau de desenvolvimento, que varia de acordo com cada indivíduo.

Além do plano escolar, o desenvolvimento pleno do indivíduo depende do aprendizado que realiza em um determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie, ou seja, com seus pares, indivíduos com quem se identifica em

alguma medida. Exemplos daquilo que a criança pode fazer com a ajuda de um adulto ou criança mais experiente são a realização de tarefas e a solução de problemas, por meio de diálogo, colaboração, imitação, entre outros procedimentos. Para Vigotski (1988), esses tipos de atividades são mais indicados do que aqueles que exigem apenas o que a criança já sabe fazer sozinha. Ensinar ao aluno o que ele já sabe pode desmotivá-lo a ir além de suas capacidades; por isso, o ensino deve se antecipar ao que o aluno ainda não sabe nem é capaz de aprender sozinho. Diante disso, duas capacidades são essenciais ao professor, consoante sustenta o psicólogo: saber identificar o que o aluno já sabe (aquilo que consegue fazer sozinho), e o que ele está perto de conseguir fazer sozinho, mas para o qual ainda precisa de ajuda de alguém mais experiente.

O professor assume, desse modo, o papel de impulsionador do desenvolvimento psíquico da criança. Lantolf e Thorne (2006) afirmam que a ZDP, por vários motivos, cativou educadores e psicólogos. Diferentemente de pesquisas anteriores que tentavam testar e medir aquilo de que o aprendiz já tinha conhecimento, é possível, a partir desse conceito, identificar o grau de assistência que um determinado indivíduo necessita para desenvolver alguma competência específica, a qual servirá de indicativo para que aquele seja independente no futuro (LANTOLF e THORNE, 2006, p. 263).

Foi a partir do conceito de ZDP, segundo o qual o aprendiz necessita de interação com outro mais capaz para, por meio de seu aprendizado, desenvolver-se além do que conseguiria sozinho, que Wood, Bruner e Ross (1976), em um estudo sobre ensino-aprendizagem entre pais e filhos em idade pré-escolar, denominam esse processo interativo como andamento (*scaffolding*). O artigo em que esses autores revelam isso, intitulado *The role of tutoring in problem solving*²², tornou-se referência nos estudos sobre ZDP. Tal estudo esquematiza o processo do andamento em seis fases que o caracterizam. Vale lembrar que o termo andamento faz analogia ao andaime da construção civil: assim como o trabalhador dessas obras vai gradativamente elevando o andaime da construção, o mestre eleva o andaime da aquisição de conhecimento à medida que o aprendiz vai alcançando proficiência na aplicação de um saber já consolidado²³. Na educação, essa metáfora remete ao processo de tutoria, ou seja, à situação em que um adulto ou especialista ajuda alguém mais jovem ou menos especialista na consecução de uma determinada tarefa.

22 “O papel da tutoria na solução de problemas”, tradução da autora.

23 Esta analogia está exposta em sítio da web disponível em <<http://andaiemesconceituais.blogspot.com/>>.

O trio de autores mencionados examinou as maiores implicações na relação de interação entre o desenvolvimento da criança e seu tutor, na aquisição das competências para resolver problemas. Assim, analisaram a forma como um tutor ensinava crianças de 3 a 5 anos a montarem estruturas tridimensionais, tarefa que requer um nível de habilidade maior do que essas crianças tinham naquele determinado momento. Wood, Bruner e Ross (1976) queriam observar como a criança adquiria habilidades e podia, a partir disso, resolver o problema proposto com a assistência do tutor, pois, para os pesquisadores, a interação com o tutor envolvia muito mais do que simplesmente a imitação de um modelo. Concluíram que o processo de andamento habilita a criança ou o novato a resolver um problema, a realizar uma tarefa ou atingir uma meta, o que estaria impossibilitado apenas com seus esforços, mas condicionado à presença do tutor. Nesse procedimento, o tutor (seja um adulto, seja pessoa mais capacitada) controla, inicialmente, alguns elementos, até que o aprendiz se torne capaz de completar a tarefa proposta, adquirindo, então, a competência objetivada. Nas pesquisas sobre aquisição de línguas, nessa mesma direção, é possível serem observados, por exemplo, aprendizes capazes de realizar algumas tarefas na língua estrangeira sozinhos, mas despreparados para concretizar outras. (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976).

Tomando por base os conceitos de ZDP e do andamento, em 2009, defendi a dissertação de mestrado intitulada “Andamento coletivo como prática de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos” (PIRES, 2009). Na pesquisa, foi elaborado um conjunto de oficinas de Língua Portuguesa para Surdos em uma turma de escola bilíngue de sexta série do ensino fundamental, com o objetivo principal de observar como os alunos surdos constroem andaimes mútuos para a resolução de problemas em conjunto em língua portuguesa (L2 para eles). À construção de andaimes mútuos, disponibilizados pelos pares, dá-se o nome de andamento coletivo (DONATO, 1994). Esses dados foram gravados, transcritos e analisados, e, a partir desses, foi possível refletir sobre os processos que ocorrem nas atividades de coconstrução de conhecimento em aulas de LP para surdos. Além disso, foi analisada a qualidade de intervenção que o professor pode oferecer a tais alunos.

Os interacionistas trouxeram para a área da educação a noção de que um conhecimento construído torna-se mais concreto e permanente para o aluno que o construiu, seja com seu professor, com seus colegas, com outro tutor, seja de maneira solitária, utilizando outros meios de mediação. Na pesquisa descrita em Pires (2009), cada um dos dois

alunos do grupo observado assumiu um papel diferente para a realização da tarefa proposta, a produção de uma carta. Thomas, um dos integrantes do grupo, sinalizava em Libras para Hellen (a outra participante) as reivindicações a serem dirigidas à secretaria de educação estadual (destinatário da carta) para a melhoria de sua escola, tecendo um discurso sobre a importância social e cognitiva da Libras nesse contexto escolar. Hellen, por sua vez, era a responsável pela transcrição dessa carta, tarefa não muito simples. Ela traduzia de LS para LP escrita o que Thomas ditava, fazia a seleção e uma espécie de resumo dessas ideias, evitando repetições, procurando tornar a mensagem mais clara e direta e demonstrando entender a diferença entre um texto oralizado/sinalizado e um texto escrito. Quando desconhecia a forma correspondente em LP, Hellen consultava a professora e/ou a pesquisadora, que estavam presentes na sala de aula no momento da produção. A partir desse trabalho em conjunto, foi possível reconhecer os seis passos do andamento apontados por Wood, Bruner e Ross (1976), provando que é possível identificar essa estratégia de aprendizagem no contexto estudado. Várias estratégias foram criadas por Thomas e Hellen para construir o andaime mútuo. Entre estas, a negociação da produção do texto entre eles, com a apresentação de propostas de enunciados, e a aceitação dessas pelo outro. Assim, a co-construção de aprendizagem de língua, já estudada em outros cenários, pôde ser verificada também em uma classe de língua portuguesa para aprendizes surdos usuários de LS como L1. No tópico seguinte, apresentam-se alguns trabalhos de Vigotski sobre essa questão.

4.3 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DOS SURDOS SEGUNDO VIGOTSKI

Em sua breve vida, Vigotski pesquisou e escreveu sobre diversos assuntos ligados ao desenvolvimento humano, educação e psicologia. Também produziu uma obra significativa sobre defectologia, como era nomeada a área que estuda o desenvolvimento e aprendizagem de indivíduos “com defeito” ou “anormais”, como os surdos, os cegos ou as pessoas com transtornos mentais. Nesta seção, analisa-se um pouco do pensamento do autor sobre o desenvolvimento da linguagem dos surdos a partir de duas obras: “A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança normal”²⁴, cuja data de publicação é desconhecida, e “Princípios da educação social para a criança surda”²⁵, de 1925. Esta última é

24 Nesta tese, utilizamos a tradução em língua portuguesa publicada em 2011 (VIGOTSKI, 2011).

25 Neste texto, utilizamos a tradução para fins didáticos disponibilizada na página Vigotski

um artigo escrito para apresentar a educação de surdos na então República Federal Socialista Soviética Russa (RFSSR), e constitui um dos materiais mais completos desenvolvidos pelo autor sobre a educação de surdos. A análise desses textos se torna importante para esta pesquisa porque reflete, de alguma forma, a visão do desenvolvimento da linguagem do surdo sob o ponto de vista sociointeracionista. Entretanto, é necessário compreendê-lo a partir de seu contexto: em 1925, a educação dos surdos estava sendo delineada pela filosofia oralista (conforme já visto no capítulo 3 desta tese), a qual acreditava que a aprendizagem do surdo só ocorreria se fosse concentrada na aprendizagem da língua oral, e se fosse recusado o uso de sinais. Estes, naquele momento, não possuíam o status de língua como na atualidade. Os oralistas acreditavam que o uso de sinais (gestos ou mímicas) impediam a aprendizagem da língua oral e, conseqüentemente, da leitura e da escrita. É importante lembrar que a publicação do primeiro estudo linguístico sobre uma língua de sinais ocorreu apenas em 1960, com a descrição da estrutura da língua de sinais americana (*ASL – American Sign Language*) por William Stokoe (LODI, 2004, p. 284).

Vigotski (1925) começa o artigo afirmando que ainda não havia, naquele momento, uma teoria pedagógica para a educação da criança surda, e relatando que os casos de sucesso escolar dessas crianças ainda eram considerados isoladamente. Por conseguinte, seria necessário analisá-los sob o ponto de vista científico para poder sistematizá-los e estabelecer uma “teoria psicológica do desenvolvimento cronológico e das características psicológicas ligadas a sua perda de audição e as suas limitações sociais causadas pela ausência da fala “viva” (VIGOTSKI, 1925, p. 1). Isso significa conceber uma língua natural e com sentido real para a criança. Ainda hoje, é objetivo o estabelecimento dessa relação, na busca por compreender como pensamento e linguagem se unem e se materializam quando a palavra, no caso dos surdos, é um sinal.

Em seu artigo, Vigotski (1925) traça os princípios necessários para a educação social das crianças surdas até então, considerando alguns pré-requisitos científicos por ele considerados indispensáveis para que a educação social da criança surda ocorresse com sucesso. O autor fala da “educação social” porque assevera que a principal dificuldade da criança surda não é a deficiência biológica, mas, sim, o relacionamento da criança com o mundo e a forma de interagir com outras pessoas. O psicólogo enfatiza a necessidade de o educador se concentrar nas conseqüências sociais da surdez, e não em seu fator biológico.

Vigotski (1925, p.3) defendia que, tanto na psicologia como na pedagogia,

o problema da criança deficiente deve ser apresentado e compreendido como um problema social, porque o aspecto social antigamente diagnosticado como secundário e derivado, de fato é o fator principal e primário.

Para que a educação social da criança surda fosse possível, Vigotski defendia a estimulação desde cedo, enfatizando a importância da educação pré-escolar, que ainda era bastante subestimada. Embora o artigo em foco se concentre na análise de métodos oralistas, o que não interessa aqui em uma primeira instância, vale compreender a concepção vigotskiana de ensino de língua a surdos que se encontra por trás dessas análises. Ainda que, em boa parte de seu texto, Vigotski (1925) considere que o uso de gestos competiria com o ensino da fala oral, o autor reconhece que estes participam da base natural da linguagem pela criança. Por isso, o autor afirma que a instrução falada começa com seus fundamentos naturais: o balbúcio da criança, a mímica natural e os gestos formam a base para o desenvolvimento das habilidades verbais.

Além do estímulo do ensino da fala oral desde a pré-escola, Vigotski (1925) também defendia que esse treinamento se estendesse ao longo da vida escolar do indivíduo surdo. O termo discurso era usado para se referir ao desenvolvimento da linguagem, da fala, para a criança. Entretanto, o psicólogo russo reconhecia que o uso de línguas gestuais é quase instintivo. No início da idade escolar, na continuidade do que diz o autor, o ensino da língua precisa fazer sentido para a criança e ter alguma aplicação prática, ou será uma tarefa dolorosa e árdua. Assim Vigotski (1925) reafirma a importância da linguagem para o desenvolvimento da criança: “No jogo, no trabalho e na vida diária uma criança aprende, inadvertidamente, a organizar sua vida e seu comportamento, mas sem o discurso essas coisas tornam-se impossíveis” (VIGOTSKI, 1925, p. 4). Apesar da grande defesa que esse autor faz do oralismo, não escondia a grande dificuldade que este representava para crianças que não possuem nenhum resquício auditivo, isto é, para as que são surdas profundas. Ao argumentar que a aprendizagem da fala pela criança surda seja estimulada e nunca recriminada em suas imperfeições (pois aprender a falar é um processo semelhante ao aprender a andar, segundo ele), Vigotski ensina que a “audição residual é usada e desenvolvida ao mesmo tempo que a voz e a respiração são praticadas [...] desde que as percentagens da surdez não sejam absolutamente grandes” (VIGOTSKI, 1925, p. 5).

O artigo em destaque de Vigotski (1925) apresenta, na sequência, uma descrição das

fases do aprendizado da fala oral pelas crianças surdas. O texto explica que a visão é utilizada por essas crianças para memorizar os movimentos labiais das palavras, associando-os, posteriormente, com os significados destas. Depois, o autor cita e concorda com o trabalho da especialista soviética Rau, que acreditava que a criança surda precisava ser inserida no mundo da audição para desenvolver-se, e que isso somente seria possível por meio da aprendizagem da fala.

O autor de “Princípios da educação social para a criança surda” passa, então, a descrever alguns métodos para o ensino da fala, em vigor no contexto da época em que publica tal texto, e destaca que é preciso travar uma luta contra “o método fonético, analítico, artificial, sem vida”, adotando, ao contrário, “uma luta pela palavra inteira, por uma frase inteligente (significativa), pela fala lógica e viva” (VIGOTSKI, 1925, p.6). Dessa maneira, é perceptível que ele concebia que, para os surdos, aprender a produzir sons ou repetir movimentos labiais não eram suficientes para que aquilo se constituísse uma língua genuína para eles. Vigotski (1925) também fala sobre o método apresentado no mesmo ano da produção do artigo aqui analisado, por Leman, um pedagogo tcheco, cujo sucesso chamou sua atenção. Embora o próprio autor do método tenha afirmado que este não era único e nem fundamental, Vigotski se surpreendeu com o sucesso do método de Leman, ressaltando que essa metodologia permitia o uso de mímica, ou melhor, da língua de sinais, e que tal procedimento refletia no desenvolvimento dos alunos surdos. Afirma: “Além disso, Leman permite o uso da mímica no princípio dos estágios de instrução. Os ganhos do novo método são enormes!” (VIGOTSKI, 1925, p. 7). Outro método exposto pelo psicólogo russo que utilizava gestos, em certa medida, é o de Sokolianskii (apud VIGOTSKI, 1925, p. 7) que fazia uso vários recursos visuais para o ensino da fala aos surdos, ao mesmo tempo em que os alfabetizava:

Aqui a tentativa foi feita para empregar [...] aquelas sensações verbais [...] mais claramente definidas, as mais acessíveis imagens (para a criança surda) das palavras nos lábios dos falantes junto com as palavras escritas no quadro e com as sensações motoras recebidas do movimento da mão no processo da escrita (VIGOTSKI, 1925, p. 7).

Nesse método, que começava com algumas ordens diretas aos alunos, o professor combinava três estímulos visuais: a pronúncia da ordem a ser proferida, para que os alunos lessem seus lábios, a palavra escrita e o gesto do professor, indicando o que era necessário fazer. O método resultava em um treinamento bastante rigoroso, já que eram necessárias de

sete a oito repetições para cada ordem. Ao mesmo tempo em que não defende abertamente o uso de gestos, Vigotski (1925) transparece, no texto, a compreensão de que há uma forte inclinação dos surdos para esse uso, pois os gestos são muito mais naturais para aqueles do que a fala oral, e, finalmente, que é visível que os melhores métodos, até então, eram os que utilizavam, em algum grau, os gestos e a mímica. O autor russo também assinala a brutalidade que representava, para o surdo, a proibição dos gestos, comentando o método alemão:

Mas ele exige uma crueldade excepcional para a sua implantação; ele reforça a pressão mecânica e a proibição da mímica. Ele é adequado para a instrução da pronúncia e articulação, mas não para o ensino da fala porque resulta em uma fala morta, produzida artificialmente, e totalmente inútil. F. Werner, um dos mais fortes e mais honestos defensores deste método, diz “De todos os métodos de instrução, o método oral mais do que qualquer outro é artificial para a surdez”.(VIGOTSKI, 1925, p.8)

Percebe-se, com isso, que Vigotski (1925) já reconhecia uma identidade surda, cujo oralismo tende para a artificialidade. Além do mais, os gestos, as mímicas, ainda não reconhecidos como língua, lhes pareciam a ele mais naturais e vivos. Em seu estudo sobre defectologia, o uso de gestos parece passar para uma nova fase, já mais próxima da concepção de língua:

As crianças surdas-mudas, por si mesmas, desenvolvem uma língua mímica complexa, uma fala singular. É criada uma forma particular de fala não para surdos-mudos, mas construída pelos próprios surdos-mudos. É criada uma língua original, que se distingue de todas as línguas humanas contemporâneas mais profundamente do que estas entre si, pois ela retorna à mais antiga protolíngua humana, à língua dos gestos ou até mesmo só das mãos. (VIGOSTSKI, 2011, p. 6)

Ao autor interessava, ao estudar casos de crianças com necessidades especiais, entender a relação entre as funções orgânicas e as culturais. Acreditava que as deficiências humanas eram compensadas pelo desenvolvimento cultural; assim, os surdos e os cegos, ao utilizarem outras formas de comunicação, como o braile e a língua gestual, comprovavam isso. (VIGOSTKI, 2011).

Vigotski já percebia que, naquele momento, a educação dos surdos estava como em uma encruzilhada, pois os métodos orais eram insuficientes, cruéis e produziam uma fala morta, sem sentido. Isso é corroborado com a afirmação:

Um método pode ser miraculoso, mas se ele força-nos a tratar o aluno cruelmente, se ele não produz fala significativa, devemos desistir deste método. Onde está nossa saída? Naturalmente, a única solução é estender a questão para além da limitada estrutura das lições de articulação e colocá-la como uma questão de educação como um todo. (VIGOTSKI, 1925, p. 8)

O autor reconhecia, com isso, que a educação dos surdos não se limitava ao ensino da fala, mas que deveria ir além disso. Para ele, as escolas especiais isolavam os surdos do mundo não os preparando para a vida, pois tudo era centrado na surdez e não nas potencialidades dos alunos. Provas dessa situação, dizia o psicólogo, eram as escolas de surdos de então, as quais se pareciam mais com hospitais do que com lugares de aprender e de conviver. Nessa asseveração, Vigotski (1925) reitera o que já havia afirmado no início do artigo: a surdez deve ser vista pelo professor como uma característica social, e não biológica. Esta é uma concepção mais próxima da visão antropológica da surdez, valorizada atualmente, que reconhece o surdo como um sujeito com cultura e língua próprias, reservando questões clínicas aos profissionais da saúde.

A questão do andamento volta, no texto de Vigotski (1925), quando reforça a importância do acompanhamento profissional orientado na educação da criança surda: “Não repetirei aqui vários conceitos que já estão bem conhecidos sobre o trabalho escolar orientado, mas devo chamar a atenção que, quando aplicado para a criança surda, o treinamento profissional oferece a solução para todos os impasses”(VIGOTSKI, 1925, p.9), assegura.

A questão do andamento retorna quando o autor reforça a importância do acompanhamento profissional orientado na educação da criança surda: “Não repetirei aqui vários conceitos que já estão bem conhecidos sobre o trabalho escolar orientado, mas devo chamar a atenção que, quando aplicado para a criança surda, o treinamento profissional oferece a solução para todos os impasses” (VIGOTSKI, 1925, p. 9), assegura.

Vigotski (1925) temia que a educação especial do surdo o separasse da sociedade e tornasse impossível a interação com o mundo ouvinte. Entretanto, o que é visto atualmente é que a língua de sinais tem sido instrumento de integração entre surdos e ouvintes, à medida que a sociedade percebe ser mais possível que essa se abra ao surdo e se torne acessível a este, diferentemente do contrário, pois um surdo não pode se tornar ouvinte²⁶; não obstante, a

26 Este texto não tem o objetivo de refletir sobre tratamentos e uso de próteses, implantes ou aparelhos auditivos que possibilitam que alguns surdos possam ouvir, parcial ou totalmente. Do ponto de vista adotado, a surdez imprime características linguísticas e sociais no indivíduo ou “marcas” (conforme

sociedade ouvinte pode tornar-se acessível ao surdo. O autor termina o artigo mostrando algumas atividades de integração dos surdos no regime comunista e confirma que, apesar dos estudos sobre a educação dos surdos ainda serem incipientes e representarem apenas o início da jornada, “o futuro pertence à educação social das crianças surdas” (VIGOTSKI, 1925, p. 11).

A respeito dos tratamentos e intervenções clínicas existentes em relação à audição do surdo, a famosa especialista sueca em educação de surdos Kristina Svartholm, em carta enviada ao Ministro da Educação brasileiro, lembra que mesmo na Suécia, país onde 85 a 90% das crianças surdas recebem implantes cocleares, as escolas de surdos continuam existindo, pois os pais querem assegurar que seus filhos sejam bilíngues para poderem escolher “livremente entre duas línguas em diferentes situações em um momento posterior de suas vidas” (SVARTHOLM, 2011, p.286).

O futuro sonhado por Vigotski (1925), em que crianças surdas possuam uma educação social adequada, ainda não é realidade no Brasil. Por isso, reafirmamos nossa luta por uma educação linguística de qualidade aos surdos, em que sejam expostos e incentivados a aprenderem língua de sinais desde cedo, a serem letrados e estimulados a refletir linguisticamente em LS, mas que possam, igualmente, receber estímulos e a companhia da Língua Portuguesa, para serem letrados nesta língua. Essa é, essencialmente, uma premissa para a educação social de surdos que o psicólogo russo defendia.

5 ROTEIRO DE VIAGEM: PLANEJAMENTO E PRODUÇÃO DOS DADOS DO CURSO ESCRITA ACADÊMICA PARA SURDOS UNIVERSITÁRIOS

Essa pesquisa se caracteriza por ser qualitativa descritiva, ou seja, há a interpretação dos fenômenos e a atribuição de sentidos a eles. Os fenômenos que nos interessam na presente pesquisa são aqueles com potencial para revelar as características do letramento acadêmico dos surdos, quais são as escolhas que estão sendo feitas e quais conhecimentos estão sendo mobilizados para realizarem as atividades e demais tarefas que necessitam de conhecimentos linguísticos em língua portuguesa, através de suas produções de leitura e de escrita. Por acreditar que é impossível que o observador, no caso, a pesquisadora, seja neutro, desde o primeiro capítulo faço questão de apresentar minha trajetória e as teorias que servem de base para o trabalho aqui desenvolvido.

A pesquisa também pode ser considerada experimental, à medida que os dados obtidos foram produzidos a partir da criação do curso “Escrita Acadêmica para Surdos Universitários”, que foi exclusivo e inédito, durante o desenvolvimento desta tese. A criação do curso se deu a partir da necessidade de interação com o público pesquisado, à necessidade de acesso a materiais de produção de leitura e escrita de surdos universitários, e da curiosidade e expectativa sobre como estes seriam produzidos a partir das situações provocadas.

A árdua tarefa de escolher, entre um corpus tão rico, os dados que aqui seriam analisados e observados mais detalhadamente, se assemelha ao desafio que um mineiro possui, após a explosão da mina, para a escolha e coleta do material mais precioso. O trabalho é minucioso e detalhista, mas o mineiro precisa ser preciso e objetivo. As ferramentas e técnicas que ele possui tornam essa tarefa possível. Nesta pesquisa, sinto que as teorias que trago servem como a lanterna do mineiro, que seleciona o ponto de vista e direciona seu olhar a um determinado ponto. Martins (2004), professora de uma disciplina universitária sobre metodologia científica, assim descreve a atividade do analista qualitativo:

A variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva. A maior dificuldade da disciplina de métodos e técnicas de pesquisa está na dificuldade de ensinar como se analisa os dados – isto é, como se atribui a eles significados – sendo mais fácil ensinar a coletá-los ou a realizar o trabalho de campo. A intuição aqui mencionada não é um dom, mas uma resultante da formação teórica e dos exercícios práticos do pesquisador. (MARTINS, 2004, 292).

O corpus será analisado à luz das bases teóricas apresentadas nos capítulos 2, 3 e 4 desta tese, e é constituído por:

- produções textuais individuais e coletivas;
- diários de bordo;
- fóruns de discussão;
- e-mails;
- enquetes;
- atividades de leitura;
- fichas de inscrição no curso.

A produção dos dados será discriminado nos próximos tópicos. No capítulo 6 serão realizadas análises das produções de escrita e de leitura dos participantes.

5.1 O PERFIL DOS PARTICIPANTES

O grupo de participantes desta pesquisa se constituiu, principalmente, de universitários surdos brasileiros selecionados para o curso Escrita Acadêmica para Surdos Universitários, a ser descrito posteriormente. Para a análise de alguns aspectos do letramento acadêmico dos surdos, trazemos também dados produzidos em Lisboa (Portugal), com um grupo de universitários surdos portugueses, durante o período de doutoramento sanduíche realizado no início de 2013 na Universidade Católica Portuguesa.

5.1.1 Os surdos universitários brasileiros

Para a seleção dos alunos brasileiros participantes desta pesquisa, a partir do curso de extensão, as inscrições foram divulgadas, primeiro, por intermédio de e-mails enviados a associações de surdos, instituições e grupos on-line que reúnem um grande número de integrantes da comunidade surda de todo o país. Em segundo lugar, foi feita a divulgação em redes sociais e blogs. 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. As inscrições foram recebidas entre junho e julho de 2011 (ver formulário de inscrição no anexo A).²⁷

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.

Abaixo, é inserida uma tabela com informações relevantes acerca dos participantes selecionados para a pesquisa. No intuito de respeitar a identidade destes, os nomes foram substituídos por outros, fictícios.

27 Junto à documentação solicitada para a realização das inscrições, os participantes selecionados assinaram e enviaram, por correspondência, uma cópia do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), conforme Anexo B.

Quadro 1 – Perfil dos participantes do curso

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

Fonte: Elaborado pela autora.

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 com um intérprete (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 língua de suas práticas sociais ou para quantos era objeto de análise metalinguística. 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).

Ainda sobre a informação tempo de Libras, destacamos a participação da aluna Laís, que, conforme o relato dado, ainda está aprendendo Libras, isto há pouco mais de um ano. Laís já possui um curso universitário, e foi durante este que um professor a incentivou a aprender Libras. Até então, ela se comunicava mediante a leitura labial, e, após sua primeira formatura, sua mãe a incentivou a cursar Letras-Libras, para aprender melhor a língua e a cultura surda. Apesar de possuir um bom nível de produção escrita em LP, a aluna disse que se interessou pelo curso, pois deseja aprimorar sua leitura. Conforme as palavras dela:

“Eu me inscrevi esse curso, eu preciso o conhecimento desse curso que os surdos aprendem para melhorar no futuro. Eu quero aprender que esperava, treino a escrever a língua portuguesa e também a leitura para entender o que o texto diz, quero conhecer as palavras bem diferentes, porque a língua portuguesa é mais importante pra mim que preciso desenvolver minha aprendizagem. O bilíngue que tem duas línguas como libras e língua portuguesa são as próprias da cultura e comunidade surda, têm necessidades distintas e desenvolvem, por isso, capacidades distintas nas línguas que falam e escrever, utilizam a libras e tenta se comunica com os ouvintes como língua portuguesa como eu sou bilíngue” (Laís, trecho retirado da atividade Diário, módulo 1, curso EA).

A partir do relato acima, é oportuno compreender e precisar, também, a relação entre língua e identidade, que aparece com mais clareza na segunda parte da análise dos dados (Capítulo 7): ao aprender sobre a Libras, Laís se inseriu na cultura e na comunidade surda e se tornou bilíngue. Ela compreende que a LS e a LP são distintas, e que também são diversas as

práticas sociais que envolvem cada língua.

Quando perguntados, em um formulário on-line anexado ao ambiente virtual²⁸, 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 dividem em leitura e escrita, e somente um aluno afirma que conhece e utiliza a escrita de sinais. Todos os demais afirmam que conhecem, mas não utilizam essa forma de representação da língua visual. Apenas 18% afirmam que fazem sozinhos seus trabalhos de LP, e 81% contam 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 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. Em sua pesquisa sobre a representação social da surdez, Silva (2012) explica que este poder

aumenta a distância entre esses indivíduos e o resto da sociedade. Em nome desse poder exercido, os profissionais falam e decidem. E os “diferentes” se perpetuam em seu silêncio – o refúgio da dependência, da dominação, enfim, das minorias. (SILVA, 2012, p. 96).

28 Enquete 1 (Anexo C) Disponível em: <https://docs.google.com/spreadsheet/ccc?key=0Aob6ebRya4cxdG41QXA3YVR6VFBzY2JQZ0VTYmlPZXc>

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, como já discutido no capítulo 2. 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.

Também deve ser salientado que, a partir de uma perspectiva sociointeracionista aqui assumida, esta dependência não é positiva, já que não desafia o indivíduo a ampliar seu conhecimento sobre a língua a partir daquilo que ele já sabe (como no andamento), nem o torna hábil para fazer sozinho aquilo que, antes, fazia com a ajuda do tutor.

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 escolares (característica que se repete no perfil dos estudantes portugueses) 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.

A pesquisadora portuguesa Branco (2009) aponta como causas geradoras do marcante insucesso escolar dos surdos em Portugal, as dificuldades de leitura e escrita em língua portuguesa, causadas, principalmente, pelo atraso na aquisição linguística, tanto em língua de sinais como na língua oral. Além disso, lembra a falta de preparação e de recursos dos educadores de surdos, situação análoga à que acontece em outros países.

5.1.2 Os surdos universitários portugueses

Conforme apresentado no primeiro capítulo desta tese, durante o período de

Doutorado-Sanduiche em Lisboa foi possível conhecer as práticas de letramento de surdos universitários em Portugal, além das estratégias que a universidade visitada utiliza para desenvolver o letramento acadêmico dos estudantes surdos. Além da contribuição para as reflexões sobre as práticas de letramento acadêmico de surdos, a experiência também proporcionou a produção de dados semelhantes aos produzidos no Brasil, com o objetivo de compará-los analiticamente. Nosso objetivo, com esta comparação, é a confirmação de algumas hipóteses a respeito do letramento acadêmico de surdos.²⁹

No total, 28 alunos responderam à enquete proposta a eles (Anexo M), semelhante à aplicada aos participantes brasileiros. Algumas perguntas permitiam que os alunos escolhessem mais de um tipo de alternativa, além da opção de apenas responderem às perguntas em que se sentissem confortáveis. Antes da aplicação, as questões foram mostradas a uma professora e a uma intérprete/tutora do curso, para que atestassem a compreensão em língua portuguesa europeia.

As enquetes foram aplicadas às duas turmas do curso Pro-LGP, em momentos distintos, em papel impresso, em encontros presenciais do curso Pro-LGP na UCP, em Lisboa. Nos dois momentos, estive presente e fui apresentada aos alunos por uma intérprete/tutora, que também explicou o motivo da pesquisa e esclareceu que algumas perguntas admitiam mais de uma resposta. A meu pedido, as perguntas não foram traduzidas para a LGP aos alunos, para que as condições de interpretação do questionário fossem o mais semelhante às dos alunos brasileiros, que responderam em formulários postados na internet.

Dos 28 alunos que responderam às enquetes, 12 eram alunos da turma 1 e 16 da turma 2. Embora esta análise não busque comparar as duas turmas, é interessante observar algumas diferenças entre elas. Os perfis dos alunos das duas turmas são parecidos em muitos aspectos, mas é possível perceber que os alunos da turma 1 são mais jovens e adquiriram a língua de sinais (LGP) mais cedo que os alunos da turma 2. Os alunos da turma 1 possuíam, em média, 35,08 anos, e adquiriram a língua de sinais com 13,83 anos, aproximadamente. Já os alunos da segunda turma tinham, em média, 40,73 anos, e adquiriram a língua gestual um

29 É importante ressaltar que o contato com os surdos universitários portugueses ocorreu posteriormente ao desenvolvimento do curso “Escrita Acadêmica para Surdos Universitários”, destinado aos surdos brasileiros. Entretanto, pareceu-nos que a organização em sequência das duas seções que apresentam os respectivos perfis faria mais sentido e auxiliaria o leitor a compreender os dois contextos.

pouco mais tarde, com cerca de 16,52 anos. Considerando que tais dados são uma média dos dados informados pelos alunos, poucos fogem deste perfil, tendo sido expostos à língua de sinais desde a infância (apenas 6 alunos informaram ter adquirido a LGP antes dos 10 anos de idade, e apenas 4 foram expostos à LGP desde o nascimento).

A respeito do histórico educativo desses alunos, é possível perceber que a trajetória de cada um foi marcada por diferentes tipos de escolas. A maioria dos alunos respondeu ter estudado em escolas de surdos e escolas de ouvintes. Atualmente, as escolas de surdos são aquelas bilíngues, com a educação ministrada majoritariamente em língua de sinais. Escolas regulares, de ouvintes, que contam com algum aluno surdo, conhecidas no Brasil como “escolas inclusivas”, são chamadas em Portugal como “escolas de integração”, onde há, em cada sala de aula, um número muito baixo de alunos surdos (em Portugal o número se limitava, à época do doutorado realizado, a dois alunos surdos por turma, para que a “integração” com ouvintes fosse mais “eficaz”). Um destaque: estudar em uma escola de ouvinte significa que o ensino é pensado para ouvintes, e não para surdos.

Esclarecemos que as escolas de referência em Portugal, criadas em janeiro de 2008 pelo decreto/lei 3/2008, agregam tanto alunos surdos como ouvintes, mas procuram atender às necessidades dos alunos surdos com intérpretes de línguas de sinais em sala de aula. Em alguns casos, surdos e ouvintes são separados em determinadas disciplinas, como Língua Portuguesa, na procura da criação de um ambiente escolar bilíngue. Assim, alunos surdos são agrupados tanto quanto seja possível. Por ser algo recente em Portugal, é compreensível que apenas 4 alunos tenham informado que estudaram em uma dessas escolas.

Outro fator que, infelizmente, é bastante comum entre surdos e que se reflete nesse questionário é a repetência escolar. Apenas 9 alunos, ou seja, 33% nunca reprovaram na formação básica. Mais de 40% reprovou em mais de um ano escolar, e mais de 25%, em um deles. Em relação a como os alunos viam seu conhecimento em LP, ainda que a maioria (mais de 90%) declarasse conhecer algum sistema de escrita de sinais (no questionário são questionados sobre o *sign writing*), a língua portuguesa ainda é o código escrito mais utilizado por eles, pois somente 14% dos alunos afirmou conhecer e usar a escrita de sinais. Ainda: 51% dos estudantes declaram que sua maior dificuldade na língua portuguesa é a produção escrita, e apenas 11% afirmam realizar sozinhos as atividades acadêmicas escritas.

Ou seja, os alunos não possuem autonomia suficiente para produzirem seus textos escritos, seja pelo pouco conhecimento da língua, seja por insegurança em relação àquilo que sabem. A maioria conta com ajuda de colegas, de familiares ou de um profissional, na hora de produção escrita em LP. Apesar dessa informação, nas atividades acadêmicas em que é possível escolher a modalidade linguística (isto é, aquelas nas quais o estudante pode optar por produzir um texto escrito ou um vídeo em língua gestual), menos de 19% dos alunos declarou preferir o material em língua gestual, informação que já havia sido mencionada por uma das professoras do curso.

Ao serem questionados sobre a importância de aprenderem mais a língua portuguesa escrita (pergunta 3), quase 60% respondeu que, em todas as opções de resposta (vida profissional, acadêmica e social), existem possibilidades de melhoria em caso de aprofundamento de conhecimentos em língua escrita.

Para serem comparados os perfis dos participantes dos dois países, é apresentado, a seguir, um gráfico com as principais características levantadas:

Gráfico 2 – Perfis dos participantes brasileiros e portugueses



Fonte: Elaborado pela autora.

Como pode ser observado no quadro acima, nas duas realidades, a maioria dos surdos universitários são mulheres; mais de 80% contam com algum tipo de ajuda para a realização das atividades acadêmicas em língua portuguesa (um familiar, intérprete de língua de sinais, professor ou colega). O índice de reprovação na educação básica entre os surdos foi maior em Portugal. Os universitários surdos portugueses também eram mais velhos do que os brasileiros, cerca de 10 anos, no entanto possuíam apenas 1 ano a mais de contato com a língua de sinais.

Os resumos produzidos pelos universitários surdos portugueses também serão objeto de análise no capítulo 6 desta tese. As condições de produção dos resumos pelo grupo português ocorreu em um contexto diverso das quais se encontraram os estudantes brasileiros. Em Portugal, a atividade foi proposta em um dos encontros presenciais do curso Pro-LGP, da Universidade Católica Portuguesa. Antes da projeção do vídeo na tela, para os participantes, uma intérprete-tutora explicou a atividade em LGP, a língua de sinais portuguesa, pedindo que os alunos assistissem ao vídeo com atenção, e, na sequência, escrevessem na folha que lhes

foi entregue, uma pequena história a partir daquilo que entenderam. Na folha que os alunos receberam da pesquisadora havia o seguinte enunciado, no topo da página: “Depois de assistir ao vídeo, produza um pequeno RESUMO sobre o vídeo (quem produziu, personagens, conte um pouco sobre a história). Obrigada por sua participação!”.

O tempo total da atividade foi de, aproximadamente, 30 minutos, entre a única projeção do vídeo e a produção de todos os textos, escritos à mão pelos alunos, que não contaram com nenhum apoio, como dicionários, computadores, ajuda de professores ou tutores-intérpretes. No total foram produzidos 12 textos, por 13 alunos que participaram da atividade. Dois alunos produziram o texto em conjunto, quando um aluno surdo auxiliou uma colega surdocega. O aluno surdo, então, assistiu ao vídeo e explicou o enredo, em LGP, à colega. Após a explicação, os dois conversaram sobre o vídeo, e o mesmo aluno produziu o texto, a partir da interação dos dois. A análise dos resumos produzidos pelos participantes portugueses será realizada no capítulo 6.

5.2 O CURSO

A partir da análise dos perfis dos participantes brasileiros e da escolha de alguns aspectos a serem construídos (ou aperfeiçoados) sobre o letramento acadêmico em LP, foi elaborado o plano do curso “Escrita Acadêmica para Surdos Universitários (I)”. Inicialmente, o planejamento visou desenvolver a concordância verbal em LP e a produção do gênero Resumo. À medida que o curso foi acontecendo, foram necessárias algumas reformulações de atividades, aumento de prazos para a realização destas, e mudança, inclusive, de alguns objetivos. Para que fosse possível trabalhar a produção de resumos, era necessário verificar a proficiência dos alunos em leitura e interpretação dos textos em LP, e para isso, foram desenvolvidas algumas atividades nesse sentido. Entretanto, ao serem constatadas as dificuldades apresentadas pelos alunos em relação às atividades, estas foram ampliadas, para que se pudesse ampliá-las e aprofundar certas competências em leitura e escrita, indispensáveis para a produção de resumos.

Ventromille-Castro (2007) chama a atenção para a necessidade de os cursos em ambiente digitais serem flexíveis. Para ele, embora haja um plano de curso pré-existente, esse precisa estar suscetível a “perturbações que precisam ser tratadas em prol da 'sobrevivência' do sistema” (VENTROMILLE-CASTRO, 2007, p. 208). Esta flexibilização é apontada, inclusive, como uma das características que aproxima os grupos pedagógicos em rede telemática aos sistemas complexos. Outras propriedades são: possuir caráter aberto e sensibilidade a fatores externos e às condições iniciais, auto-organização, imprevisibilidade e não linearidade, existência e influência de regras de baixo nível, algumas características que foram privilegiadas no curso, sempre que possível.

Após as modificações, 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-line³⁰, dicionário de Libras on-line³¹ e programa on-line de conjugador de verbos³². 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 deste, como é ilustrado no exemplo abaixo (Figura 2):

Figura 2 – Exemplo de imagem utilizada no início do módulo 2

30 Moderno Dicionário de Língua Portuguesa Michaelis. Disponível no site:

<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>

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

32 Conjuga-me.net. Disponível no site: <http://www.conjuga-me.net/>

Módulo 2 de 03/10 a 09/10

APRESENTAÇÃO PESSOAL



Neste módulo vamos estudar o texto de apresentação pessoal. É importante estudarmos este gênero de texto porque ele resume dados da nossa vida, e é muito utilizado em ambientes acadêmicos e profissionais.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nos tópicos seguintes, apresentamos um resumo da organização de cada um dos sete módulos, os materiais apresentados e as tarefas sugeridas. As atividades realizadas neste módulo são descritas e analisadas, em mais detalhes, no próximo capítulo. Portanto, o objetivo aqui é apenas descrever como o curso foi programado, como um todo.

- **Módulo 1 - Conhecendo o Curso**

O primeiro módulo teve como objetivo apresentar aos alunos a estrutura, a equipe participante do curso, as ferramentas principais a serem utilizadas no trabalho. Além disso, nesse módulo buscou-se motivar para o uso de alguns recursos disponibilizados na Plataforma Moodle. Para isso, foram produzidos cinco vídeos em Libras e com legendas em LP: apresentação do Curso, apresentação dos recursos, apresentação da Professora Vanessa e dos intérpretes de Libras Fernanda e Pedro (conforme Anexo D). Após assistirem aos vídeos, os alunos foram convidados a preencher o seu perfil na plataforma, com dados pessoais e foto de identificação. Por último, houve uma atividade no Diário de bordo, na qual os alunos deviam registrar suas expectativas em relação ao curso.

As instruções para o preenchimento do perfil no Moodle foram:

Tarefa 2 - Depois de assistir aos vídeos, vá à página *PARTICIPANTES*, clique no seu nome e depois em "modificar perfil".

Em "Descrição", faça um pequeno texto de apresentação, com os seguintes dados:

- nome
- idade
- estado civil
- onde nasceu
- onde vive atualmente
- profissão e seus passatempos preferidos
- Escolha uma foto sua, de rosto, e coloque no seu perfil (imagem).

Apesar de o enunciado da atividade não solicitar, cinco estudantes incluíram a informação de que eram surdos no texto do perfil, no início da apresentação (normalmente, logo após o nome havia a informação "sou surdo/a"). A questão da identidade surda é recorrente em diversas atividades, como é visto no capítulo 6. Assim, esse pode ser um dado importante para a compreensão de como se constitui a relação dos estudantes surdos com as línguas que utilizam. Como exemplo, destaca-se o trecho do perfil de Túlio: *"tambem sou Surdo e uso a leitura labial e oral e no que sou primeira como lingua dos sinais de Brasileira e segunda como lingua de Portuguesa."* Túlio considera sua situação linguística como bilíngue, cuja L1 é a língua de sinais, e a L2, a LP.

– Módulo 2 – Apresentação Pessoal

No módulo 2, os alunos foram convidados a lerem um texto de apresentação pessoal em 1.^a pessoa do singular da professora Vanessa. Tal texto complementou o vídeo sobre ela postado no módulo anterior. Este módulo, portanto, foi uma sequência do Módulo 1, em que os alunos já tinham lidado com seus dados pessoais para preenchimento do perfil no ambiente digital. Neste módulo 2, os alunos precisaram ler e responder questões sobre um texto de apresentação pessoal em que as capacidades de leitura e de compreensão da LP foram avaliadas (cf. Anexo E). Após o texto, inseriu-se um link para um fórum, dentro do qual os alunos puderam discutir sobre a sua experiência com a Plataforma Moodle, conversar sobre se já a utilizavam em outros cursos, sobre quais as principais dificuldades sentidas etc. Além do

fórum, também foi desenvolvida uma tarefa no Diário, com espaço para os participantes registrarem quais impressões tiveram com os textos e as atividades do Módulo 2, anotarem quais dessas atividades apresentaram mais desafios e quais foram as mais fáceis de serem realizadas.

– **Módulo 3 – Apresentando outra pessoa**

Após ser trabalhada a apresentação pessoal em 1.^a pessoa, nos módulos 1 e 2, foi proposto o trabalho com este mesmo gênero em 3.^a pessoa do singular, no intuito de verificar se os participantes perceberiam as diferenças quanto à concordância verbal de verbos utilizados, normalmente, neles. Para isso, a tarefa 1 (Anexo F) trouxe um pequeno hipertexto apresentando a Plataforma Lattes, com links indicando, primeiro, o endereço da plataforma na web e, segundo, o sistema de busca de currículos nessa plataforma. Além disso, disponibilizou-se um pequeno resumo de um currículo de um pesquisador cadastrado neste sistema, Anderson, por meio de um texto de apresentação em 3.^a pessoa do singular, produzido por mim. Após conhecer essa plataforma, cada aluno precisou buscar na Plataforma Lattes o currículo de um professor ou professora de sua universidade, lê-lo e produzir um resumo de currículo, conforme o modelo apresentado (o texto sobre Anderson). Essa atividade foi a primeira produção textual dos participantes, tornando-se muito importante para identificar o nível de proficiência que estes possuíam em LP tanto em relação à compreensão leitora (com base na compreensão do enunciado da atividade e do currículo pesquisado em si) quanto em relação à produção textual em LP, conforme a norma padrão utilizada nos gêneros acadêmicos. Como última tarefa do módulo, o aluno deveria registrar, no diário, como ele estudava a Língua Portuguesa.

– **Módulo 4 – Resumo (I)**

A primeira tarefa deste módulo foi o preenchimento de uma enquete

disponibilizada em formulário eletrônico (Anexo C). Alguns dados obtidos nesta enquete foram utilizados para traçarmos o perfil dos participantes (conforme o subcapítulo 5.3.2). Na sequência, os alunos foram convidados a realizar uma atividade na qual era necessário serem identificados vários gêneros textuais diferentes, extraídos de revistas e de sites. A seguir, deveriam pensar sobre a função e o objetivo de cada um, observando as características de cinco textos: um resumo de livro, resumo de filme, resumo acadêmico, resenha crítica de livro e resenha crítica de filme (cf. Anexo G). Esta tarefa foi inspirada nas atividades sugeridas em Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), para que os participantes pudessem perceber, por intermédio do contraste entre os textos, as características principais entre os gêneros resenha e resumo.

Após essa primeira tarefa, os alunos foram direcionados a um vídeo curta-metragem animado intitulado *Bridge*, disponível na web, no site Youtube (They, 2011) – Apêndice A. 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 3 – Cena do vídeo “Bridge”, do Módulo 4, com orientação para a atividade



Fonte: They (2011).

O mesmo vídeo foi utilizado em uma produção textual de resumo com os participantes portugueses. A análise das produções segue no capítulo 6.

– **Módulo 5 – Resumo (II)**

A primeira tarefa deste módulo foi rever as respostas às atividades dos módulos anteriores, já que foi perceptível que muitas correções ou solicitações feitas, à medida que se discutiam e analisavam as atividades, não eram revisadas pelos alunos. A segunda atividade proposta foi um chat, marcado para um sábado de manhã com duas semanas de antecedência. Infelizmente, não houve alunos participando deste momento, embora alguns, posteriormente, tenham justificado a sua ausência. Devido a este fato, não foram mais propostos outros chats. A ausência dos alunos nessa atividade é abordada no tópico 6.4, compondo uma reflexão sobre a participação e o engajamento dos alunos.

A última tarefa do módulo 5 foi um Diário de Bordo, contendo perguntas sobre as estratégias de leitura em LP. Para estimular a participação dos alunos neste diário, e para que ficassem mais à vontade para se expressarem, foi dada a possibilidade de produzirem suas respostas por escrito, em LP, ou em um vídeo em Libras. Entretanto, nenhum aluno optou por essa segunda alternativa³³.

– Módulo 6 – Resumo (III)

Para a realização do módulo 6, foi postado um link com um texto jornalístico para leitura de uma notícia que estava sendo muito veiculada pela mídia naquele momento, ligada à prisão do traficante Nem, da favela da Rocinha (RJ). O texto, retirado do site do Jornal Nacional era intitulado “Traficante mais procurado do Rio é preso em fuga de favela da Rocinha” (conforme Anexo H). A página do texto acompanhava um vídeo, sem legendas, mas com a mesma narração do texto (infelizmente, não encontramos em nenhum site de vídeos, notícias em LP ou notícias em Libras um vídeo com closed caption ou tradução para Libras sobre esse acontecimento). Após a leitura da notícia, os alunos deveriam realizar uma atividade de interpretação textual sobre ela (Anexo I). Também foi postado um link para uma crônica relacionada à prisão do traficante, mostrando o outro lado dessa pessoa, como um cidadão que se preocupa com a comunidade onde vive. No link, pode-se ver “Meu encontro com Nem”, da colunista Ruth Aquino, da Revista Época (Anexo J). O objetivo era fazer com que os alunos comparassem o perfil de Nem nos dois textos, e indicassem diferentes pontos de vista entre eles. Para essa comparação, foi proposto um fórum de discussão e um diário de bordo. No fórum, os participantes também poderiam expressar suas opiniões sobre o que leva uma pessoa a entrar para o mundo do crime: é uma opção ou uma imposição social? Abaixo, o texto da questão inicial do fórum:

Depois de ler o texto 2, "Meu encontro com Nem", o que você pensa sobre o tráfico de drogas

33 A preferência por produção de textos escritos em LP, em vez de vídeos em línguas de sinais, também foi observada entre os surdos portugueses. Após este dado ter surgido em uma conversa com os professores do curso Pro-LGP, incluí uma pergunta sobre a preferência dos alunos no modo de produzir os trabalhos (Anexo M) que confirmou esta informação. Apenas 19% dos alunos responderam preferir esta forma à outra, o que pode nos dar pistas sobre o status privilegiado que a LP ocupa em relação às LS, ou o pouco conhecimento que tais alunos possuem sobre gêneros textuais em línguas de sinais.

no Brasil?

Qual o motivo que leva pessoas a entrarem para o mundo do crime: falta de oportunidades (trabalho, estudos) ou por que querem uma vida fácil (sem trabalhar)?

Módulo 7 – Dicas de Produção Textual

A partir da observação dos textos que estavam sendo produzidos pelos participantes nos módulos anteriores, e das dificuldades apresentadas até então, foi elaborada uma apresentação de *Power Point*, postada no ambiente digital, com dicas que pudessem auxiliá-los nas produções escritas em LP (ver os slides em Anexo K). Os slides traziam algumas instruções como a utilização de verbos “ser” e “estar” nas frases em LP, uso de referentes, e conjugação de verbos quando há várias formas verbais na mesma oração.

Após a apresentação com as dicas, havia uma proposta de atividade on-line³⁴, que possibilitou o exercício de alguns conhecimentos sobre sintaxe em LP. Na sequência a esta atividade, o ambiente digital oferecia um texto para leitura e produção de um resumo. O texto era uma notícia do site do MEC intitulada “Adquirir conhecimentos deve ficar mais fácil com novas tecnologias”(Anexo L), e os resumos produzidos foram selecionados para análise no capítulo 6. Junto ao texto havia algumas questões que buscavam orientar os leitores para a produção do resumo, como a busca do assunto principal do texto, do autor e do local de publicação do mesmo. A última tarefa do módulo 7 era um Diário de Bordo com questões avaliativas sobre o curso “Escrita Acadêmica para Surdos Universitários (I)”.

As atividades e as produções realizadas nos módulos aqui descritos foram selecionadas e são analisadas nos próximos capítulos desta tese.

5.2.1 Como o curso foi concebido

O Curso EA 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

34 Disponível no site: <http://clubedoprofessor.com.br/escolas/joanadarc/tarefas/portugues/2serie/ordfr00.htm>

realizadas na área (NASCIMENTO, 2008; PIRES, 2009; FINAU, 2007; GESUELI, 2006; KARNOPP, 2005; DAGOSTIM, 2005; CAPOVILLA E CAPOVILLA, 2004; LEBEDEFF, 2004; SALLES et. al., 2004; BOTELHO, 2002; FERNANDES, 1999).

Outro fator importante na concepção do curso aqui apresentado 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, então, 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 fazem 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.

É preciso levar em conta que o termo “resumo” também se refere ao processo de sumarização (utilizado para a realização deste). Por conseguinte, o resumo é um processo de redução e informação semântica que envolve duas estratégias de leitura: o apagamento e a seleção (MACHADO, 2010). A autora, ao pesquisar textos nomeados como “Resumo” na mídia impressa e digital, encontrou textos pertencentes aos seguintes gêneros: resumos escolares, resenhas críticas; contracapas de livros; resumos de artigos ou obras científicas (não produzidos pelo autor destas); *abstracts* de artigos científicos e resumos de teses (produzidos

pelo autor destas).

Assim, verificou-se a importância de didatizar esse gênero, no intuito de diminuir a confusão terminológica a respeito dele. 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 partir desta obra, cuja base teórica é o Interacionismo Sociodiscursivo, seguido por Machado (2010), o aluno vai construindo seus conhecimentos para reconhecimento das características do gênero, utilizando estratégias como a sumarização e produção de resumos na prática. A obra pode ser utilizada tanto em cursos acadêmicos, em grupos, como pode ser útil, individualmente, quando manuseada por um aluno, já que as autoras se preocuparam com anotar, no corpo do livro, comentários sobre e respostas das atividades.

O curso de EA aqui proposto utiliza 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 de ou em quê? 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.

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, de acordo com as 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.

Outra vantagem na análise de resumos para um trabalho de pesquisa que, como este, pretende analisar o letramento dos produtores, é a possibilidade que esse gênero nos oferece de examinar tanto as habilidades de produção leitora quanto as habilidades de produção escrita dos participantes. Sabe-se que, para a produção de um bom resumo, é imprescindível uma boa leitura do item a ser resumido, mesmo que este não se manifeste em língua escrita, como uma narrativa fílmica, por exemplo. Ainda, neste caso, é preciso que o leitor do produto e produtor do resumo leia as imagens, as interações, utilize seu conhecimento prévio e faça relações e inferências na leitura da narrativa fílmica para a construção de sentido daquilo que assistiu. Isso significa que ele acessará algumas estratégias também utilizadas para a leitura de um texto escrito.

São duas as regras mais encontradas no processo de **sumarização**, ou processo de redução semântica, praticado quando produzimos resumos: a **generalização** e a **construção**. Essas regras, que analisaremos na sequência nos resumos produzidos pelos cursistas, demonstram algumas habilidades de leitura e de compreensão daquilo que foi ou será resumido.

A **generalização** é a regra (ou estratégia) em que o leitor substitui uma série de seres, ações, ou propriedades por um nome mais geral. Este nome deverá identificar toda a série, nomeando a classe comum a qual pertencem, como por exemplo, a substituição de “garfo, colher e faca” por “talheres”, ou seja, um termo mais geral que possa englobar todos os itens do grupo.

A segunda estratégia é a **construção**, que consiste na “substituição de uma sequência de proposições, expressas ou pressupostas, por uma proposição que é normalmente inferida delas, através da associação de seus significados” (MACHADO, 2010, p. 153). Um exemplo da estratégia construção no processo de sumarização é, em vez da descrição de todas as ações e ingredientes utilizados em uma receita de bolo de chocolate (como separar gema e clara de ovos, acrescentar açúcar, peneirar a farinha de trigo, bater todos os ingredientes na batedeira,

levar ao forno, etc), utilizar apenas a oração “preparou um bolo de chocolate”.

O grau de uso dessas estratégias durante o processo de sumarização determinará a extensão do resumo, por consequência de um grau maior ou menor de sumarização. A aplicação destas estratégias, segundo Machado (2010) possui um caráter recursivo, e deve levar em conta o objetivo da leitura, o conjunto de conhecimentos prévios do leitor, o tipo de situação em que se processa a leitura, enfim, diversos fatores que destacam a relação intrínseca entre leitura e escrita na produção deste gênero textual.

Além da análise de questões textuais próprias do gênero resumo (como os processos de sumarização e conservação ou relação do resumo com a superestrutura³⁵ do texto de origem), também será observado, no capítulo de análise, as escolhas lexicais e as escolhas sintáticas dos autores dos resumos.

Em relação aos aspectos linguísticos que seriam trabalhados no curso, selecionamos alguns destacados por Nascimento (2008). O corpus de Nascimento (2008) é composto por 15 textos produzidos entre os anos de 2005 e 2006, por indivíduos surdos, universitários, residentes das cidades de Recife e Olinda (PE). Dos 15 participantes da pesquisa, um não era oralizado e usuário de Libras, e um era somente oralizado, sem fazer uso da Libras; os 13 demais participantes eram oralizados e usuários de Libras, estando, portanto, na condição de bilíngues. Os textos foram produzidos com base em um pedido de avaliação a respeito da satisfação da assistência recebida por parte da instituição de ensino superior, em forma de depoimento avaliativo (semelhante a uma carta resposta), direcionado ao coordenador do curso no qual estudam.

No que concerne aos aspectos verbais observados no corpus analisado por Nascimento (2008), foram observadas as seguintes ocorrências:

- **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. A omissão de conectores, por sua vez, 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

35 Superestrutura é a estrutura ou a forma do texto.

pela interferência da Libras, já que, nesta língua, não existem verbos não dinâmicos,³⁶ 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.

A seguir, anotam-se as demonstrações da omissão de verbos no corpus examinado:

TEXTO 3: “Intérprete muito ajuda para surdos tambem # preocupado” - provável omissão do verbo **estar**;

TEXTO 10: “Meu relacionamento com os funcionario, professores e diretores são otimo, só # um problema” - provável omissão do verbo **haver/existir**.

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, não obedecem a nenhum critério gramaticalmente aceito. Nascimento (2008) elaborou um quadro com as ocorrências

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

desta natureza, no qual é possível constatar essa observação, o que se reproduz na sequência.

Quadro 2 - Ordenação sequencial de formas verbais nos textos do *corpus*³⁷

37 Estão destacados em cor azul os excertos em que existem verbos ocupam lugar na sentença de um nome (substantivo ou adjetivo).

TEXTOS	TEMPO DE USO DA LIBRAS	EXCERTOS DOS TEXTOS
1	17 ANOS	(a) [...] <i>eu fiquei abrindo a relação com interprete</i> [...] (b) <i>Primeiro dia de aula, comecei que tinha medo a relação com professores</i> [...]
2	17 ANOS	(a) <i>Percebi a [faculdade] ficar melhorar [melhor] e claro que nunca vai a parar.</i> (b) [...] <i>já tem planejou [planejamento] com ouvintes e surdos são incluso.</i> (d) [...] <i>eles abrim experiências com surdos fazem escrevem [escrita] próprios de português.</i> (e) [...] <i>assim vai continuando tem oportunidade</i>
3	12 ANOS	(a) [...] <i>quero mais surdo entra fazer vestibular no [NOME DA IES]</i>
4	10 ANOS	(a) [...] à faculdade <i>tem ser</i> capacidade [...] (b) <i>Eu queria ajudam [ajuda] entender bem clara com os professores na sala.</i>
6	10 ANOS	(a) <i>A professor(a) não saber fazer preparar p/ os surdos</i> [...] (b) <i>Falta fazer organizar [organização] como ensinar para surdos.</i>
13	9 ANOS	(a) <i>Em 2003 todos os surdos tentam queriam fazem a prova do Vestibular</i> [...] (b) <i>Meu amigo tentou comigo, mandar que eu vou fazer a prova do vestibular</i> [...] (c) [...] <i>não posso vou fazer</i> [...]

Fonte: Nascimento (2008, p.181).

Nos trechos acima, a autora destacou em azul as ocorrências de verbos que são utilizados como substantivos ou adjetivos. A produção de enunciados em LP como “vai continuando tem oportunidade” e “não saber fazer preparar” parece demonstrar que esses sujeitos conhecem a possibilidade de uso de locuções verbais em LP, porém não conhecem suficientemente o sistema e as regras gramaticais que permitem tal uso.

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 “falta **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 texto³⁸.

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, estes 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”,

38

Por último, propomos que se considere uma terceira possibilidade para explicar a mudança de status de verbos para nomes. Dito em outras palavras: há a mudança de classe gramatical, que ocorre em todas as línguas humanas, e que se constitui em um processo da gramaticalização. Para Bagno (2013, p. 163), gramaticalização, a grosso modo, é a “produção de novos recursos gramaticais a partir de (re)processamentos cognitivos, por parte dos falantes, impostos aos recursos gramaticais já existentes”. Tais processos podem ser observados em palavras que têm emprego gramatical exclusivo e que mostram resultado de aglutinação de palavras que antes eram soltas, independentes, como “portanto”, “talvez”, “agora”, “embora”, por exemplo. A gramaticalização também ocorre com verbos e sentenças inteiras que se transformam em palavras e locuções gramaticais, como em “tomara”, “pudera”, “bastante” etc (BAGNO, 2013, p. 177). Esta seria uma possibilidade de análise nos textos de alunos surdos, considerando, por esse motivo, um processo que não é exclusivo deles, mas de qualquer usuário da língua portuguesa.

“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 observados 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 em relato, os quais realizaram as tarefas a distância, não há um controle, de fato, das condições de produção. Porém, pelas próprias informações prestadas pelos participantes (ver subcapítulo 5.3.2), 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 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.

5.3 AMBIENTE DIGITAL DE APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Os dados analisados nesta tese foram produzidos durante o desenvolvimento de um curso a distância realizado em um ambiente virtual. Sendo assim, é relevante explanar, mesmo que brevemente, esses dois conceitos, que são a educação a distância e o ambiente virtual (ou digital) de ensino.

A respeito da educação a distância, tomo definição do decreto 5.622 de Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 que segue:

“caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. (BRASIL, 2005a)

De acordo com a citação acima, compreendemos a educação a distância como uma modalidade educativa cuja mediação entre professor e aluno ocorre mediante algumas particularidades: ambos estão separados física e temporalmente, ou seja, as atividades realizadas para a aprendizagem ocorrem em espaços e em tempos diversos. A origem desse tipo de educação é tão remota quanto a correspondência, assim, à medida que os meios de comunicação foram se sofisticando, a educação a distância seguiu esses passos, até se poder encontrar o cenário atual, quando a internet é usada como meio principal de transmissão de cursos a distância.

A proposta de utilização de um ambiente digital de aprendizagem pressupõe que,

nesse universo, haja uma grande interação entre usuários com um propósito social, a que subjaz uma concepção de língua que considera o contexto, o propósito e os interlocutores envolvidos. Além disso, proporciona que os textos manipulados pelos aprendizes possuam, fundamentalmente, um real sentido na vida daqueles. Nessa direção, diversas pesquisas têm demonstrado o crescimento significativo da educação a distância no país, e têm acentuado a grande aceitação dos recursos tecnológicos no ensino de surdos, bem como no ensino de línguas como um todo.

O ambiente digital de aprendizagem foi escolhido por vários motivos. O primeiro é a possibilidade de alcançar um grande número de aprendizes distribuídos por uma grande região geográfica, o que é especialmente necessário na educação de surdos, visto que a comunidade surda, diferentemente de outras comunidades bilíngues, não está reunida em um espaço geográfico, mas de fato distribuída por todo o território, seja nos grandes centros urbanos, seja nas áreas rurais. Reunir, então, um grupo de surdos universitários, usuários de língua de sinais, foi um desafio. Nesse contexto, a realização de um curso on-line foi a melhor solução encontrada.

Outra motivação para a escolha dessa modalidade de ensino foi a possibilidade de aplicação de ferramentas acessíveis aos aprendizes surdos, mesmo nos casos daqueles que possuem alguma limitação física. Além do mais, tal modalidade estimula a autonomia dos alunos. É importante ressaltar, também, o forte apelo que o ambiente digital possui, tanto por parte dos surdos quanto por parte dos mais jovens, que integram uma geração com altos índices de letramento digital.

Sobre a relação dos surdos com as tecnologias e o mundo virtual, Amorim e Silva (2009) destacam que:

Um dos maiores impactos da Educação a Distância (EAD) na cultura do ensino e da aprendizagem se refere à inclusão das pessoas surdas e com necessidades especiais, deste modo tornando a Engenharia de Acessibilidade uma área de importância crescente. (AMORIM e SILVA, 2009).

Um grande exemplo que temos do uso desta tecnologia na educação de surdos são os cursos de Graduação (Licenciatura e Bacharelado) Letras-Libras desenvolvidos pela

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), já mencionados neste trabalho no subcapítulo 3.4.

A utilização do ambiente virtual também estimula o uso, pelo aprendiz, da língua escrita em LP, visto que as atividades realizadas em nosso curso privilegiam a leitura e a produção de textos, mobilizando recursos como fóruns de opiniões, diários virtuais, escrita coletiva de textos, realização de testes de múltiplas escolhas, vídeos legendados, entre outros.

Por ser um recurso interativo, o ambiente virtual possibilita a aprendizagem coletiva dos aprendizes, principalmente nos fóruns de opiniões e na ferramenta Wiki39, que oportuniza a escrita e a reescrita coletiva de textos. A importância de práticas de aprendizagem coletiva já foi objeto de estudo em minha dissertação de mestrado, conforme mencionado neste trabalho (PIRES, 2009).

Por último, consideram-se, também, outras vantagens existentes no ensino a distância. Uma destas é o baixo custo (tanto para aquele que produz os materiais e o ambiente digital, já que pode ser aplicado a um grande número de alunos quanto para os alunos, já que o valor de um curso é inferior a um curso presencial). Outra é a dispensa de deslocamento, o que possibilita a participação de um público, mesmo de regiões distantes, flexibilidade nos horários de estudos (nas atividades assíncronas) e respeito ao ritmo de aprendizagem de cada indivíduo.

O curso EA foi realizado em parceria com a UNISINOS Virtual, setor de educação a distância da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. O curso contou com os recursos disponíveis na Plataforma Moodle, disponibilizado pela universidade, incluindo utilização de imagens, vídeos, chats, fóruns de opinião, ferramentas de escrita coletiva, pesquisa na internet, criação de textos, materiais para leitura e links para endereços externos ao Moodle, entre outros que foram considerados convenientes para este projeto e adequados aos sujeitos participantes da pesquisa.

As atividades e materiais utilizados no curso EA foram desenvolvidos por mim, sob a supervisão de minha orientadora de Doutorado, Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães. O

39 A ferramenta Wiki possibilita a escrita colaborativa. Todos os participantes interagem e constroem coletivamente uma página Web, inserindo novos elementos ou editando o seu conteúdo. O histórico detalhado das participações pode ser acessado pelo professor e pelos participantes.

curso também contou com a participação de dois intérpretes de Libras, que auxiliaram na elaboração dos vídeos utilizados para a apresentação do curso, e de um profissional que filmou, editou e inseriu as legendas e títulos nos vídeos apresentados no curso. Toda a equipe prestou serviços voluntariamente.

Considera-se também, como fator relevante para que um indivíduo possa interagir e participar de um curso de educação a distância por meio de um ambiente virtual (como o EA), o seu letramento digital.

Para Xavier (2005), no letramento digital, as práticas sociais ocorrem através da tela digital, mediante a qual a escrita e a leitura são reformuladas:

O Letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital (XAVIER, 2005, p.2).

Refletindo sobre a citação acima, é possível pensar que uma pessoa é letrada digitalmente quando pode participar de todas as atividades nas quais o letramento digital é necessário para o efetivo funcionamento de seu grupo. A partir dessa definição, possibilita-se pensar em inúmeras atividades básicas do nosso dia a dia e em outras, mais complexas. Entre aquelas, como sacar dinheiro de um caixa eletrônico, pagar contas por intermédio da leitura do código de barras (seja através da internet, seja nos caixas eletrônicos), mandar e receber mensagens SMS do telefone celular, enviar e receber e-mails, realizar compras pela internet etc. Por consequência disso, talvez o termo seja múltiplo ou plural: letramentos digitais. Os letramentos digitais, portanto, requerem mudanças nas formas de ler, escrever, aprender, ensinar, interagir, e exigem novos suportes, a fim de permitir novas práticas de leitura e escrita, conforme bem explica Soares (2002):

[...] propõe-se o uso do plural letramentos para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos. (SOARES, 2002, p. 14)

Os letramentos digitais, portanto, estão envolvidos com a manipulação de textos de diferentes gêneros textuais digitais, que surgem a partir do advento de novas tecnologias, ou até de gêneros já conhecidos reformulados por essas (blogs, perfis de sites de relacionamento, notícias, webnovelas, *podcasts*, fotonovelas digitais, *twittes*, microblogues ou e-mail. Ser letrado digital implica, além de conhecer os gêneros digitais, (re)conhecer as ferramentas que estes possuem e saber utilizá-las. Os hiperlinks, as opções de comentários, de compartilhamento, a utilização de emoticons, de figura ou internetês são exemplos disso.

Para esta pesquisa, ao ser desenvolvido um ambiente virtual de aprendizagem voltado a surdos universitários, a primeira preocupação ou objetivo era a de que esses estudantes fossem letrados digitalmente. A questão crucial era: como seria possível “medir” o letramento digital de alguém? Talvez fosse esta uma tarefa impossível de ser realizada, entretanto algumas medidas adotadas puderam contribuir para que o curso atraísse letrados digitais. Entre essas medidas, estão:

- o processo de divulgação do curso e de realização de inscrições foi feito totalmente pela internet (com uso de blogs, e-mails e redes sociais);
- o curso foi anunciado como 100% a distância, mediante realização de chats e com a plataforma Moodle;
- um dos requisitos era que o aluno possuísse acesso à internet e conhecimentos básicos de informática.

A partir de uma enquete respondida pelos estudantes (Anexo C), foi possível identificar algumas informações sobre como os estudantes acessavam a rede: 82% dos alunos acessavam-na de sua própria casa, e 18%, do local de trabalho. Esses 18% afirmaram que acessam o AVA apenas uma vez por semana; o restante afirmava ter acesso três ou mais vezes na semana. Apenas um aluno acessava o curso por internet discada; o restante conseguia um acesso de maior qualidade, através de banda larga, 3G ou rádio, fatores que contribuem para que se obtenha acesso à internet de qualidade. O fato de todos os participantes brasileiros terem acesso a computadores conectados à internet, além da experiência com outros cursos a

distância, nos assegura que todos são, em alguma medida, letrados digitais.

5.4 PARTICIPAÇÃO E ENGAJAMENTO NO CURSO

As condições de produção dos dados e o contexto em que estes estavam inseridos também são importantes na análise pretendida nesta pesquisa. Sendo assim, não podem ser ignorados alguns fatores, como o engajamento dos alunos nas atividades, as taxas de participação e de evasão. Um olhar para o nível de participação e evasão possibilita a compreensão dos fatores que podem ter gerado dificuldade no planejamento do curso. Para melhor entendimento, são considerados alunos evadidos aqueles que se matricularam no curso, acessaram o ambiente digital e depois desistiram do mesmo. Já não adesão é o termo utilizado para alunos que se matriculam em um curso mas nunca ingressaram no ambiente digital.

No curso Escrita Acadêmica para Surdos Universitários encontramos apenas um caso de não adesão, embora esse tenha realizado os procedimentos para a inscrição. A aluna Roberta informou por escrito a sua desistência no curso, por motivos de viagem, além de considerar que o curso não lhe traria muitos benefícios, como já foi citado anteriormente.

No gráfico 3, elaborado a partir do agrupamento de participação dos alunos no curso (sendo 0% de participação quando o aluno não realizou nenhuma atividade, e 100% quando o aluno realizou todas) é possível visualizar o nível de participação que houve durante o curso. Os números de 0 a 5 representam o número de alunos (por exemplo, apenas 4 alunos realizaram 100% das atividades).

Gráfico 3 – Níveis de participação no curso EA



Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto, o grupo de quatro alunos que participou de todo o curso foi aquele escolhido para a análise mais minuciosa, formado por Túlio, Ulisses, Maria e Laís. Apesar disso, dos 14 alunos participantes, 9 realizaram de 70% a 100% das atividades, o que demonstra um engajamento positivo no curso.

- Pesquisas na área de educação digital apontam que a evasão é a principal preocupação das instituições de ensino a distância (Xenos, 2002; Souza, 2009), e aumenta após os dois primeiros módulos, geralmente. O mesmo pode ser verificado no curso analisado aqui: os maiores índices de participação ocorreram no primeiro e segundo módulo, com onze participantes no primeiro módulo, e doze no segundo (em um total de 14 participantes). A Escola de Administração de Empresas de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas (EAESP-FGV), realizou uma pesquisa que indica que há mais evasão em cursos a distância nos cursos totalmente a distância (30%) do que nos cursos semipresenciais (8%). Os cursos de extensão e especialização apresentam índice de 25% de evasão. Alguns fatores que podem causar a evasão na EAD, segundo Souza (2009) são:

- Insatisfação com o tutor;
- Dificuldade de acesso à internet;
- Complexidade das atividades;
- Dificuldade de assimilação da cultura inerente à EAD;
- Falha na elaboração do curso;
- Expectativas erradas por parte dos alunos;
- Tecnologia inadequada ou falta de habilidade para usar a tecnologia corretamente.

Também é importante ressaltar que nem todos os alunos se adaptam à EAD. O ensino a distância exige alunos autônomos, organizados, inseridos em práticas de leitura e de letramento digital, além do gosto pelas tecnologias, no caso da educação on-line.

Um segundo fator que demonstra ser uma dificuldade para a realização com sucesso de um curso em ambiente digital é a falta de comprometimento e engajamento com o curso em si. Podemos citar vários fatores para a falta de engajamento, por parte dos alunos, no curso aqui examinado; em primeiro lugar, todos os cursistas possuíam atividades para além do curso, como faculdade, trabalho, família, entre outros. O fato de ser um curso de extensão, ou seja, a não aprovação no mesmo não traria nenhuma consequência direta nas demais atividades, também pode ter contribuído para esse fosse o último compromisso na lista de prioridade dos alunos. Outro fator que pode ter influenciado na falta de engajamento, ainda, é o caráter gratuito do curso para os participantes, sem nenhum investimento financeiro da parte deles. Isso significa que sua reprovação não acarretaria nenhum prejuízo financeiro para os mesmos. O terceiro e talvez mais forte argumento para a justificção da pouca participação no curso foi a questão do curso ser desenvolvido a distância, através de um ambiente digital.

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. Quando o esforço para a participação no curso é maior do que o benefício que o aluno recebe através dele, esse deixa de participar, como no caso já relatado da aluna Roberta.

Cabe lembrar que, no presente caso, foi necessário que o aluno fizesse um grande esforço para a participação no curso por dois motivos principais: o primeiro é que a maior parte da interação no curso foi realizada na segunda língua dos indivíduos, na modalidade escrita, ou seja, em língua portuguesa. O segundo motivo que tornou essa interação complexa foi o fato da interação ter ocorrido em um ambiente digital. Para Polonia (2004), a interação no contexto digital exige um esforço muito maior do que na interação face a face. Segundo ela, no contexto digital o esforço de co-construção de sentido precisa ser bem maior do que na interação presencial, pois requer habilidades e procedimentos especiais, como a tentativa de representar estados de espírito pelos *emoticons* ou diferentes tons de voz pelo uso alternado de letras maiúsculas e minúsculas.

5.5 DESAFIOS

Antes da análise das atividades desenvolvidas ao longo do curso é preciso traçarmos um paralelo entre o que esperávamos, em relação à produção dos dados e o que foi produzido. Neste tópico, são levantadas algumas dificuldades encontradas, durante a realização da pesquisa, para o desenvolvimento da tese.

A primeira dificuldade surgiu no início da pesquisa, quando foi necessário reunir um grupo de textos produzidos por surdos universitários para a realização do primeiro diagnóstico. Esse seria utilizado para a seleção dos aspectos linguísticos que seriam contemplados na análise. Contatamos muitos surdos com perfil universitário que se dispuseram, em um primeiro momento, a ceder seus textos desenvolvidos na universidade, mas na realidade não recebemos nenhum. É compreensível que a exposição a esse tipo de pesquisa cause receios e inseguranças em relação ao texto em língua portuguesa, tanto por

parte de ouvintes quanto, ou até mais, por parte de surdos, quando a LP tem o papel de segunda língua. A solução encontrada foi a adoção de dados de uma pesquisa já existente, que também realizou análise de textos acadêmicos de surdos (NASCIMENTO, 2008). A partir da realização do curso, foi possível o acesso a um grande número de dados, que puderam ser selecionados e analisados para este e para futuros trabalhos, se necessário.

A segunda dificuldade surgiu quando decidimos realizar o curso: como reunir surdos com o perfil desejado em um mesmo local, em um mesmo horário, durante a periodicidade do curso? Com os dados que obtivemos do Censo do Ensino Superior, foi possível visualizar que os surdos, na região da Grande Porto Alegre e Vale dos Sinos, estavam distribuídos em diferentes instituições. A adoção de uma modalidade totalmente a distância, através do ambiente digital, nos proporcionou reunir o número de participantes que desejávamos, e nos revelou um cenário que não poderia ser alcançado de outra forma, já que nenhum participante era do estado do Rio Grande do Sul; apenas 1 participante era do sul do país e 7 deles, ou seja, a maioria, eram da região nordeste.

A seleção de materiais digitais acessíveis aos surdos também se apresentou um desafio durante o planejamento e construção do ambiente digital de aprendizagem. Vídeos atuais e interessantes, relacionados aos temas que abordávamos, não possuíam legendas em LP ou tradução para a Libras. Mesmos os programas televisivos que contam com a opção Closed Caption no televisor não disponibilizam esse recursos nos sites da internet. A existência de poucos telejornais com tradução para a Libras, além das pautas reduzidas que estes possuem, demonstram a falta de acesso que os surdos têm às informações cotidianas em nossa sociedade, revelando a flagrante desigualdade em relação aos ouvintes. Essa mesma dificuldade existe na falta de materiais didáticos de LP para surdos, especialmente em nível acadêmico. Os materiais disponíveis no mercado brasileiro são, na maioria, destinados a estudantes de ensino fundamental e crianças. Para o curso, produzimos alguns materiais próprios, como vídeos com legendas e tradução em Libras, para o primeiro módulo, além de apresentações de Power Point e outros.

Finalmente, é preciso ressaltar as dificuldades inerentes a um curso de educação a distância, já abordadas, no tópico anterior: falta de engajamento e participação, dificuldade

de compreensão de alguns enunciados, pouca familiaridade com algumas ferramentas que o curso possibilita, como atividades colaborativas (Wiki) e edição e envio de vídeos. Não houve nenhuma adesão à atividade de chat durante o curso (o primeiro que marcamos não contou com nenhum participante), fato que gerou diversas reflexões e nos levou a não promover outros momentos com este tipo de interação.

Apesar de todos os desafios enunciados, compreende-se que todos eles são possíveis também em outros cenários. Também considera-se natural que, em uma atividade de pesquisa tão extensa, que envolva tantos sujeitos e um grande período de tempo, ocorram problemas e dificuldades que também geram momentos significativos de aprendizado e reflexão.

6. DIÁRIO DE VIAGEM: ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL E LEITURA DOS SURDOS UNIVERSITÁRIOS

O presente capítulo apresenta algumas análises realizadas a partir dos dados gerados no curso “Escrita Acadêmica para Surdos Universitários (I)”, cuja organização foi detalhadamente explanada no capítulo anterior.

6.1 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Para a realização da análise da produção escrita acadêmica dos participantes selecionados, examinaremos três produções de resumos, descritas abaixo:

- a) Resumo do gênero currículo acadêmico, publicado na página de internet da Plataforma Lattes⁴⁰ - atividade do Módulo 3;
- b) Resumo, realizado em duplas, do curta-metragem animado “Bridge” - atividade do Módulo 4;
- c) Resumo de notícia jornalística publicada no site do Ministério da Educação.

6.1.1 Resumo do currículo acadêmico da Plataforma Lattes

O primeiro resumo a ser produzido pelos alunos a partir de um outro texto foi o resumo de um currículo da Plataforma Lattes, no Módulo 2 do curso Escrita Acadêmica para Surdos Universitários. No módulo 1 os alunos já haviam feito uma apresentação pessoal e lido uma apresentação pessoal em primeira pessoa. O objetivo do segundo módulo era trabalhar a conjugação verbal, com verbos em segunda pessoa do singular. O módulo também objetivava verificar os conhecimentos dos alunos sobre o gênero resumo, já que foi necessário que os mesmos lessem as informações do currículo do pesquisador escolhido e selecionassem

40 Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/>

as informações mais relevantes.

O gênero “resumo de currículo” está presente em diversas publicações, seja na contracapa de um livro, apresentando um resumo do currículo de seu autor, seja em livros organizados a partir de textos de vários autores. Algumas publicações possuem a sessão “sobre os autores”, geralmente no final do livro, com um resumo do currículo dos seus autores, contendo as principais informações sobre sua formação e atuação acadêmica. Na própria Plataforma Lattes há um resumo do currículo do pesquisador, que pode ser gerado automaticamente pelo sistema, ou escrito pelo próprio pesquisador, que seleciona as informações relevantes. Esse resumo pode ser escrito em primeira ou segunda pessoa do singular.

A escolha do gênero Currículo Lattes como texto de origem do resumo nos pareceu bastante acertada, já que é um gênero recorrente no cenário acadêmico, e pode revelar-se interessante por possibilitar a pesquisa de currículos de pesquisadores ou temas que interessem aos participantes do curso.

Tal tarefa foi apresentada aos alunos com o texto exposto a seguir:

A Plataforma Lattes é uma plataforma na internet que reúne currículos de vários pesquisadores das instituições brasileiras (faculdades, universidades...).

a) Clique aqui⁴¹ e conheça este site.

b) Clique aqui⁴² e leia este currículo do pesquisador Anderson Carnin⁴³.

c) A partir das informações do currículo lattes de Anderson, produzimos o seguinte texto de apresentação (leia):

Anderson

Anderson é um jovem estudante que em 2008 se formou no curso de Letras, na faculdade Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Depois ele fez mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, e terminou em 2011. Agora ele é estudante de doutorado em Linguística Aplicada também na

41 Neste item havia um link para o site da Plataforma Lattes, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/>

42 Neste item havia um link para o endereço do currículo de Anderson Carnin na Plataforma Lattes, disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4235076T7>

43 Agradeço ao pesquisador Anderson Carnin pela autorização do uso de seu currículo para esta atividade.

Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

d) Agora pesquise na Plataforma Lattes o currículo de um professor ou professora da sua faculdade. Digite o nome dele na busca de currículos. Leia o currículo e faça um texto sobre ele. Envie no link "envio de tarefa 1".

Ao clicar no link “envio de tarefa 1” o aluno era direcionado ao seguinte enunciado, que precedia a opção de envio do arquivo para a avaliação:

Escreva um texto sobre o professor ou professora que você pesquisou na Plataforma Lattes.

O que você descobriu sobre ele?

O texto deve ter: título, apresentação do professor ou professora, entre 4 e 8 linhas.

O enunciado da atividade solicitava que o resumo do currículo do pesquisador escolhido contivesse título e uma pequena apresentação do pesquisador, com no máximo, 8 linhas.

Pensando na superestrutura do gênero currículo acadêmico, selecionamos os seguintes tópicos que deveriam ser reproduzidos no resumo deste gênero:

- i. identificação do pesquisador ou pesquisadora;
- ii. dados referentes à sua formação acadêmica (graduação, especialização, mestrado e doutorado), contendo curso, instituição e ano de formação;
- iii. linhas de pesquisa e publicações relevantes, opcionalmente.

Vale ressaltar que o resumo deveria ser pequeno e ocupar um pequeno limite (máximo 8 linhas), portanto, nem todas as informações acima poderiam ser descritas detalhadamente.

Dos quatro participantes que estamos analisando, apenas um não desenvolveu a atividade conforme esperado. Ulisses fez um texto sobre uma linha de pesquisa descrita na página do currículo de Anderson, cujo resumo foi fornecido como modelo aos participantes, no lugar do resumo do currículo de um outro pesquisador.

Portanto, iniciamos nossa análise com texto I, produzido por Laís e apresentado

abaixo:

1 **Apresentação de Maura Lopes**
 2 Maura é jovem doutora (2002) e mestre (1997) em Educação pela Universidade Federal do Rio
 3 Grande do Sul (UFRGS), especialista (1994) e graduada (1993) em Educação Especial pela
 4 Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É professora titular da Universidade do Vale do
 Rio
 5 dos Sinos (UNISINOS) e atua na linha de pesquisa "Formação de Professores, Currículo e
 Práticas
 6 Pedagógicas". Também é bolsista de produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2. Ela se
 7 pesquisou os temas da inclusão escolar, das diferenças na escola e da educação de surdos que fez
 8 a publicação para os livros sobre a educação. ela ensinou aos surdos que tem experiência em
 9 escola para educação.

O resumo de Laís contém o nome completo da pesquisadora apresentada, na primeira linha do texto. Na segunda linha há apresentação da pesquisadora em terceira pessoa do singular, seguindo uma estrutura semelhante ao resumo do currículo de Anderson, que serviu como modelo: “(nome do pesquisador) é um jovem...”, completado por Laís como “doutora”, seguindo das outras titulações de Maura, como mestre, especialista e graduada (nas linhas 2 e 3). No exemplo de Anderson, as datas de recebimento dos títulos acadêmicos não são colocados entre parênteses, mas inseridos dentro das orações. O modelo que Laís segue, o modelo oferecido pela plataforma do currículo Lattes, com título seguido do ano de obtenção entre parênteses, como em “doutora (2002)”, na linha 2.

Encontramos no texto de Laís todos os parâmetros que estabelecemos para avaliar a presença de características próprias do resumo de currículo, tais como: (i) identificação do pesquisador (conforme linha 1); (ii) dados da formação acadêmica, como títulos nas linhas 2 e 3, além de mencionar a instituição de ensino e os cursos de formação e (iii) informações adicionais, como linha de pesquisa na linha 5, instituição onde atua (linha 4), publicações e

temas de pesquisa (linha 7).

A análise linguística do resumo de Laís nos revela algumas inadequações, encontradas entre as linhas 6 e 9, talvez o trecho do resumo com menos controle, ou seja, aquele que teve maior colaboração da participante na escrita do mesmo, e que exigiu mais capacidade de sumarização, já que o resumo reúne muitas informações que estavam dispersas no currículo da pesquisadora escolhida. Não foram identificados casos de omissão de verbos, verbos com grafia atípica ou inadequações de flexões verbais. O sujeito das orações construídas por Laís era sempre “Ela”, e os verbos utilizados concordavam com esta pessoa do discurso (terceira pessoa do singular), como “pesquisou” (linha 7), “fez” (linha 7) e “ensinou” (linha 8). No entanto, talvez por hipercorreção, o pronome reflexivo “se” (linha 6) foi empregado equivocadamente, mudando o sentido de “ela pesquisou” para “ela se pesquisou”, que deveria ser utilizado apenas se a própria pesquisadora fosse objeto de investigação, o que sabemos não ser o caso devido ao complemento da oração. Embora não sejam estabelecidos como parâmetros de análise em nossa pesquisa, o emprego inadequado da partícula “que” pode ser observado nas linhas 7, em “a educação de surdos *que* fez”, na linha 8 em “aos surdos *que* tem experiência”. Também é possível observar o emprego da preposição “para” na linha 9 em “escola *para* educação”.

O uso inadequado de conectivos, preposições e conjunções interfere na organização textual e impede a atribuição de sentido conforme esperado. Nos exemplos do resumo de Laís, as ocorrências de emprego equivocado do pronome “que” aparecem quando a oração muda de sujeito, e as publicações de livros passam a ter como sujeito “a educação de surdos”, assim como a experiência em escola passa a ser de “surdos”, elementos situados imediatamente antes do pronome “que”.

Um texto semelhante ao de Laís foi o produzido pela participante Maria, que apresentamos na sequência (texto II):

1 Rafael

2 Rafael foi um estudante, que formou em Filosofia, em 2002, na Universidade Federal do

- 3 Maranhão (UFMA), também, formado em Letras, em 2007, pela Universidade Federal do
- 4 Maranhão. Especializou em Literatura Brasileira (UNIVERSO), em 2005. Fez mestrado em
- 5 Letras, pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E agora é atualmente doutorado em
- 6 Literatura pela Universidade de Brasília (UnB) e professor titular de Literatura da faculdade
- 7 Atenas Maranhense (FAMA).

Há ocorrências semelhantes entre os textos I e II. É possível perceber que Maria, autora do texto II, também utilizou o texto sobre o currículo de Anderson como modelo. Ela faz uso da mesma estrutura “(nome do pesquisador) é um jovem estudante que em 2008 se formou no curso de Letras”, exceto pelo fato de não ter caracterizado Rafael como jovem, e por ter utilizado o verbo “ser” no tempo pretérito perfeito do modo indicativo, diferentemente do texto de exemplo e do texto de Laís, que utilizaram o presente do indicativo. Outra diferença é que, no texto de Maria, não há o pronome clítico “se”⁴⁴ com as formas verbais “formou” (linha 2) e “especializou” (linha 4), o que nos sugere que houve realmente uma produção textual por parte da participante, e não apenas a cópia de um modelo com a substituição dos dados.

No resumo II são encontrados todos os elementos da superestrutura deste gênero, como a identificação do pesquisador (i) nas linhas 1 e 2, os dados de formação e titulação acadêmica (ii), nas linhas 2, 3, 4 e 5, e informações complementares (iii) nas linhas 5 e 6. É observável que não há a informação do nome completo do pesquisador, assim como também não há o nome completo do pesquisador Anderson no modelo oferecido na atividade, e, talvez por este motivo, Maria não tenha sentido essa necessidade.

Em relação aos aspectos linguísticos selecionados para análise, especialmente no uso das estruturas verbais pelos participantes surdos, não foram encontrados, no texto J, casos de

44 O apagamento do clítico em estruturas reflexivas é uma tendência do Português Brasileiro e objeto de estudos em Sociolinguística Variacionista. Souza (2011), em sua dissertação de mestrado, defende que esse apagamento seja oriundo do contato linguístico ocorrido, no período da colonização brasileira, entre LP e línguas africanas.

omissão de verbos, sequências de verbos que fogem aos padrões sintáticos, verbos com status de nomes, inadequações de flexões verbais ou verbos com grafia atípica. Como será possível observar nas análises dos outros resumos, este fato pode ser atribuído ao oferecimento de um modelo que serviu para o aluno a identificar o gênero textual a ser produzido, assim como as estruturas textuais que o compõem.

O último resumo de Currículo Lattes que examinaremos foi o produzido pelo universitário Túlio. Esse escolheu resumir o currículo de uma pesquisadora surda bastante conhecida, Marianne Rossi Stumpf (texto III):

1 Marianne Rossi Stumpf fez pesquisa sobre Esta linha orienta-se para o desenvolvimento de
 2 pesquisas nos diferentes campos da linguística que tenham como objeto a Língua Brasileira de
 3 Sinais (libras) e que tenham aplicação direta ou indireta na educação bilíngue e na inclusão social
 4 dos surdo. É o site <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4761304E2>

Embora tenha tentado, Túlio não produziu um resumo de acordo com as orientações do enunciado da atividade. Ele apresentou a identificação da pesquisadora escolhida (i) conforme podemos observar na linha 1 e na linha 4, com a indicação do link para o Currículo Lattes dela, mas não trouxe informações referentes à sua titulação (ii). Assim, não sabemos, pelo resumo, em que área Marianne é formada, ou em que instituições sua formação ocorreu. Ainda na linha 1, há uma interrupção entre “fez pesquisa sobre” e “Esta linha orienta-se”, o que demonstra a tentativa do autor em encaixar as informações de uma linha de pesquisa seguida pela pesquisadora Marianne ao resumo. Tal intenção não foi bem-sucedida, pois não houve a adaptação necessária do texto, apenas o processo “recorta e cola”, prejudicando, assim, o entendimento do resumo.

6.1.2 Resumo em duplas do vídeo “Bridge”

O segundo resumo produzido pelos participantes surgiu a partir da proposta apresentada no quarto módulo do curso, intitulado “Resumo (I)”. Tal atividade foi proposta com o intuito de 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, 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.

A escolha do curta-metragem se deu por vários motivos. Primeiramente, pelo fato do vídeo ser bastante interessante, além de seguir a estrutura clássica da narrativa. Ele também possuía poucos personagens (quatro animais), era genuíno (ou seja, não foi produzido apenas com o intuito didático do curso), não possuía falas entre os personagens e estava disponível na internet no site “Youtube”, o que facilitou que todos os participantes o visualizassem. Embora, na edição do vídeo haja uma trilha sonora, é possível compreendê-lo sem ela, o que facilita sua recepção pelos surdos.

A atividade continha uma imagem do vídeo Bridge (vide Apêndice A) 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.

A solicitação de um resumo realizado a partir de um vídeo e não de um texto escrito levantou algumas dúvidas entre os alunos. A aluna Maria, por exemplo, postou a seguinte dúvida:

“Ola querida Vanessa !

Estou em duvida em com o modulp quatro Da questão quatro.

O resumo de um livro,ou seja preciso encontrar um link ou salvar no documento e enviar?

Ou preciso copiar um resumo de um livro na internet e tambem copiar o link e enviar?

Ou fazer o modelo do resumo igual que fazemos na faculdade ,onde há referncias?

Aguardo sua resposta

Maria

Deus esteja contigo”

A dúvida da aluna demonstrou que, apesar de compreender que deveria ser feito um resumo de algo, ela não sabia do quê, não identificou que ele deveria ser produzido a partir do vídeo, embora a palavra “vídeo” tenha sido citada várias vezes no enunciado. Podemos observar, através dos registros de interações no ambiente virtual do curso, o tempo transcorrido para a realização da atividade, que foi postada na plataforma no dia 20 de outubro. A dúvida de Maria foi postada no dia 30 de outubro, e respondida, três horas depois, pela professora:

“Maria,

o resumo para fazer na questão 4 não é sobre um livro, mas sobre o vídeo que tem ali (desenho animado) chamado A Ponte (The Bridge), ok???
Resumir as informações principais do vídeo, tempo, personagens, o que acontece...

Entendeu???

*Abraço,
Vanessa.”*

Embora não tenha havido nenhuma interação à resposta da professora, no dia 05 de novembro Maria posta sua primeira versão da produção de resumo, que depois foi alterada pela participação do colega da dupla. A realização da atividade, por Maria, demonstra que posteriormente ela compreendeu a proposta da mesma.

O vídeo Bridge, assistido e resumido pelos alunos, possui 2 minutos e 46 segundos

de duração. Como já mencionamos, não possui diálogos, e 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. A solução encontrada por dois dos animais é pacífica e conciliatória, por isso o vídeo traz uma mensagem de tolerância e gentileza.

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:

- i. o título e o autor do curta-metragem;
- ii. a presença dos quatro personagens (alce, urso, coelho e gambá), mesmo que identificados como outros animais;
- iii. o cenário (ponte);
- iv. o conflito inicial entre o alce e o urso;
- v. o conflito secundário, com o surgimento do coelho e do gambá;
- vi. o desprezo demonstrado pelo alce e pelo urso em relação à tentativa do coelho e do gambá de atravessarem a ponte;
- vii. 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 IV), postado na página Wiki de Ulisses e Lais 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 IV 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 (i) 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 (iii) e nas linhas 2, 4 e 5 aparecem os quatro personagens do vídeo, embora o alce seja identificado como rinoceronte. O conflito inicial (iv) aparece nas linhas 2 e 3 e conflito secundário (v) 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 (vi) aparece na linha 5 - “também não cede e chutou ele e caiu”. O desfecho (vii) 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 IV 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) no capítulo 5.6. O primeiro item, “omissão de verbos”, não é encontrado no texto IV. 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. Cabe ressaltar que toda a escolarização de Laís foi realizada oralmente, inclusive o curso superior que ela já possui, concluído anteriormente ao curso de Letras-Libras que ela cursava na época de participação da nossa pesquisa. Seu contato com a escrita acadêmica em LP é intenso, justamente por ser a única língua que ela usou para se comunicar por mais de vinte anos.

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. Podemos relacionar essas ocorrências diretamente com aquelas destacadas por Nascimento (2008) e organizadas no quadro exibido na seção 5.2.1 deste texto. Naquele quadro encontramos sequências verbais muito semelhantes às do texto IV, inclusive com o verbo auxiliar “ir”, como em “mandar que eu vou fazer”, “não posso vou fazer” e “vai continuando tem”. Nas ocorrências do texto IV, 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 preposição (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 V parte 1):

Aqui iremos explicar um pequeno resumo em relação ao vídeo 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 animais caem na água.

Mas imaginando que iria repetir dos pequenos como dos grandes animais. Felizmente, o contrário, 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 V 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).

Aqui iremos explicar um pequeno resumo em relação ao vídeo 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 animais caem na água.

Mas imaginando que iria repetir dos pequenos como dos grandes animais. Felizmente, o contrário, 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.

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 V, disponível abaixo e apresentada à professora:

1 Aqui iremos explicar um pequeno resumo em relação ao video assistido.
 2 Eu assistir o video 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 passar
 7 caminho, foram retirado pequenos e não deixaram passar ladeira. Então esses dois animais enormes
 8 impedem de um coelho e um gamba que não atravessem,expulsando-os.
 9 Acontece que os pequenos animais se vingam,ou seja,destruindo a corda da ponte,enquanto os dois
 10 enormes animias caiem na agua.
 11 Mas imgainando que iria repetir dos pequenos como dos grandes animais.Felizmente,o contrario,ou
 12 seja,o gamba fez um simples gesto,abaixou ,enquanto o coelho pulou na sua costa.
 13 Pequenos atos mudam uma vida..ajudando os outros...sendo educado.assim mostrou o filme. E o
 14 mais importante de ser o educado de cada pessoa mostrou o video ficou otimo..

Podemos observar nos textos V 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 andaimento

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 V 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 (i) no texto da dupla. Os quatro personagens (ii) aparecem no resumo, sendo nomeados como urso, hipopótamo (mais uma vez a dificuldade no reconhecimento do alce), coelho e gambá. O cenário (iii) aparece na linha 3 como ladeira, e na linha 4 como pequena ponte. A partir da linha 3 surge o conflito inicial (iv): “Tudo começa com dois animais que atravessam uma pequena ponte e se cruzam”, e na linha 6 o conflito secundário (v), 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.

No que concerne aos processos de sumarização de Machado (2010), encontramos cinco ocorrências da generalização: a primeira, nas linhas 2 e 3, na sequência “os dois animais estão aproximados na ladeira” há a generalização dos dois animais que iniciam a cena, alce (aqui hipopótamo) e urso, expressão que se repetirá em outras orações do texto. Na linha 5 há a sequência “outros aproximaram a seguir no mesmo canto”, fazendo referência aos animais menores que surgem na cena, que na linha seguinte (linha 6) são nomeados “dois

animalzinhos”; na linha 7 os animais grandes são referidos pela primeira vez como “esses dois animais enormes”, e, nas linhas 9 e 10 eles são chamados de “os dois enormes animias”. O processo construção teve a ocorrência mais rara no texto, apenas na linha 9, em “Acontece que os pequenos animais se vingam”, com a inferência do sentido de vingança a partir da leitura da narrativa fílmica.

O texto V se difere do texto IV 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 parâmetro para análise gramatical no texto V. 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 que o verbo “aproximaram” possui, na oração, o sentido de “continuaram”, o que garantiria o sentido da mesma. 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 animalzinhos” 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 “imgainando”, na linha 11, que pode ser explicado como um equívoco de digitação de “imaginando”.

É interessante perceber como alguns textos, seja o texto V dos participantes brasileiros, sejam os textos de participantes portugueses (conforme já visto no item 5.1.2 deste texto), 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 do 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 V, nas linhas 2 e 3: "os dois animais estão aproximados na ladeira virão direita e esquerda entre Urso e Hipopótamo". Nos textos VI e VII, de participantes portugueses, também podemos observar a questão da localização espacial dos personagens nas transcrições dos trechos abaixo:

“[...] acontece o Veado vem frente no meio e outro Urso também vem mesmo tempo, ficar preso e não dá ultrapassar porque os dois são gordos. O Urso estava frente e trás e o Raposo, o Veado estava frente e atrás vem o Coelho” (Trecho transcrito do texto VI).

O texto C também procura detalhar a localização espacial de cada personagem:

“Mas veio um pequeno Texugo, atrás de Urso. Olhou para ele, e ele diz quer passar para o outro lado. Este Urso, pegou -nele e levou para trás “voar”. Veio o Coelho, atrás do Alce, este também puxou para trás” (Trecho transcrito do texto VII).

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,

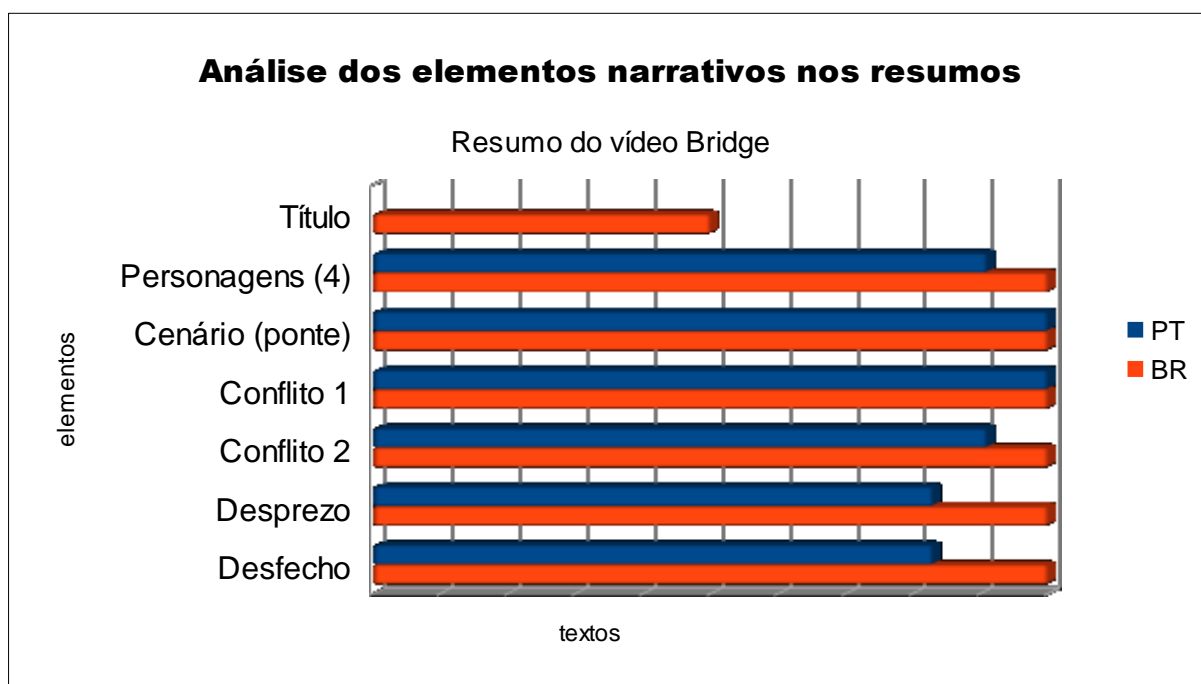
por exemplo, de forma mais clara e coesa, é preciso que seja-lhes oportunizado a leitura de uma gama de textos de diferentes gêneros textuais. Assim, o aluno poderá conhecer como os autores solucionam esse desafio e conseguem descrever, em língua oral escrita, cenas de narrativas de forma que o leitor possa construí-las mentalmente, dando mais sentido à leitura, como fez o texto VIII, de outro participante português:

“Enquanto estão nisso em guerra para ver quem deixa passar primeiro, aparece um guaxinim atrás do Urso, também querendo passar para o outro lado da ponte. Em vez disso, o urso atira o guaxinim para a terra. De seguida, o coelho, atrás do Veado, vai ter a mesma resposta que o guaxinim teve, ser atirado pelo veado para outra ponta” (Trecho transcrito do texto VIII).

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, ou seja, se ele participar ativamente desta construção, o conhecimento tornar-se-á mais concreto e permanente para o aluno que o construiu, como vimos no capítulo 4 desta tese, sobre a teoria Sociointeracionista.

A partir da observação da presença dos tópicos da superestrutura narrativa nos textos produzidos, tanto pelos participantes brasileiros quanto pelos participantes portugueses, foi criado um gráfico para visualização dos dados obtidos. O gráfico 4, apresentado na sequência, sistematiza esses dados e nos possibilita observar a presença dos tópicos em todos os textos:

Gráfico 4 – Análise de resumos dos participantes brasileiros e portugueses



Fonte: Elaborado pela autora.

No gráfico acima, a coluna em azul simboliza o total dos textos produzidos pelos participantes portugueses, enquanto a coluna em vermelho simboliza o total dos textos produzidos pelos participantes brasileiros. Ao todo, analisamos 12 textos feitos por portugueses e 2 escritos por brasileiros.

Como o gráfico mostra, nenhum texto possuía título ou mencionava o título do vídeo assistido entre os dados portugueses, o que poderia ser justificado pelo fato de que o vídeo foi exibido apenas uma vez aos alunos, ficando difícil identificar o nome “Bridge”, que aparece logo no início do vídeo como sendo o título do mesmo, principalmente se os alunos não possuem conhecimento desta palavra em língua inglesa. No caso dos participantes brasileiros, apenas um resumo mencionou o título do vídeo no título do resumo. Talvez a dificuldade se encontre na pouca familiaridade com o gênero resumo de curta-metragem, já que a maioria dos resumos acadêmicos solicitados nas instituições se referem a textos escritos.

Os demais itens analisados, ou seja, o desprezo demonstrado pelos animais maiores em relação aos menores, e o desfecho da história, quando o coelho e o gambá derrubam o urso e o alce da ponte e conseguem atravessá-la, estiveram presentes em 10 textos portugueses e nos dois textos brasileiros.

A partir desta análise, conseguimos perceber que os elementos observados estiveram presentes na maioria dos textos, sejam dos participantes brasileiros como dos participantes portugueses, 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 do mesmo somente a partir dos resumos produzidos.

6.1.3 Resumo da notícia do site do MEC

A terceira e última atividade de produção de resumos que é analisada nesta tese é a produção de um resumo a partir de uma notícia publicada no site do MEC, de autoria da Assessoria de Imprensa da SEB (Secretaria de Educação Básica) do órgão. O texto oferecido aos alunos com enunciado, notícia e instruções sobre a atividade podem ser conferidos no Anexo L. A atividade de resumir a notícia requeria que o participante realizasse uma leitura atenta do texto e selecionasse três aspectos importantes, solicitados no item “c” da atividade. Estes itens, listados abaixo, foram utilizados como parâmetros para a análise da superestrutura textual da notícia, texto de origem dos resumos:

- i. o assunto do texto;
- ii. o local de publicação do texto;
- iii. a autoria do texto.

Além dos parâmetros elencados acima, serão examinados nos textos as ocorrências linguísticas da pesquisa de Nascimento (2008).

A respeito da superestrutura do gênero textual notícia, vale anotar que esse é um gênero da esfera jornalística que busca informar sobre algum acontecimento, diferentemente de outros gêneros que procuram convencer o leitor, apresentando argumentos, como a reportagem ou o artigo. No resumo da notícia é preciso constar as diversas vozes que ela articula, seja do próprio autor, seja de outros participantes da notícia.

O primeiro resumo a ser examinado é o produzido por Laís (texto IX):

1	Adquirir conhecimentos deve ficar mais fácil com novas tecnologias
2	Publicado em Rio de Janeiro, Terça-feira, 06 de dezembro de 2011 - 11:28
3	Para o ministro da Educação, Fernando Haddad, a iniciativa é oportuna e importante para o futuro da
4	educação brasileira. O ministro Haddad explicou que temos que nos preparar para isso, sobretudo a
5	partir da produção de conteúdos digitais educacionais, da convergência de mídias e de uma série de
6	providências que precisam ser tomadas agora para que a educação tire o maior benefício das
7	transformações tecnológicas.
8	Para a secretária de Educação Básica do MEC, Maria do Pilar Lacerda, o EDUTec é um marco para
9	possibilitar que as várias plataformas e ações do Ministério da Educação, como a TV Escola, se tornem
10	mais consistentes em relação à garantia da aprendizagem.
11	Assessoria de Imprensa da SEB

Conforme é possível constatar, não encontramos no texto IX o primeiro item (i), o assunto do texto, apenas o título do mesmo, na linha 1. O assunto principal do texto, que era a realização do evento “Educação e novos paradigmas (EDUTec)”, com especialistas de

tecnologias na educação, não é explicado no resumo de Laís, embora o nome do evento tenha sido mencionado na linha 8. Na linha 2, Laís coloca a informação de local geográfico de publicação da notícia. Embora a pergunta “onde o texto foi publicado” buscasse a informação da plataforma de publicação (site, jornal ou blog, por exemplo), compreendemos que ela ficou ambígua, possibilitando, também, a interpretação que Laís atribui a ela. Desse modo, compreendemos que o item 2 foi encontrado no resumo IX. A autoria do texto (item 3) também estava presente no resumo de Laís, na linha 11 do texto.

Quanto aos aspectos gramaticais, não foram encontrados casos de omissão de verbos, sequências de verbos fora dos padrões sintáticos, inadequações de flexões verbais ou verbos com grafia atípica. Nossa hipótese para o não aparecimento destes aspectos (como será confirmado nos resumos dos outros participantes), em comparação aos outros resumos já analisados aqui (como o resumo do Currículo Lattes e o resumo da animação) é que o texto escrito de origem do resumo, quando é de um gênero conhecido pelo autor do resumo, fornece todo o insumo necessário de vocabulário e sintaxe para a produção do resumo.

Sobre as diversas vozes da notícia, Laís reproduziu a primeira oração de cada parágrafo que continha a fala de Fernando Haddad e Maria do Pilar Lacerda nas linhas 3 e 8, respectivamente, subtraindo as falas dos mesmos, que apareciam no texto original entre aspas.

Caraterísticas semelhantes aos do resumo de Laís foram encontradas no resumo produzido pelo aluno Ulisses, que é reproduzido abaixo (texto X):

1	Adquirir conhecimentos deve ficar mais fácil com novas tecnologias
2	O ministério da Educação promove nesta terça-feira dia 06 no Rio de Janeiro, encontro com especialista em novas
3	tecnologias que trocam formas tradicionais de transmissão do conhecimento tecnologia em informação. O evento
4	Educação e novos Paradigmas(edutec) segue até às 18horas. Porque o ministro da Educação Fernando Haddad,
5	a iniciativa é oportuna e importante tecnologia desenvolvimento coisa o futuro da educação brasileira.
6	Secretária de Educação Básica do MEC, Maria do Pilar Lacerda, o EDUTec é um marco para possibilitar que as
7	vária plataformas e ações do ministério da Educação é importante como a TV ESCOLA relação à garantia da
8	aprendizagem. O futuro está organizada conferências, Além de brasileiros, conferencistas da Inglaterra, Itália,

9 Estados Unidos, Finlândia, Malásia, Argentina, Venezuela e Espanha apresentam experiências com novas
10 tecnologias

Podemos identificar, no texto de Ulisses, o título da notícia, na linha 1, e o que seria o assunto do texto (i), entre as linhas 2 e 3. Não encontramos o local de publicação do texto (ii) ou a autoria do mesmo (iii). É interessante percebermos como o participante lidou com as falas das vozes do texto. Ulisses tentou inserir os personagens que a notícia menciona, Fernando Haddad (linha 4) e Maria do Pilar Lacerda (linha 6). Na notícia original, os dois têm suas falas apresentadas no texto delimitadas por aspas. No resumo, Ulisses retirou as falas entre aspas e procurou reescrever a opinião dos mesmos, apresentada no texto original, na tentativa de parafrazeá-lo, um recurso importante para a produção de resumos. No entanto, é possível observarmos a dificuldade que ele encontra na busca por conectores para substituir os utilizados no texto original, como na linha 4, na oração “Porque o ministro da Educação Fernando Haddad, a iniciativa é...”, quando o conector “porque” possui um valor muito diferente de “para”, da notícia, e poderia ser substituído sem prejuízo por “segundo” ou “de acordo”.

Como Ulisses procurou reescrever a notícia, ao produzir o resumo, diferente de Laís que apenas selecionou e utilizou apenas as estruturas já encontradas no texto anterior, seu resumo ficou mais propenso às inadequações gramaticais, como veremos. Encontramos um caso de omissão de verbos na linha 6, em “Secretária de Educação Básica do MEC, Maria do Pilar Lacerda, o EDUTec é um marco”, pois, como não foi preposto nenhum conector antes de “secretária”, a frase teria um sentido mais completo com a inserção da forma verbal “diz” ou equivalente, seguido do pronome “que” após “Maria do Pilar Lacerda”. Após a alteração, a frase seria: “Secretária de Educação Básica do MEC, Maria do Pilar Lacerda diz que o EDUTec é um marco”, o que garantiria o sentido da oração. Um caso de inadequação de flexão verbal foi encontrado na sequência da mesma frase, na linha 7: “para possibilitar que as várias plataformas e ações do ministério da Educação é importante”. A forma verbal “é”, conjugada no singular, deveria ter sido flexionada no plural, concordando com “várias plataformas” e “ações”. Também podemos repensar o modo verbal, já que o pronome “que” (sublinhado) pede o modo subjuntivo, no presente, “que... seja”. Outra ocorrência é

encontrada na linha 8, na oração “O futuro está organizada conferências”. Além do uso inadequado do verbo “estar” no lugar de “ser”, no futuro do indicativo (“no futuro será”), o verbo também precisa ser conjugado na terceira pessoa do plural, para concordar com “conferências”. Também seria mais adequado o uso da contração (união de preposição mais artigo) “no”, em vez de apenas o uso da preposição “o” em “o futuro”. Logo, a oração seria “No futuro serão organizadas conferências”.

Na sequência, apresentados o resumo feito através da mesma proposta pela participante Maria (texto XI):

- 1 O assunto do texto é “Adquirir conhecimentos deve ficar mais fácil com novas tecnologias”.
- 2 Foi publicado no site do MEC.
- 3 O texto foi escrito pela Assessoria de Imprensa da SEB.

O texto XII, produzido por Maria, é bastante curto, e faz pouca referência ao texto original. Um dos objetivos do resumo é que ele possa ser lido e compreendido por aqueles que não tiveram acesso ao texto original, função que fica comprometida com o texto de Maria, que não traz informações suficientes sobre a notícia resumida. Nossa hipótese é que Maria utilizou as perguntas-tópicos da atividade, que deveriam servir de guia para a produção do resumo, como uma lista de perguntas de interpretação de texto, e apenas uniu as respostas, gerando um resumo confuso.

A superestrutura do texto original não é apresentada de forma esperada no texto XI. Equivocadamente, o título é apresentado como o assunto do texto, na linha 1, pois o leitor não recebe informações sobre o assunto principal da notícia, que é o evento que está sendo organizado pelo Ministério da Educação sobre a produção de conteúdos digitais e educacionais reunindo especialistas de todo o mundo. Com estas características, não encontramos ocorrências das inadequações gramaticais que estamos analisando nos resumos.

O último resumo que analisamos neste capítulo é o texto produzido por Túlio (texto XII) que divulgamos a seguir:

- | | |
|----|---|
| 1 | O Ministério da Educação promove nesta terça-feira, 6, no Rio de Janeiro, encontro com especialistas em novas |
| 2 | tecnologias que mudam formas tradicionais de transmissão do conhecimento. |
| 3 | Na mesma mensagem aos participantes do EDUTec, Haddad explicou que temos que nos preparar para |
| 4 | isso, |
| 5 | sobretudo a partir da produção de conteúdos digitais educacionais, da convergência de mídias e de uma |
| 6 | série |
| 7 | de providências que precisam ser tomadas agora para que a educação tire o maior benefício das |
| 8 | transformações tecnológicas. |
| 9 | Para a secretária de Educação Básica do MEC, Maria do Pilar Lacerda, o EDUTec é um marco para |
| 10 | possibilitar que as várias plataformas e ações do Ministério da Educação, como a TV Escola, se tornem |
| 11 | mais |
| 12 | consistentes em relação à garantia da aprendizagem. |
| 13 | Além de brasileiros, conferencistas da Inglaterra, Itália, Estados Unidos, Finlândia, Malásia, Argentina, |
| 14 | Venezuela e Espanha apresentam experiências com novas tecnologias |

Em relação aos tópicos que solicitamos na atividade, referentes à superestrutura do gênero notícia, foi encontrado no resumo “O” o assunto do texto (i) entre as linhas 1 e 2, porém, não encontramos o local de publicação (ii) e nem a autoria (iii) do texto. É possível observar que Túlio utilizou como estratégia para produzir seu resumo a seleção de alguns períodos do texto original em detrimento de outros, como as falas entre aspas, por exemplo. Entretanto, ao proceder desta maneira, algumas informações ficaram incompletas, como na linha 3, no enunciado “Na mesma mensagem aos participantes”, que faz referência a uma mensagem que foi retirada do texto para o resumo. Devido ao processo de produção do resumo adotado por Túlio, não encontramos as inadequações gramaticais que nos propomos a analisar nestes textos.

Um de nossos objetivos era, também, observar nestes resumos a presença de elementos que remetesse às dicas de produção textual que foram oferecidas no Módulo 7, visto que esta atividade de produção foi proposta no mesmo módulo. A presença desses elementos demonstraria se as dicas foram úteis ou não para os participantes, ou seja, se as instruções dadas foram seguidas no último resumo do curso. Entretanto, como a maioria dos resumos da notícia foram produzidos a partir de recortes do texto original, não foi possível

examinar a presença desses elementos.

A partir da primeira análise que realizamos dos resumos produzidos pelos quatro participantes que selecionamos, foi possível observar que a utilização de um texto escrito como base para o resumo facilita a produção deste gênero pelos participantes, como no caso do currículo acadêmico, devido ao fato do texto original fornecer todo o vocabulário necessário para essa produção. Entretanto, a existência do texto original pode induzir o autor do resumo a escrever um texto que não apresente elementos essenciais que devem aparecer no resumo, talvez pela difícil tarefa de saber o que deve ser selecionado e o que deve ser descartado neste processo, como no gênero notícia. Talvez uma leitura guiada mais atenta ao texto aliada à prática de exercícios de paráfrase sejam importantes atividades para futuras propostas de produção de resumos.

6.2 ANÁLISE DA PRODUÇÃO LEITORA

No item 6.1, a realização da análise da produção escrita de resumos já indicou algumas características desta capacidade no grupo de surdos selecionados. Como já dito, a produção de um resumo envolve, em grande parte, as capacidades de leitura do indivíduo para a produção textual. Apesar disso, havia a necessidade de um subcapítulo de análise exclusivo para atividades de leitura e de interpretação textual, dentro do curso, que não requeriam a produção de um resumo posteriormente. Dentro da perspectiva de leitura como uma capacidade importante para a construção do letramento no indivíduo, é interessante conhecer como se constituem as práticas sociais de leitura entre os participantes da pesquisa, e, sobretudo, como elas se realizam no contexto acadêmico em que estão inseridos.

Nesta seção retomamos o conceito de leitura já apresentado em outros capítulos, que entende que, para que o indivíduo (surdo ou ouvinte) alcance um nível de letramento acadêmico suficiente para a produção leitora e escrita que um curso de ensino superior exige, com independência e autonomia, é necessário que ele possua uma série de conhecimentos. Entre esses, destacamos a bagagem de conhecimento da cultura e história de sua comunidade,

suas referências em diversos campos, além do conhecimento linguístico da língua majoritária na modalidade escrita. Tais conhecimentos são, de modo geral, oferecidos desde que a criança nasce, em conversas informais no núcleo familiar e, posteriormente, na escola e em outras agências de letramento. No caso dos surdos que nascem em famílias ouvintes, muitas destas informações são perdidas, devido a não compartilharem a mesma língua, ou, pelo fato de possuírem diferentes níveis de conhecimento das línguas que compartilham na família, em casos de bilíngues, como já discutimos anteriormente.

Soares (2010, p. 69) enumera algumas habilidades envolvidas no ato da leitura:

[...] habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a habilidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo.

Conforme a citação acima, o conjunto de habilidades que a leitura mobiliza é extenso, desde o plano individual, cognitivo, até aquelas do plano social. Também é preciso considerar que esse conjunto de habilidades começa a ser elaborado desde a primeira infância, quando muitas destas habilidades são desenvolvidas através dos textos orais a que a maioria dos ouvintes são expostos.

Para esta análise, refletiremos sobre algumas habilidades de leitura mobilizadas durante a realização do curso. Analisaremos duas atividades de interpretação textual oferecidas no curso, e quais habilidades de leitura elas requeriam dos alunos.

A primeira atividade de interpretação textual a ser examinada foi proposta no Módulo 2. A tarefa propunha a leitura e interpretação de texto da apresentação pessoal, em primeira pessoa do singular, da Professora Vanessa (cf. Anexo E). Conforme será possível verificar, a proficiência em LP demonstrada pelos cursistas durante a atividade foi muito variável. Abaixo, apresenta-se uma tabela elaborada com as questões da atividade, quais habilidades de leitura foram mobilizadas e o desempenho dos participantes (Tabela 1). Na primeira coluna da tabela encontram-se as perguntas da atividade; na segunda, as capacidades de leitura mobilizadas, e, na terceira coluna, o desempenho dos participantes (considerando o grupo de

11 participantes que responderam às questões).

Tabela 1 – Análise de questão de interpretação de texto (I)

Perguntas	Capacidades mobilizadas	Desempenho
1. Quem se apresenta no texto acima?	<ul style="list-style-type: none"> a localização e/ou cópia de informações 	<ul style="list-style-type: none"> 100% dos participantes responderam conforme o esperado;
2. Qual é a profissão de Vanessa?	<ul style="list-style-type: none"> a localização e/ou cópia de informações 	<ul style="list-style-type: none"> 100% dos participantes responderam conforme o esperado;
3. Vanessa é gaúcha?	<ul style="list-style-type: none"> a localização e/ou cópia de informações a ativação de conhecimentos de mundo 	<ul style="list-style-type: none"> 63% dos participantes responderam conforme o esperado;
4. Onde Vanessa nasceu?	<ul style="list-style-type: none"> a localização e/ou cópia de informações 	<ul style="list-style-type: none"> 100% dos participantes responderam conforme o esperado;
5. Qual era a idade de Vanessa quando ela foi morar no Rio Grande do Sul?	<ul style="list-style-type: none"> a localização e/ou cópia de informações a produção de inferências globais 	<ul style="list-style-type: none"> 81% dos participantes responderam conforme o esperado;
6. Quais são as duas universidades onde ela já estudou?	<ul style="list-style-type: none"> a localização e/ou cópia de informações 	<ul style="list-style-type: none"> 100% dos participantes responderam conforme o esperado;
7. Quais são os passatempos preferidos de Vanessa?	<ul style="list-style-type: none"> a localização e/ou cópia de informações 	<ul style="list-style-type: none"> 100% dos participantes responderam conforme o esperado;
8. Qual palavra do texto era desconhecida por	<ul style="list-style-type: none"> Análise metalinguística 	<ul style="list-style-type: none"> 100% dos participantes

você?

responderam
conforme o esperado.

Fonte: Elaborado pela autora.

O objetivo desta primeira atividade foi realizar um diagnóstico do nível de compreensão textual em LP da turma, já que esta habilidade seria fundamental para a realização dos resumos. Pretendeu-se, no planejamento do curso, iniciar o mesmo com um gênero textual já conhecido pelos alunos, ou seja, a apresentação pessoal, comum em diversos contextos e com vocabulário simples e conhecido por eles.

As capacidades de leitura utilizadas na tabela são encontradas na lista apresentada por Rojo (2004) e descritas no subcapítulo 3.3 desta tese. São elas:

- i. a ativação de conhecimentos de mundo;
- ii. a localização e/ou cópia de informações (o leitor está constantemente buscando e localizando informação relevante, para armazená-la – por meio de cópia, recorte-cole, iluminação ou sublinhado – e, posteriormente, reutilizá-la de maneira reorganizada);
- iii. a produção de inferências globais (compreensão do que está implícito ou pressuposto a partir de pistas do autor e do texto, além de conhecimento de mundo e de lógica que o leitor possui).

Acrescentamos à tabela a análise metalinguística do leitor, ou seja, a capacidade que ele possui de refletir sobre o seu desempenho linguístico.

Na primeira questão (1) todos os alunos conseguiram localizar esta informação conforme o esperado. Vale observar que o aluno Túlio, apesar de ter localizado a informação, copiou e colou a primeira oração do texto para responder a pergunta “Meu nome é Vanessa”, em primeira pessoa do singular.

A questão número dois também não apresentou nenhuma dificuldade para os alunos responderem. Na questão número três (Vanessa é gaúcha?), quatro alunos dos 11 que responderam tiveram dificuldade em responder a questão conforme o esperado (Vanessa não é gaúcha pois nasceu em Santa Catarina, embora viva no Rio Grande do Sul). Um exemplo

desta ocorrência é a resposta de Ulisses, que respondeu a pergunta com “Rio Grande do Sul”. Uma das hipóteses para esta dificuldade seja o conhecimento prévio necessário para a resposta: era preciso que os alunos soubessem os adjetivos gentílicos dos estados brasileiros, para compreenderem que ser gaúcho é ser nascido no Rio Grande do Sul, e ser catarinense é ser nascido em Santa Catarina. Vale ressaltar que nenhum aluno do curso vivia no Rio Grande do Sul ou em Santa Catarina. Esta é a possibilidade mais provável, já que na pergunta seguinte, nº 4 (Onde Vanessa nasceu?), todos os alunos responderam corretamente, “em Santa Catarina”. Isso demonstra que não havia dúvidas sobre o local de nascimento de Vanessa, a personagem do texto, apenas desconhecimento sobre o que é ser gaúcho e/ou catarinense.

Para responder à questão cinco (Qual era a idade de Vanessa quando ela foi morar no Rio Grande do Sul?), além de proficiência em leitura para compreensão do texto e da pergunta, era necessário que o cursista também conseguisse compreender a questão matemática que precisava ser resolvida com raciocínio lógico. O texto não apresentava explicitamente a resposta da pergunta; era necessário que o leitor calculasse a idade que Vanessa tinha quando foi morar no Rio Grande do Sul, diminuindo da sua idade atual, 28 anos, e o tempo em que ela vive lá, 14 anos, chegando à resposta 14 anos. Carmem, uma das alunas, demonstrou explicitamente esse raciocínio na sua resposta: “ela não falo idade tinha mora no Rio Grande do Sul, acho ela tinha 14anos”.

As questões seis e sete não apresentaram nenhuma dificuldade para serem respondidas pelos alunos. Poucos participantes disseram desconhecer alguma palavra do texto, na questão número oito; as poucas ocorrências apontaram os termos “linguística” e “aplicada” como desconhecidas por eles, fato compreensível pois estes termos fazem referência a uma área de estudos pouco popular.

Pode-se concluir que as questões que apresentaram maior facilidade para serem respondidas pelos alunos foram as de número 1, 2, 4, 6, 7 e 8, pois eram questões cujas informações eram facilmente identificadas no texto. As questões 3 e 5, que necessitavam de acesso a conhecimento prévio e raciocínio lógico foram aquelas que apresentaram maior dificuldade, ainda que a maioria dos participantes tenham conseguido realizá-las satisfatoriamente.

Para aprofundar a discussão sobre o papel do conhecimento prévio na compreensão leitora, será analisada uma atividade proposta no módulo 4. Este módulo propunha a leitura de dois textos que tratavam do mesmo assunto: a prisão ocorrida no Rio de Janeiro de um famoso traficante que estava sendo procurado pela polícia, conhecido como Nem. Primeiramente, os alunos foram convidados a lerem o texto da notícia publicado no site do Jornal Nacional, juntamente à postagem do vídeo veiculado na televisão. Infelizmente, na época, não foi encontrado nenhum vídeo da notícia com legendas em LP ou com tradução em Libras (existem sites que disponibilizam vídeos de telejornais em línguas de sinais⁴⁵), o que nos levou a optar pelo texto escrito da notícia⁴⁶.

Depois de lerem o texto (Anexo H), os alunos deveriam responder a dez questões sobre o texto (Anexo I), sendo que as duas últimas eram referentes à própria atividade. As perguntas são apresentadas na sequência, em uma tabela semelhante à utilizada na análise da atividade de interpretação textual analisada anteriormente. No total, 7 participantes realizaram essa atividade.

Tabela 2 - Análise de questão de interpretação de texto (II)

Perguntas	Habilidades mobilizadas	Desempenho
1. Qual é o nome do traficante mais procurado do Rio que foi preso?	<ul style="list-style-type: none"> a localização e/ou cópia de informações; 	<ul style="list-style-type: none"> 85% dos participantes responderam conforme o esperado
2. Qual é o apelido dele?	<ul style="list-style-type: none"> a antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos; 	<ul style="list-style-type: none"> 57% dos participantes responderam conforme o esperado

45 Alguns exemplos de telejornais em Libras consultados foram o Jornal Visual, do canal TV Brasil (<http://tvbrasil.org.br/jornalvisual/>) e o TeleLibras, do Instituto Vez da Voz (<http://www.vezdavoiz.com.br/site/teleLibras.php>).

46 O vídeo e texto disponibilizados se encontram no endereço: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2011/11/traficante-mais-procurado-do-rio-e-preso-em-fuga-de-favela-da-rocinha.html>

	<ul style="list-style-type: none"> • a localização e/ou cópia de informações; 	
3. Onde ele estava se escondendo da polícia?	<ul style="list-style-type: none"> • a localização e/ou cópia de informações; 	<ul style="list-style-type: none"> • 100% dos participantes responderam conforme o esperado
4. Qual é o nome da favela que ele comandava?	<ul style="list-style-type: none"> • a localização e/ou cópia de informações; • a ativação de conhecimentos de mundo; 	<ul style="list-style-type: none"> • 85% dos participantes responderam conforme o esperado
5. Qual é o nome do repórter que acompanhou a prisão?	<ul style="list-style-type: none"> • a localização e/ou cópia de informações 	<ul style="list-style-type: none"> • 85% dos participantes responderam conforme o esperado
6. O traficante é acusado por quais crimes?	<ul style="list-style-type: none"> • a localização e/ou cópia de informações 	<ul style="list-style-type: none"> • 71% dos participantes responderam conforme o esperado
7. Há quanto tempo a polícia tentava prendê-lo?	<ul style="list-style-type: none"> • a localização e/ou cópia de informações 	<ul style="list-style-type: none"> • 57% dos participantes responderam conforme o esperado
8. Qual é a idade do traficante?	<ul style="list-style-type: none"> • a localização e/ou cópia de informações 	<ul style="list-style-type: none"> • 85% dos participantes responderam conforme o esperado
9. Quais palavras do texto você não conhecia?	<ul style="list-style-type: none"> • Análise metalinguística 	<ul style="list-style-type: none"> • 100% dos participantes responderam conforme o esperado
10. Qual pergunta foi mais difícil de responder?	<ul style="list-style-type: none"> • Análise metalinguística 	<ul style="list-style-type: none"> • 85% dos participantes responderam conforme o esperado

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à leitura da notícia, dos quatro participantes analisados mais detalhadamente, três deles não apresentaram ou declararam dificuldades para responder às perguntas do texto. Apenas Túlio encontrou dificuldades em 4 questões, principalmente aquelas que requeriam que o leitor identificasse os referentes ao personagem principal do texto, o traficante Nem, e o local comandado por ele, Favela da Rocinha. A seguir, selecionamos uma parte inicial da notícia lida pelos participantes, e destacamos os referentes encontrados no texto para o traficante:

Figura 4 – Trecho da notícia com destaque dos referentes



Fonte: Elaborado pela autora.

Para a leitura do texto, requeria-se que o leitor relacionasse todos os elementos, que acima aparecem em destaque, à mesma pessoa: o traficante Nem. A primeira pergunta

solicitava que o leitor identificasse qual era o nome do traficante. A pergunta seguinte requeria que o leitor localizasse, no texto, o apelido dele. As respostas esperadas, então, eram Antonio Lopes Bonfim e Nem, respectivamente. Túlio respondeu, na primeira pergunta, “Fuga da favela da Rocinha”, demonstrando não ter compreendido a pergunta. Na segunda questão ele identifica o traficante, mas apresenta seu nome completo, Antonio Lopes Bonfim, e não seu apelido. É possível que Túlio e outros dois participantes que não encontraram essa informação tenham se confundido. Nem, o apelido do traficante, é o mesmo termo utilizado como advérbio em língua portuguesa (como partícula disjuntiva ou negativa) ou de conjunção (e não), conforme o registro dicionarizado. Enunciados do texto como “Nem estava escondido”, “Nem responde” e “Nem mandou matar” podem ser interpretados com outro sentido (como não estava escondido, por exemplo) que não o esperado do texto, caso o leitor desconheça o apelido do traficante.

Outra hipótese que explica a dificuldade em identificar “Nem” como sendo o apelido do traficante pode ser explicado pela variação regional da LP. Dois participantes que não reconheceram “Nem” como sendo o apelido do traficante responderam à questão dois como “Toinho”, que junto com “Toninho” são apelidos comuns para pessoas de nome Antônio, especialmente no norte e nordeste do país, regiões de origem dos estudantes que forneceram estas respostas. As respostas inesperadas a esta atividade nos levaram a refletir sobre a necessidade do ensino de expressões idiomáticas e referência em LP como questões importantes no letramento dos surdos, assim como o papel do conhecimento prévio e a interferência de contextos regionais na compreensão leitora destes indivíduos.

A sistematização dos dados das duas atividades de leitura analisadas demonstra que as questões que solicitavam a localização de informações no texto foram realizadas com mais facilidade pelos alunos do que aquelas que exigiam a ativação de conhecimento de mundo ou a produção de inferências globais, ou seja, a compreensão do que está implícito ou pressuposto a partir de pistas do autor e do texto, além de conhecimento de mundo e de lógica que o leitor possui. Esses dados nos apontam importantes caminhos que a construção do letramento acadêmico em LP dos surdos deve seguir, como atividades de leitura orientadas, que contribuam para a ampliação do conhecimento de mundo dos alunos, a busca de pistas

que possibilitem a compreensão do que está implícito nos textos e o exercício do raciocínio lógico através da leitura.

A segunda tarefa do mesmo módulo era a leitura de texto (Anexo J) publicado no site da Revista *Época*, na coluna de Ruth Aquino, sobre o encontro que ela tivera com o traficante Nem. O texto era um misto de artigo e entrevista, já que a autora intercalava suas impressões ao encontrar Nem à trechos da conversa que teve com ele. Após a leitura, os alunos tiveram a possibilidade de discutir suas impressões sobre as leituras na ferramenta Fórum de Discussão, respondendo à seguinte questão: “Depois de ler o texto 2, "Meu encontro com Nem", o que você pensa sobre o tráfico de drogas no Brasil? Qual o motivo que leva pessoas a entrarem para o mundo do crime: falta de oportunidades (trabalho, estudos) ou por que querem uma vida fácil (sem trabalhar)???”

Apesar de a questão do fórum estar relacionada a um tema relacionado aos dois textos oferecidos, a leitura dos mesmos não era imprescindível para a participação no Fórum. Posteriormente, havia uma atividade na ferramenta Diário de Bordo que solicitava aos alunos informações sobre se já possuíam ou não conhecimento anterior sobre a prisão do traficante mencionado no texto. A atividade também requisitava que os mesmos avaliassem os dois textos em relação à dificuldade de compreensão.

As avaliações sobre a dificuldade de compreensão dos textos foram bastante variadas. Alguns alunos relataram problemas para compreender as palavras dos textos; uma aluna relatou a dificuldade em produzir uma reflexão sobre o que havia lido. A respeito do conhecimento de mundo que auxiliaria na compreensão dos textos, uma aluna relatou que soube da notícia através de um site de notícias; outra relatou que soube através de um amigo. Ainda nessa atividade, um participante declarou ter dificuldades para compreender notícias, pois acha as falas dos repórteres muito confusas. De acordo com suas próprias palavras:

“a noticia sobre prisão do traficante nem que eu acompanho pouco do tv, porque as pessoas ficam confusão de entender o repórter esta falando isso e o mais importante de ser a escrita dos surdos assistiram” (Túlio).

Talvez a confusão narrada por Túlio seja referente à legendagem oculta de alguns telejornais que, por apresentarem as falas de muitos personagens diferentes (apresentadores-

âncora, repórteres, pessoas entrevistadas....) gera uma certa sobreposição de falas quando exibido, o que é dificultado pelo fato das legendas serem produzidas no mesmo momento em que o telespectador assiste. O fato dos telejornais serem programas ao vivo geram legendas incompletas (problema que acontece devido à velocidade em que as falas são produzidas, e a incompreensão de algumas palavras por parte de quem produz as legendas).

6.2.1 O que dizem os surdos sobre suas estratégias de leitura

Interessa-nos, nessa seção, conhecer as estratégias de leitura que os surdos adotam no momento em que aceitam a missão de ler um texto em LP. Alguns dados oriundos do curso, como mensagens de e-mails, Diários de Bordo e Fóruns, que analisaremos a seguir, apontam algumas pistas sobre estes recursos.

Desde o recebimento e a seleção dos textos enviados pelos candidatos para participarem do curso, foi possível perceber a grande heterogeneidade, entre os participantes, de níveis de conhecimento em LP. No caso dos surdos, não existem instrumentos para poder medir seus conhecimentos em LP, como uma prova de proficiência. Há algumas iniciativas isoladas de pesquisadoras, mas não existe um programa de governo que busque mapear e conhecer o letramento dos surdos. Um instrumento de avaliação de letramento dos surdos estudantes poderia auxiliar docentes e equipes pedagógicas, estabelecendo uma relação entre aquilo que o aluno já sabe e o que ele precisa desenvolver para o alcance de seus objetivos com a língua alvo.

Para uma melhor compreensão sobre as estratégias conscientes utilizadas pelos surdos para a leitura em LP, apresentamos o caso da aluna Roberta. Ela foi a primeira e única aluna que escreveu pedindo para se desligar do curso. Os motivos seriam, segundo ela, uma viagem que faria ao exterior. Ela também não percebia que o curso atendia a suas necessidades. Eram recorrentes as mensagens da aluna reclamando de outros colegas em atividades que exigiam interação, como fóruns ou escrita coletiva de textos, pois Roberta tinha facilidade em resolver as atividades, enquanto outros alunos necessitavam de mais tempo para tal. Conforme Ventromille-Castro (2007), em sua pesquisa sobre educação a

distância, não existia entre a aluna e os demais participantes o sentimento de benefício recíproco, já que Roberta se sentia mais proficiente na LP do que seus colegas.

Após o pedido de desligamento da aluna, via e-mail, respondi a ela lamentando pelo ocorrido, mas continuamos estabelecendo contato. Ela me escrevia fazendo perguntas sobre a pós-graduação e os cursos existentes na região onde vivo. Eu, por outro lado, me interessava pela sua história de letramento. Entre nós, portanto, se estabeleceu a “rede colaborativa” de Ventromille-Castro (2007). Ao ser questionada, por mim, sobre seu histórico de aprendizagem de língua portuguesa e libras, Roberta respondeu com a mensagem que reproduzo abaixo:

“me deram livros e também me explicaram significados bastante...desde um aninho e meio aprendeu a Libras e depois dois aninho participar fono, mas um aninho e meio participar manhã escola particular com os ouvintes, tarde escola particular com os surdos e noite fono! minha mãe sabe mais Libras com expressão, meu pai e meu irmão só falar com a labial e por isso eu falo e ler labial!” (Roberta, e-mail).

Quando perguntei o quê, na opinião dela, havia sido fundamental para sua escolarização bem sucedida, ela respondeu considerar o apoio familiar fundamental:

“eu era criança estudiosa com a minha mãe me ajudou e exigente sem brincar sabado e domingo, numa escola particular sempre fui e nunca tinha interprete eu sempre procurar tirar a duvida também montes de coisas perguntava professores varias disciplina e na verdade nunca fui aula particular em português, minha mãe sempre me dar gibi quando eu tinha 5 anos de idade aprender a ler e depois 9 anos de idade literatura infantil e não conhecer alguma significado que os meus pais sempre me explicar por todos exemplo [...] livro falando...eu entendo alguns surdos tem dificuldade por que os pais deles não apoiou pelo estudo tarefa dentro de casa e não deu um livro é esse simples mais importante aprender... depende pais ajudar pelos filhos surdos e as vezes acontecer que eles quer aprender e outro não...”. (Roberta, e-mail).

Os relatos de Roberta reforçam a crença da importância do envolvimento dos pais na educação de seus filhos, e de como é importante o diagnóstico precoce da surdez nas crianças, junto a atendimento especializado, para que desde cedo essa receba atenção necessária. É importante a exposição à língua de sinais desde a primeira infância, garantindo um pleno desenvolvimento linguístico e cognitivo, paralelamente à exposição à língua portuguesa,

ainda que na modalidade escrita. Além da aprendizagem das línguas desde o início da vida, da terapia com fonoaudióloga e do apoio da família, Roberta credita ao hábito da leitura o grande progresso que tem conseguido em seu letramento em LP, embora manifeste o desejo de continuar desenvolvendo competências nesta língua:

“até que eu tinha 15 anos comprei montes de livros qualquer assunto **ler é bem pesado português profunda e aprendi tudo sozinho é esse livros qualquer tema me ajudou a minha linguagem dentro da mente** e depois escrevo consigo tudo melhorar em português ainda não esta completo perfeito em português e estou continuar o **lendo do meu livro cada dia vez mais melhorando...** sabe que pode apoiar a aprender na mente é LIVRO qualquer tema mas **a maioria surdo não gosta de ler e não quis saber isso...** que eu já pesquisei muita pessoa isso assim... você pode pedir surdo compra um livro uma tema pra eles ler tudinho e depois escrever o que eles entendeu esse o texto e faça explicar 50 até 100 linhas tentar consegue ou não consegue... por que esse livro tem pronto gramatica, verbo, sentir emocional e perceber...**eu sempre ler um livro e a minha mente virou igual um filme o que eu estou entendendo esse livro falando...**” (Roberta, e-mail).⁴⁷

Em seu depoimento, Roberta demonstra compreender que a leitura é um processo em constante desenvolvimento (“lendo do meu livro cada dia vez mais melhorando”) e destaca a importância da autonomia no processo da leitura (“aprendi tudo sozinho”). Apesar disso, ela admite a dificuldade da leitura em LP para um surdo (“ler é bem pesado português profunda”), motivo que desestimula muitos surdos a lerem (“a maioria surdo não gosta de ler e não quis saber disso”).

Duas atividades de Diários de Bordo (dos módulos 3 e 5) foram elaboradas com o objetivo de entender quais estratégias os alunos utilizavam para a realização das atividades de escrita e leitura, se recorriam a algum material, entre outros recursos. Das estratégias listadas pelos alunos no Diário do módulo 5, foi mencionada por todos a consulta a dicionários de LP (nas versões impressas e on-line). Outras estratégias relatadas incluíam a ajuda a um ouvinte (normalmente um familiar), mencionada por quatro participantes, ajuda a um professor, e a fonoaudiólogos (um dos alunos relata que conta com a ajuda da esposa, que é fonoaudióloga).

47 Destaques da autora.

Quatro alunos relataram que também recorrem a uma gramática para esclarecer dúvidas de LP, três disseram que pesquisam palavras desconhecidas na internet (em site de busca) e uma aluna declarou que pesquisa, em sites de busca, imagens relacionadas àquela palavra, demonstrando a importância dos aspectos visuais para os surdos. Uma aluna também relata a prática de reler o texto mais de uma vez, na tentativa de compreender através do contexto.

Na segunda atividade analisada, o Diário de Bordo do módulo 5, novamente sete alunos participaram. Mais uma vez alguns alunos não compreenderam a proposta da atividade, e um aluno trouxe alguns conceitos sobre gênero textual. As estratégias comentadas pelos alunos foram semelhantes às do Diário de Bordo anterior, como: leitura de textos na internet, pesquisa em dicionários de LP, solicitação de ajuda a outras pessoas, entre outros. Laís declarou recorrer à escrita de resumos como prática de estudo e de leitura, conforme trecho de seu depoimento reproduzido abaixo:

“Eu faço o resumo que estudo o curso na faculdade que as disciplinas precisam que eu aprendo fazem o resumo ou pesquisa de projeto, às vezes minha amiga ou minha mãe me ajuda que me explica o que significa esse contexto. Eu leio os livros e fazer os exercícios, se uma palavra diferente que eu não conheço, faço consultar um dicionário pra compreender. Marca o texto no livro que me ajuda dá uma atenção pra aprender”(Laís, Diário de Bordo).

Os resultados positivos nas análises de atividades de leitura e escrita envolvendo Roberta e, especialmente, Laís, que teve uma participação mais intensa no curso, aliados aos depoimentos das duas participantes, nos apresentam um cenário que merece atenção: ambas participam de práticas de letramento em LP desde cedo, com bastante contato com textos escritos. Suas experiências se distanciam daquelas comumente encontradas na educação de surdos, narradas por Karnopp e Pereira (2004, p. 37):

Embora pesquisas recentes demonstrem a capacidade criativa dos surdos e a possibilidade de constituírem sentido tanto na leitura como na escrita, predomina na educação de surdos, ainda, uma representação do aluno surdo como deficiente linguisticamente e, portanto, incapaz de compreender o que lê e de expressar com clareza uma ideia por escrito. [...] A aprendizagem da leitura e escrita é vista não como um processo ativo, mas meramente receptivo, de dependência do outro. Neste sentido, observamos, constantemente, adaptações de textos originais por parte do professor antes de fornecê-lo ao aluno ou textos infantilizados, inadequados aos interesses e à idade dos alunos.

Isso significa que as experiências de leitura de Roberta e Laís fogem do padrão comum que a educação de surdos fornece, através do ensino da língua por vocábulos isolados e da oferta de textos que não estimulam o interesse e desenvolvimento das habilidades de leitura nos surdos. Karnopp e Pereira (2012) relatam diversas práticas recorrentes no ensino de LP/S, como aquelas que veem a leitura e escrita como meros processos receptivos, e não ativos. As autoras também relatam que essa educação normalmente privilegia o ensino por vocábulos isolados e frases descontextualizadas. Visto sob o prisma sociointeracionista, a capacidade cognitiva dos alunos não é estimulada, e não há a expansão dos horizontes mentais que deveria ocorrer com a mediação, conforme nos ensina Vigostski (1988), com a criação do conceito de Zona de Desenvolvimento Potencial.

A análise realizada das atividades de leitura mostram que essas possuem relação direta com o desempenho nas atividades de produção textual escrita, analisadas no subcapítulo 6.1. Essa correlação deixa explícito que, embora haja diferenças entre os processos de leitura e escrita, estes são complementares e coexistem no conceito de letramento que defendemos. Mais do que apontar erros, defeitos ou inadequações, as apreciações realizadas procuram mostrar aquilo que os participantes já conseguem fazer e alguns aspectos que precisam ser objeto de atenção daqueles que orientam a educação destes sujeitos.

7. ALÉM DO HORIZONTE: A COMPLEXA TAREFA DE AVALIAR O LETRAMENTO ACADÊMICO EM LÍNGUA PORTUGUESA DOS SURDOS

A tarefa proposta desde a elaboração do projeto de pesquisa que, por fim, resultou nesta tese não era a das mais fáceis; justamente como deve ser uma tese. O letramento dos surdos é um tema que acompanha toda a minha vida acadêmica; a necessidade pessoal de desenvolver o letramento acadêmico diante das atribuições a que me defrontei me fez questionar como esse processo ocorre na vida dos surdos brasileiros, cuja trajetória escolar e as relações com a língua portuguesa são sempre tão sofridas. Este sofrimento, entretanto, não é inerente ao ser surdo; se assim fosse, como explicar que surdos na Suécia, por exemplo, terminam seu ensino básico com o mesmo nível de letramento que os ouvintes? Como explicar que naquele país, cerca de 20% dos surdos ingressam ao ensino superior, tendo proficiência em língua de sinais sueca, sueco e inglês (SVARTHOLM, 2007)? São os surdos suecos diferentes dos brasileiros, ou são as oportunidades de educação e letramento que recebem que são diferentes?

Parece-me que conhecer mais a fundo o letramento acadêmico de nossos surdos, em LP, é um importante passo para oferecermos, aqui no Brasil, condições sólidas de educação, sobretudo linguísticas, para estes cidadãos. Este reconhecimento, seguido de sólidas reflexões sobre a educação e o ensino de LP/S, é o objetivo desta tese de doutorado.

Apesar do número crescente de surdos no ensino superior, conforme o Censo da Educação Superior nos mostra, muitas instituições ainda não estão preparadas para uma

inclusão efetiva destes indivíduos. É o que confirmam a pesquisa de Moura e Harrison (2010) e o relato dos alunos do nosso curso, que evidenciam o despreparo de muitas instituições de ensino em relação aos direitos educacionais e linguísticos dos surdos. A preocupação das instituições de ensino superior para a inclusão dos surdos deve ser premente, e deve envolver desde projetos de pesquisa e extensão relacionados à língua de sinais, educação para surdos e ensino de LP/S, até a oferta de serviço de intérpretes de Libras e outros recursos importantes. As condições de acessibilidade também devem incluir a preparação de funcionários e docentes para receber esses alunos. É através da inclusão linguística que os cidadãos surdos podem desenvolver, com qualidade, suas vidas profissionais e acadêmicas.

É, portanto, 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).

Para Soares (2010), a tarefa de avaliar o letramento é complexa e relativa, já que o próprio conceito de letramento é discutível e plural. Para que esse empreendimento seja possível, ela afirma que é preciso que o pesquisador estabeleça alguns parâmetros para definir e, posteriormente, avaliar o letramento dentro do contexto desejado:

De início, é preciso reafirmar e enfatizar que o letramento não pode ser avaliado e medido de forma absoluta. [...] qualquer avaliação ou medição desse fenômeno será relativa, dependendo de o *quê* (quais habilidades de leitura e/ou escrita e/ou práticas sociais de letramento) estiver sendo avaliado e medido, *por que* (para quais fins ou propósitos), *quando* (em que momento) e *onde* (em que contexto socioeconômico e cultural) se está avaliando ou medindo, e *como* (de acordo com quais critérios) é feita a avaliação ou mediação (SOARES, 2010, P. 115).

Para responder às perguntas da autora, dentro desta tese, selecionamos o campo do letramento acadêmico, e o concebemos como o conjunto de habilidades de leitura e escrita de gêneros textuais acadêmicos, aqueles envolvidos nas práticas acadêmicas de letramento.

Dentro das possibilidades que o letramento acadêmico nos oferece, escolhemos o gênero textual resumo como objeto de avaliação, respondendo à pergunta “o quê” de Soares (2010). O nosso “porquê” é a necessidade de conhecermos o nível de letramento acadêmico dos surdos, com o propósito de pensarmos alternativas pedagógicas para aprimorá-lo dentro das necessidades destes indivíduos. O momento que avaliamos é o cenário contemporâneo, no Brasil, e os critérios de avaliação foram definidos a partir da seleção de ocorrências de inadequações gramaticais observadas por Nascimento (2009), da superestrutura do gênero textual que deu origem ao resumo e das marcas discursivas da surdez nos textos produzidos.

Definidos os critérios de análise, selecionamos um pequeno grupo de quatro participantes que realizaram todas as atividades propostas no curso criado. Desta maneira, foi possível verificar o desempenho em produção textual e leitura deste grupo em diferentes gêneros textuais, em língua portuguesa escrita. Os letramentos dos participantes foi avaliado, então, desde a compreensão dos enunciados das atividades, até da realização dessas.

Dentro do curso proposto, foi proposta a leitura de vários gêneros textuais, como: currículos acadêmicos, notícias, artigo de revista, apresentação pessoal. Entretanto, o objetivo de realizar atividades diretamente com textos de gêneros acadêmicos mais complexos (como artigos científicos, resenhas, capítulos de livros, ensaios ou dissertações) não foi atingida. É importante que outras edições do curso, se realizadas, incluam esses gêneros, como continuação do curso apresentado. Com os dados obtidos, não é possível traçar um diagnóstico mais profundo sobre a leitura acadêmica dos sujeitos da pesquisa, mas acreditamos que projetos de leitura compartilhada e atividades de leitura guiada, que ofereçam suporte ao leitor até este conquistar uma leitura autônoma, são metodologias que seriam exitosas com os participantes surdos da pesquisa.

Para continuarmos a reflexão a respeito do letramento em LP dos surdos e suas experiências com a LP e a LS, comparamos a trajetória e desempenho linguístico de dois participantes, Laís e Túlio. Laís conseguiu se deslocar entre tarefas que exigiam conhecimentos em diferentes gêneros textuais de uma maneira mais satisfatória, realizando todas as atividades propostas. Suas atividades demonstraram que ela compreendeu todos os enunciados das mesmas. Uma das características que diferencia a trajetória de Laís dos demais participantes é a sua formação integral em escolas de ouvintes, em língua portuguesa,

já que ela afirmou que teve contato com a Libras apenas há um ano e meio, quando ingressou no curso superior de Letras-Libras. Laís já estava, na época da coleta de dados, no segundo curso acadêmico. O primeiro, já concluído, foi realizado totalmente em língua portuguesa. De modo semelhante, Túlio também já havia realizado outro curso de graduação, além de um curso de pós-graduação. Isso demonstra que já teve contato com muitos gêneros acadêmicos. Entretanto, essas experiências com o letramento acadêmico sempre foram intermediadas pela presença do intérprete de LS. É possível esperarmos que o letramento acadêmico de Túlio se construiu através da LS e em LS, mas seu letramento acadêmico em LP ainda não atingiu o mesmo nível.

É inquestionável que o intérprete educacional de LS possui um papel fundamental na vida escolar e acadêmica dos surdos. No entanto, sabe-se que são poucos os cursos especializados na formação desse profissional no Brasil. Muitas universidades contam com profissionais pouco preparados, ou que, apesar de possuírem conhecimento em LS, não são especialistas na disciplina que interpretam aos surdos. Isso sinaliza que, muitas vezes, a falta de compreensão plena no assunto a ser interpretado pode levar a reduções ou adaptações de conceitos, por exemplo. Também é assunto polêmico os limites de atuação desse profissional: até que ponto os textos em LP devem ser traduzidos, em sinais, aos surdos? Em que medida a mediação do intérprete de LS pode interferir no letramento em LP dos surdos? Essas são algumas questões que devem ser discutidas, assim como a melhor qualificação e valorização do profissional que interpreta em LS em contexto educacional. Em nosso país ainda não há cursos de formação de tradutores e intérpretes de Libras por áreas de conhecimento, o que nos parece essencial no contexto estudado.

É preciso que as atividades propostas aos surdos estimulem a reflexão metalinguística, primeiramente em Libras, e, posteriormente, em língua portuguesa. Não propomos a adoção de apenas uma metodologia para o desenvolvimento do letramento acadêmico dos surdos. Acreditamos que os cursos de extensão podem ser um caminho ao letramento acadêmico, assim como disciplinas específicas de LP/S, 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 LP/S pré-universitários, como os que já ocorrem em outros países, como relatam Harrison e Nakasato (2006), 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 possibilidade de promoção destes cursos não apenas na modalidade presencial, mas com o advento da educação on-line também merece atenção, a partir das vantagens que percebemos durante o desenvolvimento do curso Escrita Acadêmica para Surdos Universitários. Devido à falta de profissionais qualificados para o ensino de LP/S e a ausência de cursos e instituições de ensino específicas para surdos em diversas regiões do país, a elaboração de materiais e ambientes digitais de aprendizagem onde profissionais possam se qualificar para atender a alunos surdos, e onde esses alunos surdos possam aperfeiçoar seus conhecimentos sobre LP e demais línguas, além de se incluírem no mundo digital, são providenciais.

A oferta de cursos de extensão de LP para surdos universitários, sequenciais e progressivos, durante toda a vida acadêmica do surdo também seria uma oportunidade singular de aproximação dos alunos surdos de diferentes cursos. Além da importância do reforço à identidade dos participantes, uma comunidade de aprendizagem surda proporcionaria a construção coletiva de conhecimento em LP, através da construção de andaimes mútuos, como sugere Donato (1994) ao propor a prática do andaimento coletivo. Os cursos seriam, portanto, um espaço de estímulo à mediação e tutoria, onde os níveis de escrita e leitura em LP seriam aumentados progressivamente, proporcionando o desenvolvimento da ZDP dos aprendizes (VIGOSTSKI, 1988). A mediação, oferecida por especialistas através do ambiente do curso (seja digital ou presencial), teria o objetivo de capacitar os alunos surdos a inserirem-se, autonomamente, em práticas de letramento acadêmico em LP.

7.1 LETRAMENTO E IDENTIDADE

A história de linguagem de cada indivíduo analisado evidencia a importância da exposição à língua portuguesa desde cedo aos alunos surdos, mesmo na modalidade escrita. A relação do indivíduo com a escrita também revela seu discurso e marca sua identidade.

Quando o pesquisador inicia um trabalho de pesquisa mais profundo, como uma tese de doutorado, certamente possui várias expectativas do que pretende encontrar. Sendo assim, eu também possuía muitas expectativas em relação ao letramento dos surdos e sobre as respostas que receberia diante das atividades propostas. Algumas expectativas foram alcançadas, outras foram superadas, outras não foram atingidas em nenhum nível. Alguns dados emergiram da pesquisa sem nenhuma expectativa, mas revelaram aspectos do letramento dos surdos que precisavam ser incluídos neste texto. Alguns destes dados classifico como “marcas da identidade surda”, ou marcas surdas, parafraseando Chiella (2007).

As marcas de identidade não estão por acaso nos textos produzidos: elas dizem quem somos e quem não somos, e estão sempre presentes em contextos educacionais; conforme já afirmado no capítulo 2, “práticas de letramento são constitutivas de identidades” (STREET, 2006). A esse respeito, Vóvio e De Grande (2010, p. 54) alegam que:

Compreendemos a construção de identidades como produções discursivas que possibilitam às pessoas afirmarem o que são ou como concebem a si mesmas, desvelando, no mesmo movimento, aquilo que não são. São produções diretamente relacionadas à ordem social e cultural, atuantes nas possibilidades dos sujeitos, sejam elas relativas aos comportamentos, aos lugares e posições sociais, à consciência ou aos próprios atos de pensar e de se relacionar-se com o outro. Nomear e dizer quem se é são meios pelos quais nós nos instituímos sujeitos e ocupamos posições no mundo social. [...] O discurso tem, portanto, papel fundamental tanto na construção da vida social como no modo como a se aprende a ser quem é [...]

As primeiras marcas de identidade surda nos discursos dos participantes da pesquisa a ser analisada foram produzidas já no início do processo de seleção dos candidatos, com o preenchimento da folha de inscrição (Anexo A) com seus dados pessoais e um texto de apresentação pessoal. A questão da surdez já era esperada no texto de apresentação, mas, para a minha surpresa, três participantes incluíram o termo “surdo” ou “surda” ao lado do próprio nome na ficha, ainda que todas as vagas fossem exclusivas para pessoas surdas. Nos três casos, o nome “surda” e “surdo” estava ao final do nome pessoal completo, entre parênteses.

Concordando com a citação que trouxemos anteriormente (VÓVIO e DE GRANDE, 2010), ao acrescentar o termo “surdo” alinhado ao seu nome, o indivíduo está se nomeando como surdo e dizendo quem é e que posição social quer assumir.

A segunda marca de identidade observamos, neste tópico, surgiu durante a atividade de produção textual de resumo do vídeo Bridge no módulo quatro, já descrito no tópico 6.1.2, com os participantes portugueses. Ao produzir o resumo sobre o vídeo, que apresentava a animação de quatro animais estilizados, porém sem nenhuma marca de gênero aparente, um participante português, além de distinguir os gêneros dos animais, também encontrou marcas de surdez em 3 personagens (texto XIII). Para este aluno, o conflito gerado na ponte (cenário do curta-metragem) ocorreu devido ao insucesso de comunicação entre um personagem surdo e outro ouvinte, conforme o trecho transcrito abaixo:

1 Um rio com ponte, o Urso (surdo) passa a ponte ao mesmo tempo, a Veada (surda) também passa, de
 2 repente bloqueou!... À dúvida como passar!?!...

3 Logo, o Urso (surdo) pede-a passar e você passa para trás e depois a Veada (surda) também responde o
 4 mesmo, de repente o texugo (surdo) passa à frente do Urso e também pede o mesmo responde do Urso
 5 (surdo)!?!... O Urso arrancou o pescoço do texugo, xxxx⁴⁸ a cabeça e atirou-o para a terra!...

6 De repente, vem a Coelhoha (ouvinte)/(falante) passa à frente da Veada (surda), a Coelhoha (falante) pede-a a
 7 falar com oral, a Veada não percebe-a, arrancou as orelhas dela e pontapeu-a para a terra !... Depois, a
 8 Veada e o Urso lutam para passar a primeira, de repente, o texugo e a Coelhoha cortam as cordas que eles
 9 caim para o rio e o texugo e a coelha ficam alivio para passar, de repente outra vez bloqueam mas eles
 10 pensam como passar esta ponte mas eles cordam passar esta ponte porque eles não conseguiam a
 11 comunicar entre surdo e falante!?!... O texugo (surdo) aceitou-a passar por cima da corda dele. Já passaram!
 12 Adeus!...

Conforme é possível verificar acima, o texto narrado identifica a coelha como sendo a única ouvinte da narrativa entre os animais da história. Por ser diferente dos demais, a

48 Palavra não identificada na transcrição.

coelha irritou a veada que não compreendia a língua oralizada. Uma das hipóteses para esta identificação dos personagens é o fato que, na animação, que não possui diálogos, os animais alce (que o aluno nomeou como Veada), gambá (identificado como Texugo) e o urso se comunicam através de gestos, embora o Gambá oralize também; o coelho, porém, oraliza muito mais do que gesticula, o que pode justificar as marcas de surdez que são vistas pelo autor do texto.

A interpretação do vídeo pelo produtor do texto XIII mostra o quanto o conhecimento de mundo e a identidade cultural é parte fundamental do letramento do indivíduo, seja na compreensão da leitura ou na expressão de ideias pela escrita, à medida que compreendemos que textos são discursos. Também nos faz refletir sobre as leituras que consideramos adequadas ou esperadas para um determinado texto e as múltiplas leituras possíveis para esse mesmo texto. A tarefa de avaliar uma leitura é tão complexa quanto a de avaliar o letramento, justamente porque a primeira faz parte deste conceito tão múltiplo que é o letramento. Para Soares (2010, p.115) a avaliação absoluta destes processos não existe: “é preciso reafirmar e enfatizar que o letramento não pode ser avaliado e medido de forma absoluta”. O que se pode avaliar, segunda a autora, são alguns aspectos, algumas habilidades que devem ser pré-definidas.

7.2 CONCLUINDO

Ao longo da pesquisa percebemos que o letramento acadêmico 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, paralelamente a este, não podem ser ignorados, mas igualmente valorizados. 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 (2010): 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 BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, J.A.; SILVA, M. R. C.; Produção de multimídia e acessibilidade em cursos de aprendizagem a distância. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.2, p.355-372, jun. 2009.

AZEVEDO, F.; SARDINHA, M.G. (Orgs.) **Modelos e Práticas em Literacia**. Lisboa: Lidel Edições Técnicas, 2009.

BAGNO, M. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAGNO, M; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v.5; n. 1, p. 63-81. 2005.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, P. L. **Português como língua segunda para surdos II**. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2011. 124p.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na Educação dos surdos**: Ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 160 p.

BRANCO, M.M.B.O.P. **Surdez, análise das narrativas surdas em contexto escolar**. Dissertação de mestrado em ciências da educação especial. Porto: ESEPF, 2009. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/370/TM-ESEPF_MManuelaBranco.pdf?sequence=1

BRASIL. Universidade Federal de Santa Catarina. **Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras**. Disponível em: <<http://www.Libras.ufsc.br>> Acesso em 20 nov. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2009**. Brasília: INEP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Censo da Educação Superior 2010. **Manual do Usuário**. Módulo Aluno, versão 0.2. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/questionarios_e_manuais/2010/manual_alunos_v0103.pdf Acessado em: 04 mar. 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Decreto 5622 de 19 de dezembro de 2005**. (a)

BRASIL. **Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005**. (b)

BRASIL. **Lei da Acessibilidade**. [Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000](#).

BRASIL. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)**: projeto em tramitação no Congresso Nacional/ PL nº 8.035. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

CAPOVILLA, F. C. **Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo**. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, SP, v. 6, n.1, p. 99-116, 2000.

CAPOVILLA, F.G; CAPOVILLA, A. 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.

CAPOVILLA, F. C. **Avaliação escolar e políticas públicas de Educação para os alunos não ouvintes**. Porto Alegre: Pátio, 1997. v. 13, p. 24-25, 2009.

CAPOVILLA, F. G. Políticas de educação regular e especial no Brasil: sobre os perigos de

tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes. In: ARAÚJO, A.P. de. **Aprendizagem Infantil: um abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Ciências, 2011. Disponível em: <http://www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-2003.pdf> Acesso em 06 fev 2012.

CAPOVILLA, F. C. **Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo**. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, SP, v. 6, n.1, p. 99-116, 2000.

CENSO EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. 2011. – São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

CHIELLA, V. E. **Marcas Surdas**: Escola, família, associação, comunidade e universidade constituindo cultura e diferença surda. Dissertação de Mestrado. PPG em Educação. São Leopoldo: UNISINOS, 2007.

DAGOSTIM, V. O. **O 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.

DIONISIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M.A. (Org.) **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

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

FERNANDES, S. 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.

FERREIRA-BRITO, L. Similarities and Differences in Two Sign Languages. In: **Sign Language Studies**. n. 42. p. 45-46. Silver Spring: Linstok Press, 1984.

FINAU, R. O processo de formação de interlíngua na aquisição de Língua Portuguesa por surdos e as categorias tempo e aspecto. In: SALLES, H. (Org.). **Bilingüismo dos Surdos**. Questões Lingüísticas e Educacionais. 1 ed.: Cãnone, 2007, v. 1, p. 161-191.

FINO, C. N. **Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**: três implicações pedagógicas. In: Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, nº 2, pp 271-291. Braga: Universidade do Minho, 2001. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37414212> Acesso em 05 fev. 2012.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigostski**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura

filosófica e metodológica. Tradução: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.G. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

FURTH, H. **Thinking without language**: psychological implications of deafness. Nova York: Free Press, 1966.

G1. Jornal Nacional. Traficante mais procurado do Rio é preso em fuga de favela da Rocinha. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2011/11/traficante-mais-procurado-do-rio-e-preso-em-fuga-de-favela-da-rocinha.html> Acessado em: 09 de set de 2012.

GALEANO, E. **As palavras andantes**. Trad. NEPOMUCENO, E. 5 ed. Porto Alegre: L&PM, 2007.

GUARINELLO, A. C.; BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P. O.; BORTOLOZZI, K. B.; SCHEMBERG, S.; FIGUEIREDO, L.C. **Surdez e letramento**: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis. Rev. Bras. Ed. Esp., p. 99-120, jan-abr. Marília, 2009.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D.F. **Caminhos da Construção**: Projetos Didáticos de Gênero na Sala de Aula de Língua Portuguesa. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HARRISON, K.M.P. e NAKASATO, R. Educação universitária: reflexões sobre uma inclusão possível. In: Lodi, Harrison e Campos (org) **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Editora Mediação. Porto Alegre, 2010. 3 ed.

HARTMANN, L. **Corpos e/em conflito**. Centro de Estudos de Literatura e Psicanálise Cyro Martins. S/d. Disponível em: http://www.celpecyro.org.br/v4/html/corpos_conflito.htm Acesso em 20 jan 2012.

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.

JANIÁKI, 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, L.B. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: FERNANDES, E. (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, Harrison e Campos (org) **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Editora Mediação. Porto Alegre, 2010. 3 ed.

KARNOPP, L. B.; PEREIRA, M. C. C. Concepções de leitura e escrita na educação de surdos. In: LODI, A.C.B.; MÉLO, A.D.B.; FERNANDES, E. (Org) **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.125

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes/EdUnicamp, 1993.

LACERDA, C.B.F. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A.C.B. et. al. (Orgs.) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p.120-128.

LACERDA, C.B.F.; LODI, A.C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A.C. B e LACERDA, C.B.F.: **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 11-32.

LANTOLF, J.; THORNE, S. L. **Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LEBEDEFF, T. 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.

LEENHARDT, J. **Fronteiras, fronteiras culturais e globalização**. Centro de Estudos de Literatura e Psicanálise Cyro Martins. S/d. Disponível em: http://www.celpecyro.org.br/v4/Fronteiras_Culturais/front_frontCult_glob.htm Acesso em 20 jan 2012.

LODI, A. C. B. Uma leitura enunciativa da Língua Brasileira de Sinais: o gênero contos de fadas. **D.E.L.T.A**, 20:2, 2004 (281-310) Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v20n2/24271.pdf> Acessado em: 14 out. 2013, às 18: 56

LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. Tese de doutorado. PPG em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUCSP, 2004.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. v. 1. 103p .

LOPES, M.C.; VEIGA-NETO, A. Marcadores Culturais Surdos. In: VIEIRA-MACHADO, L. M. da.; LOPES, M.C. (Orgs.) **Educação de Surdos: Políticas, Línguas de Sinais, Comunidade e Cultura Surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

MACHADO, A.R. 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. (2004a) **Resenha**. 2. ed. São Paulo: Parábola.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EAD**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MARTINS, H.H.T.S. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004

MOURA, M. C. de; HARRISON, K. M. P. **A inclusão do surdo no ensino superior: mito ou realidade?** Cadernos de Tradução. UFSC. v. 2, n. 26 (2010).

NASCIMENTO, S. P. F. **Português como língua segunda para surdos I**. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2010. 112p.

NASCIMENTO, S. P. F. **Português como língua segunda para surdos III**. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2012. 160p.

NASCIMENTO, G. R. P. 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.

PERLIN, G.T.T. Identidades Surdas. In: SCLIAR, C. (Org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PIRES, L. C. **Aquisição da língua portuguesa escrita (L2) por sinalizantes da língua de sinais brasileira (L1)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. 2005.

PIRES, V. O. D. **Andaimento coletivo como prática de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para surdos**. Dissertação de Mestrado. PPG Linguística Aplicada. Universidade do Vale dos Sinos, 2009.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 126p.

_____. KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto

Alegre: Artmed, 2004.

_____. O “Bi” em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.) **Surdez e Bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p.26-36.

_____. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais**. Textura, Canoas, n. 3, 2000.

RATSKA, A. **Sociedade Inclusiva**. Apresentação no Fórum da Sociedade Inclusiva de 2001. Disponível em: <http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/> Acesso em 20 dez 2011.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 1-16. Disponível em <http://redeinclusao.web.ua.pt>

ROJO, R. H. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. H. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SACKS, O. **Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago, 1990. 205p.

SACKS, O. **Vendo Vozes: uma jornada ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SALLES, H. M. M. L. 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.

SÁNCHEZ, C. La Lengua escrita: ese esquivo objeto de la pedagogía para sordos y oyentes. In: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da Educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.35-45. 2v.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, M. P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. Ed. Plexus, 2001.

SKLIAR, C. A inclusão que é ‘nossa’ e a diferença que é do ‘outro’. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998/2010.

SOARES, Magda. **Novas Práticas de Leitura e escrita: Letramento na Cibercultura.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.

SOUZA, C.A.P. **Um estudo sobre as principais causas de evasão na Educação a Distância.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: EBAPE-FGV, 2009. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6978/CONCEI%C3%87%C3%83O%20APARECIDA.pdf?sequence=1> Acesso em 17 jan 2012.

SOUZA, J. A. de. As estruturas reflexivas no português afro-brasileiro / Jurgen Alves de Souza. - 2011. 105 f. Dissertação de mestrado. PPG em Letras e Linguística. Salvador: UFBA: 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8574/1/Jurgen%20Alves%20de%20Souza.pdf> Acesso em 26 nov. 2013

SPINASSÉ, K. P. **Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil.** Revista Contingentia, 2006, Vol. 1, novembro 2006. 01–10

STOKOE, W. Sing Language Structure: An outline of the visual communication systems of the american deaf. **Studies in Linguistics**, n°8. University of Buffalo. 1960

STREET, B. **Perspectivas interculturais sobre letramento.** Filologia Linguística Portuguesa, n.8, p. 465-488, 2006.

SVARTHOLM, K. Carta Aberta de Kristina Svartholm Sobre Escolas Especiais Para Surdos. p. 283-292. SÁ, N. R. L. (Org) In: **Surdos Qual Escola?** Manaus: EDUA Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2011.

SUTTON-SPENCE, R. Mouthings and Simultaneity in British Sign Language. In: VERMEERBERGEN, M., LEESON, L. e CRASBORN, O. (Org.) **Simultaneity in Signed Languages: Form and Function.** Amsterdam: Benjamins, 2007. pp147-162.

THEY, T.C. **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.

UNESCO. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

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.

VILAÇA, M. L. C. **Estratégias de aprendizagem de línguas: histórico, definições e classificações.** Anais do II Congresso de Letras da UERJ de São Gonçalo. São Gonçalo: UERJ, 2006. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/ii/completos/mesas/4/marcioluizcorreavilaca.pdf> Acesso em 05 fev 2012.

_____. **Estratégias de aprendizagem e materiais didáticos de LE: elaboração, integração, ensino e percepção.** Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense: Instituto de Letras, 2009. Disponível em: http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde_arquivos/23/TDE-2010-01-06T105902Z-2334/Publico/Marcio%20Vilaca-Tese.pdf Acesso em 05 fev 2012.

VYGOTSKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

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

_____. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n.4, p. 861-870, dez. 2011. Tradução de Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf> Acessado em: 15 out. 2013 às 21h26

_____. **Princípios de educação social para a criança surda.** 1925. Traduzido por Adjuto de Eules Fabri, Achilles Delari Jr. e Eugenio Pereira de Paula Jr. Disponível em: <http://www.vigotski.net/criansur.pdf> Tradução sem data.

VÓVIO, C. L.; DE GRANDE, P. B. O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente. p. 51-70. In: VÓVIO, C. L.; SITO, L. S. e DE GRANDE, P. B. (Org.) **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada.** Campinas: Mercado das Letras, 2010.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROOS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology**, v.17, p. 89-100, 1976.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: FERRAZ, C. & MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. p. 71-95. In: VÓVIO, C. L.; SITO, L. S. e DE GRANDE, P. B. (Org.) **Letramentos:** rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

ANEXO A – FICHA DE INSCRIÇÃO

Curso de extensão a distância:
Língua Portuguesa para Surdos universitários (1)

Ficha de inscrição



Nome

completo: _____

RG: _____

CPF: _____

Sexo: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / ____

Curso (Graduação): _____

Faz graduação presencial ou a distância (EAD)? _____

Universidade: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Mês e ano em que entrou no curso: _____

Mês e ano em que pretende se formar: _____

É usuário de Libras? () sim () não

Há quanto tempo usa Libras? _____

Seu curso de graduação oferece intérprete de Libras para as aulas? _____

Seu curso de graduação oferece outros recursos ou atendimento diferenciado para você?

Já fez algum curso a distância? () SIM () NÃO

Qual é o melhor dia e horário para você participar de CHAT do curso?

() Segunda-feira () Terça-feira () Quarta-feira () Quinta-feira () Sexta-feira

() Manhã () Tarde () Noite

Endereço residencial

Rua: _____

Nº: _____ Apto: _____

CEP: _____ Bairro: _____

Cidade: _____ Estado: _____

E-mail: _____

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura:

—

Envio de ficha de inscrição com texto para : blogvendozoes@gmail.com

Atenciosamente,

Vanessa de Oliveira Dagostim Pires.

- Texto de apresentação pessoal, produzido por você. Deverá ter entre 20 e 50 linhas, conter informações sobre seu curso, profissão, e por que quer participar deste curso.

ANEXO B – TCLE

Termo de consentimento livre e esclarecido

O estudo “**O uso da educação a distância na modalidade *on-line* no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para Surdos universitários**” tem o objetivo de entender um pouco mais como se dão os processos de aprendizagem de surdos na educação a distância, e está sendo conduzido pela doutoranda Vanessa de Oliveira Dagostim Pires, orientada pela Profa. Dra. Ana Maria de Matos Guimarães (professora e pesquisadora da Unisinos, São Leopoldo, RS, na área de Linguística Aplicada) e Profa. Dra. Maura Corcini Lopes (professora e pesquisadora da Unisinos, São Leopoldo, RS, na área de Educação). A participação nesse estudo está vinculada à participação voluntária no curso de extensão de “Escrita Acadêmica para Surdos Universitários” e pressupõe gravações de arquivos que registrem os momentos de interação entre os alunos e professora nos chats, fóruns, diários, e-mails e demais atividades desenvolvidas durante o curso de extensão, que ocorrerá no segundo semestre de 2011.

Não há riscos associados à participação nesta pesquisa e as informações obtidas serão rigorosamente confidenciais. Os nomes de todos os participantes serão substituídos por nomes fictícios em qualquer apresentação ou publicação baseada neste estudo. Os integrantes do estudo poderão se recusar a participar ou se retirar do curso a qualquer momento, porém, nesse caso, não receberão o certificado de conclusão do curso de extensão.

Se você tiver outras dúvidas ou perguntas, entre em contato comigo pelo e-mail vanessadagostim@gmail.com.

Você recebeu duas vias deste TCLE: uma via ficará em seu poder, e a outra via ficará em poder da pesquisadora. Agradeço por sua colaboração e interesse em nosso projeto.

CONCORDÂNCIA EM PARTICIPAR
EU, _____, concordo em participar com o projeto descrito. Assinatura da participante: _____ Local: _____ Data: _____

Atenciosamente,
Vanessa de Oliveira Dagostim Pires.

ANEXO C - ENQUETE

ENQUETE 1

Olá pessoal. Esta enquete servirá para conhecermos melhor os participantes do curso "Escrita Acadêmica para Surdos Universitários"

*Obrigatório

1) Como você soube do curso "Escrita acadêmica para Surdos Universitários"? *

- Recebi e-mail de um amigo.
- Eu vi no Blog Vendo Vozes. (www.vendovozes.com)
- Eu vi em outro blog.
- Não lembro

2) De onde você acessa a internet? *

- Da minha casa.
- Da casa de outra pessoa (amigo, familiar, vizinho..)
- De uma Lan House.
- Da Faculdade.
- Do trabalho.

3) Quantas vezes você entra na comunidade do curso "Escrita acadêmica para Surdos Universitários" por semana? *

- Uma vez.
- Duas vezes.
- Três vezes.
- Mais de três vezes.
- Todos os dias.

4) Qual é o tipo de internet que você usa? *

- Internet discada.
- Internet banda larga.
- Internet 3G.
- Internet por rádio.

5) Você usa a escrita de sinais (singwriting)? *

- Conheço e uso.
- Conheço, mas não uso.
- Não conheço.

6) Na sua educação básica (ensino fundamental e médio), você: *

- sempre estudou em escola para surdos.
- sempre estudou em escola para ouvintes, em classe especial para surdos.
- sempre estudou em escola para ouvintes em classe inclusiva.
- estudou em escola para surdos e escola para ouvintes (inclusiva)

7) Por que é importante aprender mais sobre a língua portuguesa escrita? *

- Para conseguir um emprego melhor.
- Para ter melhor desempenho na faculdade.
- Para se comunicar melhor com as pessoas (redes sociais, e-mails, cartas...)
- Todas as opções anteriores.

8) Qual a sua maior dificuldade em língua portuguesa? *

- Leitura e compreensão dos textos.
- Escrita e produção de textos.
- Leitura e escrita.

9) Quando você precisa fazer algum trabalho escrito, em língua portuguesa, alguém o ajuda? *

- Sim, uma pessoa da família me ajuda (mãe, pai, irmãos, esposa, esposo...)
- Sim, um intérprete de Libras me ajuda.
- Sim, um professor (ou professora) me ajuda.
- Sim, um colega da faculdade me ajuda.
- Não, faço os meus textos sozinho.

10) Você já repetiu/reprovou alguma vez na escola? *

- Sim, uma vez.
- Sim, mais de uma vez.
- Não, nunca repeti de ano.

11) Você já reprovou ou desistiu de alguma disciplina na faculdade? *

- Sim, uma vez.
- Sim, mais de uma vez.
- Não, nunca reprovei ou desisti de uma disciplina da faculdade.

ANEXO D – IMAGENS DOS VÍDEOS



Anexo X – Na sequência, imagens dos vídeos de apresentação do Módulo 1, em Libras e com legenda em Língua Portuguesa: apresentação do curso, apresentação dos recursos do ambiente digital, apresentação da Professora Vanessa, apresentação da intérprete Fernanda e apresentação do Intérprete Pedro.

ANEXO E – TEXTO I

A. Leia o texto de apresentação da Professora Vanessa:

TEXTO I

Meu nome **é** Vanessa, **tenho** 28 e **sou** professora de Língua Portuguesa. **Nasci** em Santa Catarina, mas **vivo** no Rio Grande do Sul há 14 anos. **Sou** casada e ainda não **tenho** filhos. **Gosto** muito **de estudar**, e depois de me **formar** em Letras na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), **fiz** um curso de Mestrado em Linguística Aplicada na UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos) e agora **curso** Doutorado em Linguística Aplicada na mesma instituição. Também **gosto de passear, ler, ir** ao cinema, **estar** com amigos e família.

B. Responda às perguntas em relação ao texto lido no item A:

Quem se apresenta no texto acima?

Resposta:

Qual é a profissão de Vanessa?

Resposta:

Vanessa é gaúcha?

Resposta:

Onde Vanessa nasceu?

Resposta:

Qual era a idade de Vanessa quando ela foi morar no Rio Grande do Sul?

Resposta:

Quais são as duas universidades onde ela já estudou?

Resposta:

Quais são os passatempos preferidos de Vanessa?

Resposta:

Qual palavra do texto era desconhecida por você?

Resposta:

Análise gramatical

As palavras grifadas (em negrito) no texto pertencem à que classe gramatical?

- () artigo
- () substantivo
- () verbo
- () advérbio

O texto lido é uma apresentação pessoal, ou seja, um texto em que o próprio autor se apresenta, por isso os verbos estão conjugados em **1ª pessoa do singular (EU)**.
Observe:

EU > 1ª pessoa do singular
TU > 2ª pessoa do singular
ELE, ELA, VOCÊ > 3ª pessoa do singular

NÓS > 1ª pessoa do plural
VÓS > 2ª pessoa do plural
ELES, ELAS, VOCÊS > 3ª pessoa do plural

Complete as frases a seguir com o verbo, entre parênteses, conjugado na 3ª pessoa do plural, no tempo presente:

- a) Ele _____ (ser) gremista, mas sempre _____ (ver) o jogo do Internacional.
- b) _____ (viver) em São Paulo.
- c) _____ (fazer) um ótimo trabalho para o professor.
- d) Depois de fazer graduação, _____ (fazer) mestrado.
- e) Leio bastante pois _____ (gostar + de) aprender sempre mais.
- f) Nas férias _____ (gostar + de) ir à praia.

ATENÇÃO: observe que o verbo GOSTAR vem sempre acompanhado da preposição “de”, que está em azul no texto I.

ANEXO F – TAREFA 1

Tarefa 1

A [Plataforma Lattes](#) é uma plataforma na internet que reúne currículos de vários pesquisadores das instituições brasileiras (faculdades, universidades...).

- a) [Clique aqui](#) e conheça este site.
- b) [Clique aqui](#) e leia este currículo do pesquisador Anderson Carnin.
- c) A partir das informações do currículo lattes de Anderson, produzimos o seguinte texto de apresentação (leia):

[Anderson](#)

[Anderson](#) é um jovem estudante que em 2008 se formou no curso de Letras, na faculdade Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Depois ele fez mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, e terminou em 2011. Agora ele é estudante de doutorado em Linguística Aplicada também na Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

- d) Agora pesquise na [Plataforma Lattes](#) o currículo de um professor ou professora da sua faculdade. Digite o nome dele na [busca de currículos](#) Leia o currículo e faça um texto sobre ele. Envie no link "envio de tarefa 1".

ANEXO G – TAREFA 2

Atividade 2

Nesta atividade, vamos pensar um pouco sobre as diferenças entre os textos, sobre o uso da língua portuguesa em diferentes **Gêneros Textuais**. Começaremos a estudar o gênero "Resumo", muito importante nas atividades do ensino superior.

Observe os textos abaixo (como eles foram editados, fonte, ilustrações, títulos). Depois, relacione com os gêneros textuais.

I - Texto "Triatlo Sentimental"

PRELIMINARES

cinema POR ALEXANDRE CARVALHO DOS SANTOS

>> Julia Roberts: mais pontos para a milhagem aérea

TRIATLO SENTIMENTAL

Você já viu um filme parecido, e se chamava *Sob o Sol da Toscana*: mulher insatisfeita embarca em uma viagem de autodescoberta e conhece um bonitão de origem latina. Só que, quando o filme tem Julia Roberts, tudo fica maior. Em *Comer, Rezar, Amar*, baseado no best seller homônimo, a tal viagem inclui Itália, Índia e Indonésia, onde aparece o tal bonitão: um brasileiro interpretado pelo espanhol Javier Bardem.  **Estreia prevista: 1.º/10.**

JULIA COMENDO...



Vegetariana, ela foi crítica gastronômica em *O Casamento do Meu Melhor Amigo* (1997).

REZANDO...



Durante as filmagens de *Comer, Rezar, Amar*, na Índia, ela se converteu ao hinduísmo.

...E AMANDO



Estrela de comédias românticas desde *Uma Linda Mulher* (1990), ela é casada há oito anos.

Fonte: Revista Criativa – formato de Bolso – Editora Globo. N° 258 p. 40

II - Texto "A educação bilíngue para o surdo e a representatividade das políticas linguísticas: uma reflexão"

A educação bilíngue para o surdo e a representatividade das políticas lingüísticas: uma reflexão

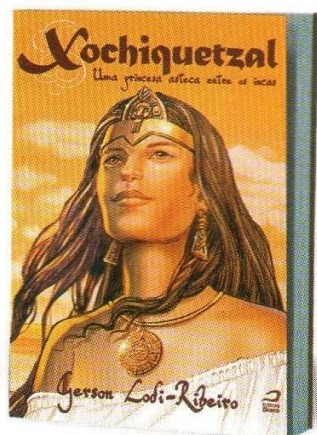
Flaviane Reis
PPGED | FAGED | UFU
flaviane@faced.ufu.br

Eliamar Godoi
PPGEL | FAGED | UFU
eliamar@cepae.ufu.br

O objetivo desse trabalho é apresentar uma reflexão sobre o papel das políticas lingüísticas na educação do surdo, seus métodos, interesses e seus reflexos no processo ensino e aprendizagem de línguas. Sendo assim, para se alcançar uma educação bilíngue para o surdo, em que medida a organização lingüística de uma sociedade responde à necessidade de comunicação entre a comunidade ouvinte e a comunidade surda? Por meio de uma pesquisa teórica analisamos as políticas lingüísticas existentes e as contrastamos com a situação das práticas atuais de ensino para surdos com a finalidade de buscarmos respostas quanto ao teor da influência dessas políticas lingüísticas na prática de ensino e as possibilidades de se alcançar uma educação bilíngue para o surdo de Minas Gerais. Buscando relacionar as diretrizes nacionais para a educação especial (resolução CNE/CEB n. 2, de 2001, a lei 10.098/94 - VII, que legisla sobre a acessibilidade à língua de sinais), a lei 10.436/02, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e o Decreto 5.626/05, e procuramos apresentar uma análise crítica e demonstrar como tem ocorrido a implementação dessas políticas na região mineira e os direcionamentos para se alcançar uma educação bilíngue para o surdo. Assim, percebemos que uma educação bilíngue planejada especialmente para o surdo ainda encontra a necessidade de equipar as línguas (Libras e Português) para que elas desempenhem determinadas funções. Há necessidade ainda de mais análises sobre as implicações da implementação das políticas lingüísticas para a qualificação do professor em sua prática de ensino.

fsc.br/pub/caderno_resumos/gts/simposio_pos40anos_GT4-out2011.pdf

III - Texto "O imenso Portugal"



LIVRO
**O imenso
 Portugal**

**XOCHIQUETZAL: UMA PRINCESA
 ASTECA ENTRE OS INCAS**

Gerson Lodi-Ribeiro
 Draco, 144 págs., R\$ 28,90

ANTES DE FALAR COM os reis da Espanha, Colombo foi ao rei de Portugal com o plano de chegar às Índias pelo Ocidente. Que aconteceria se o convencesse? Este romance responde com uma aventura narrada por uma princesa asteca levada a Lisboa, casada com o nobre português Vasco da Gama.

Xochiquetzal da Gama acompanha o marido em um ataque punitivo a Calicute. Teria sido o ponto culminante dos *Lusíadas* na nossa realidade, mas neste romance é apenas um incidente. Vasco e Xochiquetzal destroçam a armada espanhola que tenta arrebatrar o Novo Mundo a Portugal.

A princesa descreve em português quinhentista esse mundo no qual um dom Manuel mais Venturoso reduziu a vassallos os imperadores inca e asteca e as Três Cabrálías, sem esmagar suas culturas e sociedades. A trama convence, apesar de repetições desnecessárias.

- ANTONIO LUIZ M. C. COSTA

Fonte: Revista Carta Capital, Ed. Confiança
 nº 579, p. 65

Crítica: Comer, Rezar, Amar

Postado por Fred Burle

Baseado no best-seller autobiográfico de Elizabeth Gilbert, **Comer, Rezar, Amarnada** tem de muito interessante para muita gente, mas não fez feio nas bilheterias norte-americanas porque a parcela feminina da população correspondeu às expectativas e foi conferir a adaptação do livro que muitos adoram.

É engraçado que, em Berlim, as pré-estreias são separatistas, ou seja, homem só pode ver "filme de homem" e mulher só pode ver "filme de mulher". Mas neste caso, a divisão até que é coerente: **Comer, Rezar, Amar** é um filme para (um grupo específico de) mulheres.

Assim, só pude conferir o novo filme de Julia Roberts agora, depois da verdadeira estreia em terras alemãs. E fui, na esperança de que minha opinião não batesse com a da maioria dos críticos e que eu gostasse, já que gosto da Miss Roberts e achei que fosse um filme maduro. Mas a verdade é que, se a protagonista fosse vinte anos mais jovem, não faria a mínima diferença.

As crises existenciais e a dificuldade em se relacionar, bem como a fuga dos problemas (achando que mudar de cidade é a solução para tudo) são típicas de uma adolescente – desculpem o termo – boboca. Mas paciência. É autobiográfico e a personagem precisava ter a mesma idade da Lisa real.

Lisa é bem sucedida na carreira, tem um marido que a ama e dinheiro. Mas ela se sente incompleta e o anseio por mudança a faz tomar uma decisão: ela resolve passar um ano viajando, durante o qual ficará um tempo na Itália, na Índia e em Bali. Os países representam as "fases de crescimento" pelas quais ela passou, respectivamente: a admiração pela gastronomia, o costume e o prazer em rezar, e o a descoberta do amor verdadeiro.

A fase italiana é a que melhor se desenvolve, com dinamismo, boa utilização da linguagem cinematográfica, ausência de redundância entre imagens e falas e boa trilha sonora. Depois disso, a história cada vez mais perde o fôlego e chega ao final dos longos 140 minutos se arrastando.

A impressão é de que o diretor tentou não deixar nenhum detalhe do livro de fora. Se tivesse uma montagem mais eficiente, poderia ser bem mais agradável. Mesmo assim, parece ser melhor que o livro – mas isso só quem leu poderá dizer.

Comer, Rezar, Amar só escapa de ser uma tremenda chatice porque possui uma boa primeira metade e porque tem um elenco competente, que vai de Julia Roberts a Viola Davis e o excelente Richard Jenkins. Ah, sim! E tem o (quase) sempre muito bom Javier Bardem, desta vez interpretando o brasileiro Felipe, com quem a autora do livro é casada até hoje, com direito a sotaque portunhol e a citação de que os homens no Brasil têm o costume de beijar os filhos na boca. Só em filme de gringo mesmo...



Fonte:

<http://www.fredburle.net/critica/comer-rezar-amar-atp-ray-love.html>

V - Texto "Lucas Mendes: Vozes Brasil"

Lucas Mendes: Vozes do Brasil

Font

O livro sobre as experiências americanas da fina flor de nossa literatura.

20 de outubro de 2011 | 12h 36

Lucas Mendes - BBC

Érico Veríssimo, Monteiro Lobato, Gilberto Freyre, Carlos Eduardo Novaes, Silviano Santiago, Moacyr Scliar, Fernando Henrique Cardoso, Sousandrade, Haroldo de Campos e Henfil viveram, estudaram, trabalharam e escreveram nos Estados Unidos.

A lista, se fosse completa, seria maior do que a coluna. O importante é que estão todos juntos numa nova antologia que inclui escritores também de Portugal e Cabo Verde: Luso-American Literature.

O trabalho é do brasilianista americano Robert Moser e do brasileiro Antonio Luciano de Andrade Tosta. Brasileiros não podem ser brasilianistas? Podem. Fim de papo.

Ambos fizeram doutorado na Brown University, em Rhode Island, hoje, talvez graças a um dos maiores dos brasilianistas dos últimos tempos, Thomas Skidmore, o mais produtivo ninho de especialistas em cultura brasileira nos Estados Unidos.

Quem lê sabe que a fina flor da nossa literatura passou por aqui, mas nunca esteve num livro, enriquecido com portugueses e cabo-verdianos, sobre suas experiências americanas.

Érico Veríssimo veio pela primeira vez em 1941, quando escreveu Gato Preto em Campo de Neve. Voltou em 43 com a família, saiu da Flórida para a Califórnia, de trem, com pouco dinheiro.

O porter, carregador de bagagens que dá assistência aos passageiros durante a viagem, gostou da família Veríssimo, mas ficou intrigado porque nunca saíam para comer no restaurante do trem. O escritor explicou que o trem não servia o tipo de comida apreciada pela família.

"São vegetarianos?", perguntou o carregador.

"Não, somos antropófagos."

"O quê?"

"Canibais. Comemos carne humana."

O carregador, um negro simpático, fez uma pausa e rebateu com o mesmo tempero: "Carne humana é proibida pela Constituição americana".

Monteiro Lobato trabalhou como adido comercial de 1927 a 1931 e escreveu uma "memória fictícia", onde o personagem ficou bestificado com os números americanos: o orçamento de Nova York, naquele ano, de US\$ 530 milhões, era três vezes maior do que o do Brasil.

Gilberto Freyre saiu moído de saudades a bordo do navio Curvelo rumo aos Estados Unidos e fez amizade com a viúva e a filha de um missionário inglês que tinha morrido no Brasil de bicho de pé. Isto mesmo, bicho, morreu de bicho de pé.

Freyre, como todas as crianças que iam a fazendas no Brasil, não entendia como alguém morre de bicho de pé. Ele morria de saudades não só da família como até da coceira que o bicho de pé provocava.

Eu também tive bicho do pé, gostava de coçar, mas a empregada esquentava uma agulha e bye bye bicho. A coceirinha ainda durava uns dias.

O tema da escola era "curiosidade" e a da ala dele e da mulher era "a morte". Um ano depois do lançamento do livro, ambos desfilaram cercados de caveiras e ossadas, mortos, afoçados e reboletivos. Viveu seus personagens. BBC Brasil - Todos os direitos reservados. É proibido todo tipo de reprodução sem autorização por escrito da BBC.

[req=geral,lucas-mendes-vozes-do-brasil,788043,0.htm](http://www.bbc.com/portuguese/brasil/2011/10/111020_lucas_mendes_vozes_do_brasil_788043_0.htm)

QUESTÕES

(Copie-as e cole-as em um arquivo de texto - Word - depois responda e envie no link "[Respostas - Atividade 2](#)")

1) Após observar os 5 tipos de textos, responda:

a) Qual texto é um RESUMO DE LIVRO?

R: _____

b) Qual texto é um RESUMO DE FILME?

R: _____

c) Qual texto é um RESUMO ACADÊMICO?

R: _____

d) Qual texto é uma RESENHA CRÍTICA DE UM LIVRO?

R: _____

e) Qual texto é uma RESENHA CRÍTICA DE UM FILME?

R: _____

2) Sobre o texto I - "Triatlo Sentimental", responda:

a) Qual é o título do texto?

b) Sobre qual filme fala o texto?

c) Quais são os outros filmes de Julia Roberts que aparecem no texto?

d) Qual filme é parecido com este?

3) Quais são as diferenças entre o RESUMO e a RESENHA CRÍTICA?

a) Qual texto é o maior?

b) Qual texto traz apenas as informações do livro (editora, autor, preço...)?

c) Qual texto traz a opinião do autor sobre o livro?

4) Procure, na internet, um texto de exemplo para cada tipo. Depois, cole os links dos textos nas opções abaixo:

a) Um exemplo de RESUMO DE LIVRO:

b) Um exemplo de RESUMO DE FILME:

c) Um exemplo de RESUMO ACADÊMICO:

d) Um exemplo de RESENHA CRÍTICA DE LIVRO:

e) Um exemplo de RESENHA CRÍTICA DE FILME:

Não esqueça de enviar as respostas para: **Respostas-Atividade 2.**

ANEXO H – TEXTO DO JORNAL NACIONAL

Edição do dia 10/11/2011

TRAFICANTE MAIS PROCURADO DO RIO É PRESO EM FUGA DE FAVELA DA ROCINHA

Nem estava escondido no porta-malas de um carro, acompanhado de três homens que tentaram subornar os PMs que fizeram a abordagem.



Está na cadeia o bandido que a polícia do Rio procurava há pelo menos seis anos. O traficante Nem, da Rocinha, foi preso no início da madrugada. Era por volta de meia-noite, quando Antonio Lopes Bonfim foi preso tentando fugir. O chefe do tráfico na Rocinha estava escondido no porta-malas de um carro. A tentativa de fuga foi frustrada por policiais do Batalhão de Choque, na Estrada da Gávea, uma das saídas da comunidade, em direção à Zona Sul do Rio.

Um Toyota Corola preto, de vidros escuros e suspensão baixa, com a traseira pesada, chamou a atenção dos policiais e foi parado. Enquanto o motorista ficou ao volante, três homens desceram. Dois disseram ser advogados e um terceiro se apresentou como cônsul honorário da República Democrática do Congo, mas não apresentou documento.

Os policiais viram euros no banco de trás, mas o suposto cônsul, alegando imunidade diplomática, não permitiu que os PMs revistassem o porta-malas.

“Tentaram alegar imunidade. Mas já que foi feito o acordo que, no pátio da Polícia Federal, iriam abrir o carro, foi aceito”, explica o tenente Ronald Kadar.

A cem metros dali, os suspeitos pararam o carro. Um deles se afastou com um dos policiais e ofereceu dinheiro. A propina foi recusada.

“Ele dizia ter R\$ 1 milhão, que poderia determinar qualquer valor para que fosse liberado. Até o momento, apenas praticavam o crime de evasão de divisas e o de corrupção ativa. Estavam sendo levados até a superintendência da Polícia Federal por conta da presença do cônsul e do crime de evasão de divisas”, diz o tenente Disraeli Gomes.

O grupo escoltado pela polícia seguiu mais dez quilômetros e o carro preto parou novamente. Um outro homem fez a segunda tentativa de suborno.

“No segundo advogado era de R\$ 20 mil, como se ele não soubesse sobre a primeira oferta. Perguntou por que estaríamos indo naquela direção. Informei a ele que iríamos à delegacia da Polícia Federal. Ele falou que não, que queria proceder a 15ª DP.

Informei a ele que não era ele quem decidia isso, nós iríamos proceder até a delegacia da Polícia Federal”, lembra Disraeli Gomes.

Um delegado da Polícia Federal foi então chamado ao local. E quando o porta-malas foi aberto, lá estava o bandido mais procurado do Brasil. Nem, da Rocinha, foi algemado e levado para um camburão da polícia.

A prisão foi acompanhada pelo repórter André Curvello: “Um momento histórico no combate ao tráfico de drogas do [Rio de Janeiro](#). O Batalhão de Choque acabou de prender o Nem, o chefe do tráfico de drogas do Morro da Rocinha”, anunciou.

Nem responde por tráfico de drogas, associação para o tráfico, crime eleitoral, formação de quadrilha, homicídio e tentativa de homicídio. Segundo a polícia, em junho deste ano, Nem mandou matar a modelo Luana Rodrigues e uma amiga dela, por desvio de drogas. Os corpos teriam sido esquartejados e queimados.

Segundo a polícia, uma prática comum de Nem, da Rocinha, era ordenar mortes de moradores que contrariassem as suas determinações. Apesar da vasta ficha criminal, ele nunca tinha sido preso. Aos 35 anos, nascido e criado na comunidade, se tornou chefe do tráfico em 2001 e reuniu um armamento pesado, que ele e o bando de quase 200 homens gostavam de exibir.

Nas festas promovidas no alto do morro, com a presença até de famosos como o jogador de futebol Vágner Love, os bandidos circulavam livremente com fuzis. Em uma delas, foi feito o único registro em vídeo do traficante, até a sua prisão.

As investigações revelam que a quadrilha vendia 200 quilos de cocaína por semana e faturava R\$ 100 milhões por ano.

No meio de tantas casas humildes, Nem vivia com luxo: tinha aparelhos eletrônicos, eletrodomésticos caros, piscina e terraço com vista para o mar.

Em 2010, Nem tentou forjar a própria morte para escapar da polícia. Tinha até pedido para o enterro e declaração de óbito falsa.

Transferido na tarde desta quinta-feira (10) para o presídio Bangu I, Nem está em uma cela isolada, sem direito a visitas ou banho de sol.

A trajetória do bandido deve terminar como a de outros chefões do tráfico do Rio de Janeiro: cumprindo pena em uma penitenciária federal de segurança máxima, fora do estado.

Segundo o Itamaraty, as embaixadas da República Democrática do Congo e da República do Congo informaram que as pessoas que estavam no carro com o traficante Nem não têm relação com nenhum dos dois países.

Logo depois da prisão de Nem, dois policiais civis da cidade de Maricá, na Região Metropolitana do Rio, tentaram impedir que o traficante fosse levado à Polícia Federal. Um deles, delegado.

A dupla queria que o grupo seguisse para a delegacia da Gávea, um bairro vizinho da Rocinha. Segundo a Polícia Civil, os dois estavam auxiliando nas investigações e negociando uma possível rendição do bandido, que deveria acontecer na delegacia da Gávea.

Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2011/11/traficante-mais-procurado-do-rio-e-presos-em-fuga-de-favela-da-rocinha.html>

ANEXO I – ATIVIDADE DO TEXTO DO JN

Após a leitura do texto "[Traficante mais procurado do Rio é preso na Rocinha](#)", faça as atividades de leitura e interpretação de texto abaixo. (Depois, copie e cole as atividades em um arquivo de WORD e envie no item 3- envio de tarefa).

- Para saber o significado de alguma palavra, [clique aqui](#).

1) Qual é o nome do traficante mais procurado do Rio que foi preso?

R:

2) Qual é o apelido dele?

R:

3) Onde ele estava se escondendo da polícia?

R:

4) Qual é o nome da favela que ele comandava?

R:

5) Qual é o nome do repórter que acompanhou a prisão?

R:

6) O traficante é acusado por quais crimes?

R:

7) Há quanto tempo a polícia tentava prendê-lo?

R:

8) Qual é a idade do traficante?

R:

9) Quais palavras do texto você não conhecia?

R:

10) Qual pergunta foi mais difícil de responder?

R:



ANEXO J – TEXTO MEU ENCONTRO COM NEM

CRIME - 11/11/2011 22h27 - Atualizado
em 12/11/2011 20h43

Meu encontro com Nem⁴⁹

RUTH DE AQUINO



LOGÍSTICA

A Rocinha é uma das maiores favelas do Rio. Entre os bairros ricos da Zona Sul e a Barra da Tijuca, é um ponto estratégico para o crime (Foto: Genilson Araújo/Parceiro/Ag. O Globo)

Era sexta-feira 4 de novembro. Cheguei à Rua 2 às 18 horas. Ali fica, num beco, a casa comprada recentemente por Antônio Francisco Bonfim Lopes, o Nem, por R\$ 115 mil. Apenas dez minutos de carro separam minha casa no asfalto do coração da Rocinha. Por meio de contatos na favela com uma igreja que recupera drogados, traficantes e prostitutas, ficara acertado um encontro com Nem. Aos 35 anos, ele era o chefe do tráfico na favela havia seis anos. Era o dono do morro.

Querida entender o homem por trás do mito do “inimigo número um” da cidade. Nem é tratado de “presidente” por quem convive com ele. Temido e cortejado. Às terças-feiras, recebia a comunidade e analisava pedidos e disputas. Sexta era dia de pagamentos. Me disseram que ele dormia de dia e trabalhava à noite – e que é muito ligado à mãe, com quem sai de braços dados, para conversar e beber cerveja. Comprou várias casas nos últimos tempos e havia boatos fortes de que se entregaria em breve.

Logo que cheguei, soube que tinha passado por ele junto à mesa de pingue-pongue na rua. Todos sabiam que eu era uma pessoa “de fora”, do outro lado do muro invisível, no asfalto. Valas e uma montanha de lixo na esquina mostram o abandono de uma rua que já teve um posto policial, hoje fechado. Uma latinha vazia passa zunindo perto de meu rosto – tinha sido jogada por uma moça de short que passou de moto.

Aguardei por três horas, fui levada a diferentes lugares. Meus intermediários estavam nervosos porque “cabeças rolariam se tivesse um botãozinho na roupa para gravar ou uma câmera escondida”. Cheguei a perguntar: “Não está havendo uma inversão? Não deveria ser eu a estar nervosa e com medo?”. Às 21 horas, na garupa de um mototáxi, sem capacete, subi por vielas esburacadas e escuras, tirando fino dos ônibus e ouvindo o ruído da Rocinha, misto de funk, alto-falantes e televisores nos botequins. Cruzei com a loura Danúbia, atual mulher de Nem, pilo-tando uma moto laranja, com os cabelos longos na cintura. Fui até o alto, na Vila Verde, e tive a primeira surpresa.

Não encontrei Nem numa sala malocada, cercado de homens armados. O cenário não podia ser mais inocente. Era público, bem iluminado e aberto: o novo campo de futebol da Rocinha, com grama sintética. Crianças e adultos jogavam. O céu estava estrelado e a vista mostrava as luzes dos barracos que abrigam 70 mil moradores. Nem se preparava para entrar em campo. Enfaixava com muitos esparadrapos o tornozelo direito. Mal me olhava nesse ritual. Conversava com um pastor sobre um rapaz viciado de 22 anos: “Pegou ele, pastor? Não pode desistir. A igreja não pode desistir nunca de recuperar alguém. Caraca, ele estava limpo, sem droga, tinha encontrado um emprego... me fala depois”, disse Nem. Colocou o meião, a tornozeleira por cima e levantou, me olhando de frente.

Foi a segunda surpresa. Alto, moreno e musculoso, muito diferente da imagem divulgada na mídia, de um rapaz franzino com topete descolorido e riso antipático, como o do Coringa. Nem é pai de sete filhos. “Dois me adotaram; me chamam de pai e me pedem bênção.” O último é um bebê com Danúbia, que montou um salão de beleza, segundo ele “com empréstimo no banco, e está pagando as prestações”. Nem é flamenguista doente. Mas vestia azul e branco, cores de seu time na favela. Camisa da Nike sem manga, boné, chuteiras.

– Em que posição você joga, Nem? – perguntei.

– De teimoso – disse, rindo –, meu tornozelo é bichado e ninguém me respeita mais em campo.

Foi uma conversa de 30 minutos, em pé. Educado, tranquilo, me chamou de senhora, não falou palavrão e não comentou acusações que pesam contra ele. Disse que não daria entrevista. “Para quê? Ninguém vai acreditar em mim, mas não sou o bandido mais perigoso do Rio.” Não quis gravador nem fotos. Meu silêncio foi mantido até sua prisão. A seguir, a reconstituição de um extrato de nossa conversa.

Acho que em menos de 20 anos a maconha vai ser liberada no Brasil. Já pensou quanto as empresas iam lucrar? "

NEM, LÍDER DO TRÁFICO

UPP “O Rio precisava de um projeto assim. A sociedade tem razão em não suportar bandidos descendo armados do morro para assaltar no asfalto e depois voltar. Aqui na Rocinha não tem roubo de carro, ninguém rouba nada, às vezes uma moto ou outra. Não gosto de ver bandido com um monte de arma pendurada, fantasiado. A UPP é um projeto excelente, mas tem problemas. Imagina os policiais mal remunerados, mesmo os novos, controlando todos os becos de uma favela. Quantos não vão aceitar R\$ 100 para ignorar a boca de fumo?”

Beltrame “Um dos caras mais inteligentes que já vi. Se tivesse mais caras assim, tudo seria melhor. Ele fala o que tem de ser dito. UPP não adianta se for só ocupação policial. Tem de botar ginásios de esporte, escolas, dar oportunidade. Como pode Cuba ter mais medalhas que a gente em

Olimpíada? Se um filho de pobre fizesse prova do Enem com a mesma chance de um filho de rico, ele não ia para o tráfico. Ia para a faculdade.”

Religião “Não vou para o inferno. Leio a Bíblia sempre, pergunto a meus filhos todo dia se foram à escola, tento impedir garotos de entrar no crime, dou dinheiro para comida, aluguel, escola, para sumir daqui. Faço cultos na minha casa, chamo pastores. Mas não tenho ligação com nenhuma igreja. Minha ligação é com Deus. Apreendi a rezar criancinha, com meu pai. Mas só de uns sete anos para cá comecei a entender melhor os crentes. Acho que Deus tem algum plano para mim. Ele vai abrir alguma porta.”

Prisão “É muito ruim a vida do crime. Eu e um monte queremos largar. Bom é poder ir à praia, ao cinema, passear com a família sem medo de ser perseguido ou morto. Queria dormir em paz. Levar meu filho ao zoológico. Tenho medo de faltar a meus filhos. Porque o pai tem mais autoridade que a mãe. Diz que não, e é não. Na Colômbia, eles tiraram do crime milhares de guerrilheiros das Farc porque deram anistia e oportunidade para se integrarem à sociedade. Não peço anistia. Quero pagar minha dívida com a sociedade.”

Drogas “Não uso droga, só bebo com os amigos. Acho que em menos de 20 anos a maconha vai ser liberada no Brasil. Nos Estados Unidos, está quase. Já pensou quanto as empresas iam lucrar? Iam engolir o tráfico. Não negocio crack e proíbo trazer crack para a Rocinha. Porque isso destrói as pessoas, as famílias e a comunidade inteira. Conheço gente que usa cocaína há 30 anos e que funciona. Mas com o crack as pessoas assaltam e roubam tudo na frente.”

Recuperação “Mando para a casa de recuperação na Cidade de Deus garotas prostitutas, meninos viciados. Para não cair na vida nem ficar doente com aids, essa menina precisa ter família e futuro. A UPP, para dar certo, precisa fazer a inclusão social dessas pessoas. É o que diz o Beltrame. E eu digo a todos os meus que estão no tráfico: a hora é agora. Quem quiser se recuperar vai para a igreja e se entrega para pagar o que deve e se salvar.”

Ídolo “Meu ídolo é o Lula. Adoro o Lula. Ele foi quem combateu o crime com mais sucesso. Por causa do PAC da Rocinha. Cinquenta dos meus homens saíram do tráfico para trabalhar nas obras. Sabe quantos voltaram para o crime? Nenhum. Porque viram que tinham trabalho e futuro na construção civil.”

Policiais “Pago muito por mês a policiais. Mas tenho mais policiais amigos do que policiais a quem eu pago. Eles sabem que eu digo: nada de atirar em policial que entra na favela. São todos pais de família, vêm para cá mandados, vão levar um tiro sem mais nem menos?”

Tráfico “Sei que dizem que entrei no tráfico por causa da minha filha. Ela tinha 10 meses e uma doença raríssima, precisava colocar cateter, um troço caro, e o Lulu (ex-chefe) me emprestou o dinheiro. Mas prefiro dizer que entrei no tráfico porque entrei. E não compensa.”

Nem estava ansioso para jogar futebol. Acabara de sair da academia onde faz musculação. Não me mandou embora, mas percebi que meu tempo tinha acabado. Desci a pé. Demorei a dormir.

ANEXO K – SLIDES DICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Profa. Vanessa de O. D. Pires




Curso Escrita Acadêmica para Surdos Universitários (I)

Dicas de Português:

Substantivo e Adjetivo

ATENÇÃO

- Às vezes as pessoas confundem ADJETIVO e SUBSTANTIVO na frase, o que deixa a leitura mais difícil.
- É importante prestar atenção no VERBO para saber qual palavra colocar depois.
- Vamos aprender?





1)

A modelo **tem** beleza. (beleza - substantivo)

A modelo **é** bela. (bela - adjetivo)

A modelo ~~é~~ beleza.



2)

O homem **fez** tráfico de drogas. (tráfico - substantivo)

O homem **é** traficante de drogas. (traficante - adjetivo)

O homem ~~é~~ tráfico.



3)

Muitas pessoas **passam** fome no Brasil. (fome - substantivo)

Muitas pessoas **são** famintas. (famintas - adjetivo)

Muitas pessoas ~~são~~ fome.


Verbos **ser** e **estar**

Em Língua Portuguesa, também utiliza-se muito os verbos "ser" e "estar".


O "ser" é utilizado para falar de características, adjetivos, qualidades, defeitos, advérbios...

O "estar" é utilizado para localização, lugares, estados, características transitórias (que mudam).


Observe nos próximos slides...



4)
 Brasileiro **ganha pouco**.
 O salário do brasileiro **é pouco**.
~~O salário **pouco**.~~ (→ precisa de **verbo**)



5)
 O mundo do crime **tem perigos**. (perigos - substantivo)
 O mundo do crime **é perigoso**. (perigoso - adjetivo)
~~O mundo do crime **perigo**.~~ (→ precisa de **verbo**)



6)
 Quem estuda **tem** um futuro melhor.
~~Quem estuda **futuro** melhor.~~ (→ precisa de **verbo**)


MAIS DICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO

1º) Faça orações curtas e diretas.

Ex: Eu gosto de comer pizza de queijo refrigerante lasanha.

↓

Eu gosto de comer pizza de queijo.
 Também gosto de refrigerante e lasanha.



2º) Evite repetir as palavras.

Quero aprender **Português** porque eu acho que o **Português** é importante e eu preciso melhorar o **Português**.

↓

Quero aprender **Português** porque eu acho importante **esta língua**. Preciso melhorar meus conhecimentos **sobre ela**.



3º) Quando houver vários verbos na frase, conjugue apenas o primeiro.

Eu **quero conseguir aprender a fazer** um resumo.



4º) Quando um verbo está no gerúndio (termina com **-ando, -endo, -indo**) o verbo anterior deve estar no presente:

Minha faculdade **está tentando** ser acessível.

presente gerúndio

Sou João e **estou estudando** Inglês.

presente gerúndio

5º) Faça o texto por etapas, com calma. Revise sempre!

- Para revisar seu texto, utilize o corretor ortográfico do seu editor de texto ou outro programa;
- Você também pode consultar um corretor on-line:

<http://www.ortografa.com.br/>

E

<http://www.flip.pt/FLiP-On-line/Corrector-ortografico-e-sintactico.aspx>

Para saber mais...

- ▲ <http://www.infoescola.com/portugues/locucao-verbal/>



BOM TRABALHO!

Professora Vanessa.



ANEXO L – TEXTO NOTÍCIA DO MEC

Olá!

A) Para começar esta atividade, leia o texto abaixo, retirado do [site do MEC](#).

Adquirir conhecimentos deve ficar mais fácil com novas tecnologias

Terça-feira, 06 de dezembro de 2011 - 11:28

Rio de Janeiro – O Ministério da Educação promove nesta terça-feira, 6, no Rio de Janeiro, encontro com especialistas em novas tecnologias que mudam formas tradicionais de transmissão do conhecimento. O evento Educação e novos Paradigmas (EDUTec) segue até às 18horas.

Para o ministro da Educação, Fernando Haddad, a iniciativa é oportuna e importante para o futuro da educação brasileira. “A próxima década vai ser marcada por uma reforma profunda das salas de aula, dos laboratórios e das bibliotecas por meio da revolução digital”, disse em vídeo exibido na abertura do evento.

Na mesma mensagem aos participantes do EDUTec, Haddad explicou que temos que nos preparar para isso, sobretudo a partir da produção de conteúdos digitais educacionais, da convergência de mídias e de uma série de providências que precisam ser tomadas agora para que a educação tire o maior benefício das transformações tecnológicas.

Para a secretária de Educação Básica do MEC, Maria do Pilar Lacerda, o EDUTec é um marco para possibilitar que as várias plataformas e ações do Ministério da Educação, como a TV Escola, se tornem mais consistentes em relação à garantia da aprendizagem. “Desejo que a gente saia daqui com conteúdos que possam nos ajudar nesse novo desenho da TV Escola e da integração das múltiplas plataformas desenvolvidas e coordenadas pela Secretaria de Educação Básica”, afirmou.

A programação do encontro está organizada em quatro blocos de curtas conferências. Além de brasileiros, conferencistas da Inglaterra, Itália, Estados Unidos, Finlândia, Malásia, Argentina, Venezuela e Espanha apresentam experiências com novas tecnologias.

Assessoria de Imprensa da SEB

B) Depois de ler o texto, procure as palavras que você não conhece no [dicionário on-line](#).

C) Agora, selecione as informações mais importantes do texto "Adquirir conhecimentos deve ficar mais fácil com novas tecnologias", e faça um resumo, com, **no máximo, 60 palavras**.

Em seu resumo, não esqueça de escrever:

- Qual é o assunto do texto?
- Onde o texto foi publicado?
- Quem escreveu o texto?

D) Faça uma revisão de seu resumo, usando as dicas que você leu no item 1 deste

módulo.

E) Envie o resumo no link 4 (Envio de resumo).

F) Em caso de dúvidas sobre este exercício, escreva-a no [Fórum de Dúvidas do Módulo 7](#).

Bom trabalho!

ANEXO M – QUESTIONÁRIO ALUNOS PRÓ-LGP

DATA: _____
 NOME: _____
 IDADE: _____
 HÁ QUANTO TEMPO UTILIZA A LGP?
 PROFISSÃO: _____

PERGUNTAS

- | | |
|--|--|
| <p>1. Você conhece e usa a escrita de sinais (signwriting)?</p> <p><input type="checkbox"/> Conheço e uso.</p> <p><input type="checkbox"/> Conheço, mas não uso.</p> <p><input type="checkbox"/> Não conheço.</p> | <p>1. No ensino básico e secundário, você:</p> <p><input type="checkbox"/> estudou em escolas de surdos;</p> <p><input type="checkbox"/> estudou em escolas de referência;</p> <p><input type="checkbox"/> estudou em escolas de ouvintes.</p> |
| <p>3. Por que é importante aprender mais sobre a Língua Portuguesa escrita?</p> <p><input type="checkbox"/> Para conseguir um emprego melhor.</p> <p><input type="checkbox"/> Para ter melhor desempenho na faculdade.</p> <p><input type="checkbox"/> Para comunicar-se bem com as pessoas (redes sociais, e-mails, cartas...)</p> <p><input type="checkbox"/> Todas as opções anteriores.</p> | |
| <p>4. Qual a sua maior dificuldade em língua portuguesa?</p> <p><input type="checkbox"/> Leitura e compreensão dos textos.</p> <p><input type="checkbox"/> Escrita e produção de textos.</p> <p><input type="checkbox"/> Leitura e escrita.</p> | |
| <p>5. Quando você precisa fazer algum trabalho escrito, em Língua Portuguesa, alguém o ajuda?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, uma pessoa da família me ajuda (mãe, pai, irmãos, esposa, esposo...)</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, um intérprete de LGP me ajuda.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, um professor (ou professora) me ajuda.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, um colega da faculdade me ajuda</p> <p><input type="checkbox"/> Não, faço os meus textos sozinho.</p> | |
| <p>6. Você prefere realizar seus trabalhos acadêmicos através de:</p> <p><input type="checkbox"/> Língua Portuguesa escrita;</p> <p><input type="checkbox"/> Vídeos em LGP.</p> | <p>7. Você já repetiu/reprovou alguma vez na escola?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, uma vez.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, mais de uma vez.</p> <p><input type="checkbox"/> Não, nunca.</p> |

Obrigada por sua participação neste inquérito. Se precisar acrescentar alguma informação às respostas, podes utilizar o verso desta folha.