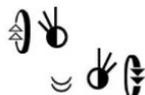


LETRAMENTO ACADÊMICO DO SURDO: LIBRAS E PORTUGUÊS NA PRODUÇÃO ESCRITA

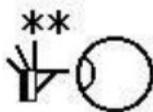
Academic literacy for the deaf: Libras and Portuguese in the writing production



Giovana Cristina de Campos Bezerra¹



Tatiana Bolivar Lebedeff²



¹ Instituto Federal do Pará - IFPA, Belém, PA, Brasil; arlginicampos4@gmail.com

² Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, Pelotas, RS, Brasil; tblebedeff@gmail.com

RESUMO

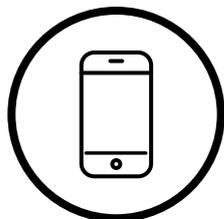
Este trabalho buscou compreender a produção da escrita acadêmica de mestrandos e doutorandos surdos. O objetivo principal foi compreender as estratégias de escrita acadêmica. Foram entrevistados três mestres e três doutores surdos, docentes de Ensino Superior. As entrevistas foram realizadas por videoconferência em Libras e transcritas para a língua portuguesa. Os dados foram agrupados em quatro categorias: 1) a presença do TILS no Programa de Pós-Graduação; 2) a experiência com o orientador; 3) o papel da escola; e 4) o processo de produção da escrita. Os entrevistados evidenciaram a dificuldade de garantias de direito linguístico nos PPGs, pois precisam pagar TILS para tradução e revisão de seus textos. Relataram a fragilidade do ensino de português na educação básica, que não os preparam no letramento acadêmico. Uma das estratégias de produção de texto acadêmico é a produção de vídeos, seja para organizar as ideias, seja para comunicação com os TILS.

Palavras-chave: Letramento Acadêmico; Pós-graduandos surdos; Libras; Português como L2M2.

ABSTRACT

This study aims to understand the academic writing of deaf students who use Libras as their L1. The main objective of understanding the academic writing strategies produced by postgraduate students. Three deaf master's and three deaf doctors, who are professors, were interviewed. The interviews were conducted via videoconference in Libras. The data were grouped into four categories: 1) the presence of TILS in the Postgraduate Program; 2) the experience with the advisor; 3) the role of the school; and 4) the writing production process. The interviewees highlighted the difficulty of guaranteeing linguistic rights in Postgraduate Programs, given that they need to pay TILS to have their academic productions translated and reviewed. In addition, they report the fragility of Portuguese teaching in their basic education. It was understood that one of the main strategies for producing academic texts is through video production, whether to organize ideas or to communicate with TILS.

Keywords: Academic Literacy; Deaf postgraduate students; Libras; Portuguese as L2M2.



**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK**
<https://youtu.be/IunFkzx9xC4>



Introdução

Desde o início dos estudos da primeira autora no Mestrado em Letras, o maior desafio foi o mesmo da Educação Básica e Graduação: ler os livros e textos impressos na língua portuguesa, buscando o significado das palavras usando o dicionário on-line para compreender a leitura. No processo de reflexão sobre a dissertação, sempre vinha à tona, tanto para orientanda como orientadora, a complexidade da produção escrita por meio de duas línguas, a língua portuguesa e a língua de sinais. Este texto, recorte da Dissertação, tem como proposta compreender a produção da escrita acadêmica dos mestres e doutores surdos, buscando narrativas sobre o processo de escrita acadêmica.

Desse modo, as perguntas que nortearam este fazer acadêmico foram as seguintes: quais são as estratégias de produção de leitura e escrita utilizadas pelos acadêmicos surdos (mestres e doutores) nos programas de pós-graduação em qualquer área desta universidade, pública ou privada? Quais são as dificuldades em compreender a leitura para produzir a escrita acadêmica em língua portuguesa como segunda língua? Quais são as demandas dos acadêmicos surdos em relação aos profissionais Tradutores e Intérpretes

de Libras na instituição? Na pós-graduação, os acadêmicos surdos sentem falta de qualidade em suas produções escritas devido à falta de compreensão na leitura?

Sobre a produção escrita de pós-graduandos surdos, atualmente, existem alguns estudos que partem, principalmente, da percepção do Tradutor Intérprete de Libras (TILS) sobre a produção textual dos surdos, como o de David e Lebedeff (2021). Outro tipo de análise encontrada foi a de Pokorski (2010), que investigou a visão dos surdos sobre suas produções em trechos específicos de dissertações e teses, como agradecimentos e introduções, nos quais os autores surdos narram, de maneira muito resumida, o processo de produção do texto.

Todavia, há uma certa carência de estudos que contemplem diretamente a perspectiva surda, por meio de entrevistas que deem espaço, de fato, à própria reflexão do surdo sobre seu processo. É importante destacar, também, que este estudo se centra na necessidade de promover pesquisas com surdos, haja vista as dificuldades de escrita relacionadas à modalidade da segunda língua, neste caso, a língua portuguesa (LP), especialmente em relação à escrita acadêmica nos programas de pós-graduação de Mestrado e Doutorado das Instituições de Ensino Superior (IES).

Este trabalho tem como problema de pesquisa a produção da escrita acadêmica de mestrandos e doutorandos surdos, ou seja, pretende investigar o Letramento Acadêmico e as estratégias de produção deste gênero. Os surdos, na pós-graduação, enfrentam as dificuldades de produção da escrita acadêmica na modalidade de segunda língua (Língua Portuguesa). Darde e Santana (2021) citam Santana e Stolsky (2014) para explicar que o Letramento Acadêmico compreende o domínio de gêneros discursivos secundários vivenciados no contexto universitário, tais como artigos, resenhas, monografias, relatórios, trabalhos de conclusão de cursos, dentre outros.

A primeira autora, como surda, reconhece o importante desafio de ingressar na pós-graduação, tendo em vista as relações linguísticas que se estabelecem tanto na orientação como nas aulas das disciplinas, leituras de textos e a própria produção da Dissertação. Sentiu-se pressionada e sente dificuldades, muitas vezes, em compreender textos acadêmicos produzidos em uma língua que não é a língua que lhe dá conforto e com a qual produz conhecimento. O trabalho acadêmico, para ela, é uma constante busca no dicionário para encontrar as palavras que produzam sentido para que consiga compreender os artigos, teses, dissertações, Trabalhos de Conclusão do Curso (TCC), entre outros, indicados pelos professores em suas disciplinas.

Apesar do reconhecimento da Libras tanto pela Lei 10.436 (BRASIL, 2002), como pelo Decreto 5626 (BRASIL, 2005), a Libras não substitui a Língua Portuguesa, e, portanto, os estudantes surdos necessitam apresentar seus trabalhos finais em Língua Portuguesa. Sendo a Língua Portuguesa sua L2, muitos necessitam do apoio de Tradutores e Intérpretes de Libras, nem sempre disponíveis com carga horária suficiente para atender a produção acadêmica. Na grande maioria das vezes, como é de conhecimento geral, os TILS são disponibilizados apenas para as aulas.

1 Letramento, letramento acadêmico e surdez

Segundo Rojo (2004), o letramento é um processo de apropriação das práticas sociais de leitura e escrita. De acordo com Street (1984), letramento pode ser compreendido como práticas sociais e concepções de leitura e escrita que são desenvolvidas por cada sujeito de forma individual ou em grupos sociais. Soares (2004) explica que a entrada da criança e também do adulto não alfabetizado no mundo da escrita ocorre simultaneamente por dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita (a alfabetização) e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (o letramento). Para a autora, letramento é o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, o convívio com diferentes tipos e gêneros de textos, bem como com diferentes portadores de textos, ou seja, o letramento é a própria compreensão das funções da escrita.

O letramento é a prática de escrever, de ler, de reconhecer uma língua. Ao pensar sobre esse processo e na relação que um ouvinte e um surdo estabelecem dentro dessa prática, há algumas diferenças que devem ser consideradas. O ouvinte, por exemplo, é capaz de ouvir sons, barulhos, o que facilita, por exemplo, o acesso aos gêneros textuais apresentados na oralidade do cotidiano, através da televisão, rádio, telejornal e conversas com as pessoas ouvintes. Para o surdo, tudo acontece a partir do visual, da percepção visual-espacial. O surdo, ao ler, por exemplo, precisa fazer algumas conexões com o que está lendo, algo mais a fundo, a fim de conseguir colocar sentido no que está lendo. O ouvinte tem mais facilidade porque tem acesso à palavra falada, a um vocabulário e aos diferentes verbos. O surdo tem menos contato com a língua portuguesa, se comparado ao ouvinte que faz uso diário dela.

Com relação aos surdos, Pereira (2009) pontua que a aquisição da escrita é, muitas vezes, tardia, pois nesse processo o surdo lança mão de sua segunda língua, o que dificulta ainda mais o letramento pelos surdos e, muitas vezes, traz resultados insatisfatórios. Somado a isso, essa dificuldade pode ser acarretada pelo surdo que ainda não tem a Libras muito bem definida no que compete à aprendizagem, o que dificulta o processo de trabalhar com uma segunda língua (L2), no caso a língua portuguesa, pois não tem por base sua L1. É importante destacar, como apontam Quadros e Schmiedt (2006), que a língua portuguesa como segunda língua para os surdos decorre de sua aprendizagem a partir dos mesmos processos de aquisição de outras línguas.

No Relatório Sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue (THOMA et al., 2014), apresenta-se que a Língua Portuguesa assume o papel de segunda língua (L2) em uma segunda modalidade (M2) para os surdos, ou seja, além de ensinar uma segunda língua utilizando metodologia específica para o seu ensino, o ensino de línguas com modalidades diferentes (visual-espacial e oral-auditiva) exige desenvolver metodologia para o ensino na segunda modalidade. Alguns problemas são recorrentes na vida dos surdos, como aponta (Guarinello (2009), como, por exemplo, as dificuldades em usar a língua escrita de modo efetivo e explorar os textos a que têm acesso. Somado a isso, como aponta Santana (2013), o acesso à cultura é ainda mais precário para os surdos. Para Lahire (1997), o contexto familiar é parte importante na apropriação da linguagem escrita pelo surdo, e a leitura e a expressão de forma linguística o conduzirá com mais facilidade ao sucesso escolar, mas só isso não garante

êxito, pois é preciso demais fatores e relações que colaborem com esse desenvolvimento.

Diante disso, Lahire (1997) acrescenta, também, que as crianças que têm acesso a histórias desenvolvem com mais facilidade a escrita e, conseqüentemente, as estruturas textuais. Para Santana (2016), a necessidade de oralizar e alfabetizar não são garantia que o surdo será um leitor ou autor e, por vezes, a falta de incentivo com a leitura de textos em Libras distancia-o ainda mais de sua cultura. Ou seja, na ânsia de dar conta desse “mundo ouvinte”, o surdo perde, até mesmo, o seu próprio mundo, sua própria identidade.

Com isso, muitos estudos (Quadros, 1997; Skliar, 1997; Guarinello, 2004) trazem evidências de que filhos de pais surdos são mais preparados para enfrentar a etapa escolar, a leitura e a escrita, já que foram alfabetizados em sua primeira língua. Esses surdos apresentam mais facilidade de partir de sua língua comum para aquisição de uma segunda língua, pois são expostos a uma língua comum com seus pais, ou seja, a língua de sinais.

Svartholm (1999) complementa esse pensamento reafirmando que o surdo deve partir da língua que já domina para buscar sua segunda língua, em sua forma escrita. Contudo, isso não lhe garante maior desempenho acadêmico quando entra no Ensino Superior.

No que compete à escrita acadêmica, essa relação entre surdo e ouvinte com a produção escrita também é muito diferente. Isso vem desde a escola, pois estamos falando de bases linguísticas diferentes e, conseqüentemente, de processos diferentes de aquisição e uso. Quando se busca por um curso de pós-graduação, em que é exigido um grau mais complexo de leitura, conhecimento e escrita, essas diferenças ficam ainda mais evidentes, pois é preciso buscar essas informações que ficam nas entrelinhas, nas nuances do texto e que muito acrescentam no produto final, que, nesse caso, é a interpretação do que foi lido.

Então, o surdo precisa se apropriar, conhecer, explorar, expressar e fazer uso da língua portuguesa, muitas vezes sem uma estrutura adequada de ensino, pois os professores de Português como L2 para surdos deveriam compreender o contexto de L2M2, o que nem sempre acontece. No ensino superior, a relação com a leitura e escrita é mais complexa, principalmente nos níveis de mestrado e doutorado. No ensino superior é preciso ter clara a necessidade de apropriação das leituras, do material, da produção, estar em constante discussão, contar com os tradutores e intérpretes de Libras durante o trabalho.

Somado a isso, é muito recente a entrada dos surdos no ensino superior e ainda mais recente pensar o surdo no espaço de pós-graduação. Como tudo é muito novo para os surdos, algumas barreiras ainda são visíveis no espaço do ensino superior e nem sempre há profissionais que auxiliam na acessibilidade, como, por exemplo, os tradutores e intérpretes de Libras.

O letramento acadêmico é um desafio para o surdo. De acordo com Barton (1994), o letramento acadêmico traz formas diferenciadas para a escolarização, a partir das práticas sociais tecnologicamente mais sofisticadas, em comunidades mais escolarizadas. Vale destacar que o conceito de letramento acadêmico foi desenvolvido dentro da área dos Novos Estudos do Letramento e proposto por Street (1984), Barton (1994), Barton e Hamilton (1998) e Gee (1996).

Ainda de acordo com Oliveira (2009), a universidade é um espaço de produção e sistematização do conhecimento em que se tem acesso a textos diferentes daqueles que circulam na sociedade. De acordo com Lea e Street (1998), o estudante do Ensino Superior, no momento da escrita, desperta três perspectivas: o modelo dos estudos das habilidades, que

são as habilidades individuais e cognitivas do estudante para colocar em prática no contexto da Universidade; o modelo da socialização acadêmica, em que o professor conduz o aluno dentro desse espaço da Universidade com competências de falar, interpretar, entre outras competências; e o modelo do letramento acadêmico, que faz parte dos Novos Estudos do Letramento e reconhece o letramento como práticas sociais influenciadas por vários setores da instituição acadêmica.

Santana e Stolsky (2014) compreendem por letramento acadêmico a facilidade de transitar entre os diferentes gêneros textuais da academia, como, por exemplo, artigos, resenhas, monografias, relatórios, entre outros. Entretanto, isso, de fato, não acontece, haja vista que muitos universitários têm nessa questão o seu ponto fraco, que precisa ser trabalhado, embora esse sujeito já esteja inserido no meio acadêmico. De acordo com pesquisas propostas pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2016), 4% dos universitários são analfabetos funcionais e 96% são alfabetizados. Dentre esses 96%, 32% estão no nível elementar, 42% no nível intermediário e 22% proficiente.

Desse modo, o estudante universitário, ao entrar no espaço acadêmico, tem contato com um gênero discursivo novo, diferente daquele que ele conhecia, vendo-se, assim, diante de um desafio, do qual emerge a proposta deste estudo: o de investigar as estratégias utilizadas por surdos no processo de produção do texto acadêmico.

De acordo com o Censo de 2015, considerando o período de 2010 a 2015, o número de estudantes na universidade com deficiência auditiva aumentou cerca de 20,76% e os estudantes surdos em 35%. Algumas hipóteses para esse aumento são referentes às políticas públicas de inclusão que garantem o TILS em sala de aula e a correção diferenciada de provas no tocante à escrita em Português.

Para Oliveira (2009), as dificuldades dos surdos em relação às questões da linguagem escrita são trazidas por alguns estudos, como Góes (1999), Silva (1999), Antia, Reed e Kreimyer (2005), e estão diretamente ligadas à sintaxe e às estruturas lexicais. No entanto, como forma de driblar essas limitações, a leitura é uma ótima opção. Ainda de acordo com Oliveira (2009), a partir de uma pesquisa sobre a prática de leitura, os dados apontam que 90% dos surdos dizem ler com frequência, considerando desses 90% que 60% leem diariamente, 25% semanalmente, 10% lêem quando necessário e só 5% afirmam não ler.

O desenvolvimento da escrita acadêmica por indivíduos surdos é um tema que demanda uma análise detalhada das práticas de leitura e escrita em contextos educacionais e das dificuldades encontradas no processo de letramento acadêmico. David e Lebedeff (2021), por exemplo, discutiram as produções textuais de estudantes surdos, analisando-as a partir dos diferentes níveis linguísticos categorizados pelo Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER). A pesquisa destaca que, para muitos surdos, o domínio da escrita em português implica em dificuldades que não se limitam à gramática, mas abrangem a compreensão de estrutura e estilo acadêmico. Já Pokorski (2010) discute as experiências pessoais de surdos na escrita acadêmica, especialmente em trechos de teses e dissertações, onde os autores surdos compartilham suas vivências e o processo de construção textual em uma língua que não é sua primeira.

Essas pesquisas indicam uma necessidade urgente de apoio institucional para facilitar a integração dos estudantes surdos no ambiente acadêmico, oferecendo suporte adequado

para suas práticas de escrita e leitura em português. A seguir, será apresentada a metodologia utilizada na pesquisa.

2 Metodologia da pesquisa

Foram convidados, para participar da pesquisa, Mestres e Doutores surdos. Os critérios de seleção dos participantes eram que todos fossem residentes no Brasil, envolvidos em atividades acadêmicas e que possuísem publicações, além da produção da Dissertação e Tese. Foi feito contato particular com cada um através do *whatsapp*. A partir do aceite, foi encaminhado um termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em Libras e em português, que requeria assinatura. Para cada entrevistado foi designado um nome fictício, tendo como inspiração nomes de artistas.

O perfil dos entrevistados pode ser observado no Quadro 1:

Quadro 1. Perfis dos participantes
Fonte: Elaborado pelas autoras.

| IDENTIFICAÇÃO | FORMAÇÃO | INSTITUIÇÃO |
|--------------------------------------|------------------|---|
| Participante 1 Mr. Bean | Mestre | Universidade Federal de Pelotas (UFPel) |
| Participante 2 Scarlett Johansson | Mestra | Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) |
| Participante 3 Xuxa Meneghel | Mestra | Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) |
| Participante 4 Juliana Paes | Mestra e doutora | Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) |
| Participante 5 André Marques | Mestre e doutor | Universidade Federal de Pelotas (UFPel) |
| Participante 6 Robert De Niro | Mestre e doutor | Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) |

As perguntas, previamente estruturadas, buscaram compreender sobre como se deu o processo de escrita acadêmica dos entrevistados. Buscou-se com as perguntas compreender, além das estratégias de produção, como foram as vivências dos surdos durante o processo de escrita, a relação e conhecimento sobre a cultura surda e a Libras durante as aulas, além do respeito e reconhecimento da língua de sinais como primeira língua, língua materna, dos surdos. As entrevistas tiveram uma média de duração de 95 minutos. Para a análise dos dados produzidos nas entrevistas foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2011). Foram organizadas quatro categorias a partir das recorrências de uma determinada palavra ou expressão capazes de formar agrupamentos por significados. Desse modo, foram encontradas quatro categorias: 1) a presença do TILS no Programa de Pós-Graduação; 2) experiência com o orientador; 3) o papel da escola; e 4) o processo de produção da escrita. A seguir serão apresentadas as categorias com excertos das entrevistas.

3 Resultados e discussão

Um tema recorrente nas entrevistas foi acerca da presença de TILS durante o curso de pós-graduação. Ora os entrevistados comentam sobre sua presença em aulas, atividades de

pesquisa, orientações, ora sinalizam sobre o papel do TILS no processo de produção da escrita acadêmica. Com relação aos TILS de sala de aula, a maioria das universidades nas quais os entrevistados estudaram disponibiliza TILS:

O intérprete de Libras na UFPel acompanha durante as aulas e, sempre nos horários que há “troca” dos intérpretes ou professor em sala de aula, tem-se a continuidade do trabalho por outro profissional [...] O grupo de pesquisa tem intérpretes de Libras para que haja comunicação com os que não conhecem a Libras (Mr. Bean).

Aconteceu igual no mestrado e no doutorado. Durante as aulas em sala de aula, as disciplinas têm o acompanhamento do intérprete de Libras e nos grupos de trabalhos científicos para discutir os textos, que o professor mandava para todos, para conversarmos o que tinha ficado compreendido (Xuxa Meneghel).

Entretanto, o número de TILS nem sempre é suficiente para suprir as demandas dos estudantes surdos. Desse modo, muitos arranjos precisam ser feitos – arranjos esses que limitam a liberdade e a autonomia dos estudantes surdos:

Há uma diferença que é, por exemplo, se uma disciplina desejasse o intérprete, mas um surdo solicitasse em outra, não teriam profissionais suficientes. Era preciso ir pela maioria dos alunos, nas mesmas disciplinas como, por exemplo, na disciplina da Profa. Lodenir, em que ela sabia a Língua de Sinais, ou a maioria dos surdos precisava estar em outra disciplina e solicitar o intérprete de Libras naquela disciplina. O principal é a quantidade de surdos juntos na mesma solicitação para a mesma disciplina [...] Escolher a disciplina não dava porque o intérprete de Libras tinha muitas demandas (Scarlett Johansson).

Alguns entrevistados comentaram sobre os prejuízos que sentem com o pouco tempo disponível dos TILS em suas instituições:

Na sala de aula tinha tradutor/intérprete de Libras, simultâneo, mas fora da sala de aula eu não tinha. Fazer trabalho era sozinha e o contato com os colegas era pelo e-mail. Sobrava algumas horas do profissional tradutor de Libras e eu aproveitava para anotar, porque a universidade pagava o TILS por três horas e, por vezes, usava esse tempo que sobrava das três horas para solicitar nos encontros para fazer trabalho com os colegas (Juliana Paes).

Porém, quando o intérprete de Libras não estava junto, fora do horário, o grupo de pesquisa, os colegas ouvintes que não conheciam a Libras, faziam a comunicação pelo WhatsApp e marcavam no texto, dividimos, organizamos o texto e compartilhamos com os colegas pelo WhatsApp para discutir e dar sugestões (Xuxa Meneghel).

Alguns dos entrevistados fizeram duas graduações, sendo a segunda Letras-Libras. Os depoimentos falam da diferença de aproveitamento do ensino superior nos dois momentos:

O curso de Educação Física não tinha intérprete de Libras e, com isso, o meu conhecimento se dividia em: 70% vazio, porque não tinha intérprete de Libras e 30% entendia, mas com prejuízo. No curso de Letras-Libras foi diferente: 90% entendia pela língua de sinais, pelo meu letramento e leituras. Busco informações através da língua, na rua, na televisão, com uso de legendas, jornais, pela subjetividade do meu conhecimento e da construção do que sei através do mestrado e do doutorado. Não se pode parar. É preciso continuar diariamente as práticas de leitura para seguir aprendendo (Robert De Niro).

Em sua pesquisa, Pokorski (2010) constatou que a grande maioria dos estudantes sur-

dos deixa explícito, em suas dissertações e teses, o fato de que foram muitas mãos que escreveram o texto e que esse processo de escrita também se constituiu em um processo de tradução.

Sobre a experiência com o orientador, foi salientada a necessidade de interação direta, em Libras, pelos entrevistados:

A minha orientadora sabe se comunicar em língua de sinais. A língua portuguesa usamos na comunicação pelo WhatsApp. Se precisar ir pessoalmente para dicas, processo de pesquisa, ela sabe que é tranquilo. Não há problema nenhum, eu vou. A comunicação é bem clara. A orientadora fala sobre os surdos, a identidade surda, os passos da pesquisa e a importância da interação entre eu e ela (Mr. Bean).

Entretanto, alguns orientadores não sabem Libras, o que demanda a disponibilidade de TILS para além dos períodos de aulas:

No mestrado, o orientador não sabia a língua de sinais e nem como o surdo sinaliza. Nada. Para a comunicação entre nós, tínhamos que chamar o intérprete de Libras para acompanhar, explicar, interpretar e mediar. Atualmente, no doutorado, o orientador também não sabe a língua de sinais, pois é o mesmo do mestrado. Não conhece nada e sempre conta com a ajuda do intérprete de Libras para mediar a comunicação (Xuxa Meneghel).

Meu segundo orientador, que foi no doutorado, falava em língua espanhola, e, com isso, procurei um tradutor/intérprete de Libras que conhecesse bem a língua para fazer a tradução e participar da orientação, fazendo a mediação entre língua espanhola, língua portuguesa e Libras (Juliana Paes).

Um dos dados que Pokorski (2010) apresenta, pelos excertos narrativos, é a dificuldade de comunicação entre os pesquisadores e seus orientadores e colegas. Os entrevistados relataram a importância da presença do TILS na impossibilidade de que o orientador saiba se comunicar em Libras. Com relação à comunicação, Grützmán e Lebedeff (2022) salientam que a interação do orientador não é apenas com o orientando surdo. É necessário estabelecer uma relação de trabalho, também, com o TILS. Para as autoras, é vital estabelecer um diálogo permanente, pois o texto passará várias vezes, tanto em português quanto em Libras, pelas mãos do TILS. Além disso, é importante destacar, ainda de acordo com as autoras, que não basta ao orientador “saber” Libras. É necessário saber a terminologia de sua fundamentação teórica e ter condições de, em Libras, discutir conceitos científicos e metodologia de pesquisa. É necessário que se garanta uma comunicação qualificada para o processo de orientação.

Com relação ao papel da escola, Pokorski (2010), ao realizar as leituras das teses e dissertações de pós-graduandos surdos, percebeu que todos os autores traziam, em vários momentos, as suas experiências escolares como surdos e, de maneira geral, essas vivências eram marcadas por situações de exclusão e sofrimento. Nas entrevistas, os participantes trouxeram muitas referências escolares, explicitando, muitas vezes, a fragilidade do ensino de português como L2:

Na minha reflexão sobre o letramento, desde o começo da universidade, percebi a diferença entre a escola e a universidade, além de ser maior minha responsabilidade e dever de ler mais, pois na escola essa prática era rara, às vezes, causando um prejuízo ao surdo (Scarlett Johansson).

Nesse sentido, Fernandes e Moreira (2017, p. 139) denunciam as:

[...] dificuldades e lacunas no processo de alfabetização/letramento de estudantes surdos que concluem o ensino médio, pois a maioria apresenta domínio elementar da leitura e escrita em português, sem a vivência em gêneros textuais científicos, que costumam circular no ensino superior, como resumos, artigos, resenhas, dissertações, entre outros.

Além disso, as autoras salientam a fluência limitada, em sua própria língua de identificação, pela carência de oportunidades de experiências de interlocução significativas em Libras nos mais diversos campos, tais como política, literatura, arte, ciências exatas, entre outros. Ou seja, para Fernandes e Moreira (2017), a Libras não se constituiu, em muitos casos, em língua de cultura ao longo da educação básica. Essa situação é relatada pelos entrevistados:

Lembro que foi na escola de surdos, na disciplina de Língua Portuguesa: a resenha, interpretação de texto, produzir a escrita, diversas formas. Mas, lembro também que alguns professores pareciam me olhar: “coitado, é surdo”. Não, não acho assim. Parecia que pensavam que para surdo era suficiente pouca matéria. Não, eu não queria pouca. Queria aprender a língua portuguesa e devia ser ensinada e explicada nos detalhes como, por exemplo: gramática correta, os verbos, e o surdo devia aprender as informações para aprender (Xuxa Meneghel).

Na minha opinião, a impossibilidade de escrita fluente do português é em função da qualidade da escola, pois faltou um ensino qualificado da escrita da língua portuguesa e da Libras. A escola só ensinava palavra-sinal e o surdo não entendia o sentido, dentro de um contexto, nem na subjetividade da escrita. E ser bilíngue é ser bom no português? Não, é difícilimo. É preciso o básico da educação através da leitura, o que ajuda na escrita, pois a maioria dos surdos não consegue ler em português. Na minha opinião, desde o começo da escola é preciso praticar a produção escrita em língua portuguesa [...] (Scarlett Johansson).

Percebeu-se, na sinalização de alguns entrevistados, o uso de estratégias pessoais e conscientes para a aprendizagem da língua escrita, apoiando-se na família, após a saída da escola, já no Ensino Superior:

A minha experiência com o letramento em língua portuguesa aconteceu desde muito cedo, ainda quando tinha 14 anos de idade. Era muito interessado, tinha autonomia, vontade de ler e tentar entender a língua portuguesa, por isso minha família me influenciava a praticar. No decorrer do dia a dia, meus pais, como leitores, observavam meu empenho e me incentivavam, eu comecei a me dedicar à leitura e conseguia ler (Mr. Bean).

Eu busquei estratégias para aprender a segunda língua, a língua portuguesa, que desde a escola sempre foi péssima a experiência nessa língua. No curso de Letras-Libras eu aproveitava para praticar o português e tinha muita curiosidade pelas aulas de tradução em Libras e em língua portuguesa, mas não prestava atenção no intérprete de Libras, mas cuidava do português de forma visual e treinava para ver se conseguia entender, e outro intérprete de Libras explorava a interação com mais facilidade de entendimento (Robert De Niro).

A escola de antigamente era péssima na educação do uso e ensino da língua portuguesa. A escola bilíngue melhorou para os surdos porque envolve duas línguas na aprendizagem, mas são poucas essas escolas, pois a maioria é escola tradicional ou com inclusão (Robert De Niro).

Apenas uma entrevistada estudou em uma escola bilíngue. Sua sinalização evidencia que essa experiência a ajudou na inclusão linguística no mundo acadêmico:

Tinha facilidade com a leitura, pois estudei em escola bilíngue e tenho uma família ouvinte que adquiriu essa subjetividade linguística. Entrei na graduação e não tive nenhuma situação de dificuldade (Scarlett Johansson).

O Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (Thoma et al., 2014), apoiado em documento da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), explicita o conceito de “escolas bilíngues”, que são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a língua portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira.

Finalmente, o processo de produção da escrita englobou três diferentes focos: o papel do TILS, as estratégias de produção e uma discussão sobre a possibilidade de produção do texto acadêmico em Libras, ou seja, a gravação de um vídeo acadêmico.

Percebeu-se que o TILS desempenha um papel importante na produção acadêmica de pós-graduandos surdos, seja para trabalhar em parceria na produção do texto ou para a revisão do texto pronto:

Sempre produzi a escrita juntamente com um tradutor/intérprete de Libras, que me entregava o texto pronto, traduzido. Tinha experiência de digitar, escrever em língua portuguesa, mas entregava para o intérprete de Libras para fazer a tradução e a correção. Achava bem difícil traduzir e ficar tirando dúvidas, então, achei melhor eu e o tradutor/intérprete de Libras sentarmos juntos, discutir a compreensão do texto na produção de artigos e da dissertação. Meu mestrado e doutorado tiveram a mesma intérprete de Libras da UFPel e outra externa da instituição (André Marques).

Entretanto, os entrevistados relataram que os TILS institucionais nem sempre estão em número suficiente para atender à demanda das aulas e, também, atender à necessidade de produção textual:

O meu intérprete de Libras é uma pessoa externa, ou seja, que não pertence ao quadro de servidores da universidade (Mr. Bean).

Tenho bolsa de estudos e uso somente para pagar o intérprete de Libras. Se não tivesse, pagaria com o salário do meu emprego porque não adianta, a universidade não paga o intérprete de Libras. É preciso uma mudança na universidade em relação ao intérprete de Libras. É preciso separar os intérpretes das disciplinas do mestrado e os tradutores/intérpretes dos estudantes do mestrado e doutorado para auxiliar na produção da escrita acadêmica. Eles não devem ser misturados e atender tudo. Com minha bolsa de estudos eu pago o intérprete de Libras (Scarlett Johansson).

Dependendo, primeiro, na experiência do mestrado, tive o acompanhamento de uma intérprete de Libras, mas ela não tinha muitos horários disponíveis. Os intérpretes de Libras da instituição têm poucos horários, mesmo com o fim das aulas. Era muito pouco tempo livre e, por isso, preferi uma intérprete de Libras externa para conseguir dar andamento no trabalho (André Marques).

Além das instituições não ofertarem tempo de TILS para a produção do texto, outro fator estressante para o processo tem a ver com as trocas de profissionais durante a produção da escrita:

Minha experiência no mestrado teve o acompanhamento do intérprete de Libras para corrigir a escrita em língua portuguesa. O intérprete tinha dificuldade com os horários e eu procurei outro intérprete de Libras, que não conhecia a dissertação. Expliquei novamente o processo, mas acabou tendo problemas de horário, também. Muito ocupado. Procurei outro intérprete de Libras e, com isso, percebi que não é bom trocar de intérprete. Agora, atualmente, no doutorado, tenho só um intérprete de Libras, que conhece o contexto relacionado ao começo, meio e final da minha tese e iremos juntos até a defesa. Ele já sabe os temas relacionados ao estudo (Xuxa Meneghel).

Além das trocas, o fato de que o TILS não conhecia a temática do texto também pode ser um fator estressante para o pós-graduando. Nesse sentido, Rigo (2015, p. 470) sugere que:

Conforme o tipo de texto acadêmico a ser traduzido, cabe ao tradutor analisar a temática central permeada no texto de partida. Uma vez compreendida, essa temática poderá servir como um fio condutor de todo o trabalho de tradução, de modo a auxiliar a escrita do texto de chegada, mantendo uma unidade sequencial de ideias. Cabe ao tradutor, também, analisar o grau de densidade dos conteúdos do texto; estabelecer relações e associações possíveis a partir desses. Na medida em que compreende o tema e os conteúdos de forma integrada, encontra facilmente caminhos mais livres de tradução.

As estratégias de produção da escrita são as mais variadas. Entretanto, é perceptível a extrema importância do vídeo para a organização textual dos entrevistados.

Para a produção da escrita da minha dissertação, eu preferia a produção de um vídeo de Libras, que, ao finalizá-lo, enviava para a intérprete de Libras que fazia a tradução para a língua portuguesa. Pronta a tradução, a intérprete me enviava o texto, lia o português, às vezes concordava, ou não, com as palavras, pois compreendo bem o português, o que faz do processo mais rápido, se comparado à necessidade de digitar; caso optasse pelo não envio do vídeo, teria de digitar, cuidar o limite de palavras, pensar as estruturas linguísticas e as palavras do português. Assim, prefiro o vídeo em Libras, pois tenho mais vocabulário, uso a minha língua, a Língua Brasileira de Sinais, e o intérprete de Libras faz a tradução. Assim, ganho tempo, pois é muito mais rápido (Scarlett Johansson).

Diferentemente das línguas orais, as línguas de sinais possuem características visuoespaciais como recursos comunicativos. O registro da produção dessa língua requer, portanto, outra tecnologia que não a escrita (Peluso, 2015). Para o autor, os vídeos gravados pelos surdos possuem uma “especialização” com relação aos gravados por pessoas ouvintes. Eles se diferem do conjunto de produtos, tais como filmes, documentários, entre outros.

Os vídeos gravados por pessoas surdas, de acordo com Peluso (2015), têm sua centralidade no texto linguístico e sua finalidade é a de funcionar como um texto diferido, com estrutura e função descontextualizadas, similares a um texto escrito. São vídeos nos quais está privilegiado o falante proferindo seu discurso, no caso, em língua de sinais. O autor denomina “textualidade diferida”, portanto, todos os textos que estão separados do momento de enunciação por meio de alguma tecnologia linguística, seja essa tecnologia um sistema de escrita ou uma ferramenta de registro (gravações em áudio ou em vídeo).

Prefiro usar a produção de um vídeo em Libras, porque a Libras tem que demonstrar o que é produzido nas mãos, sinalizado, mais rápido do que digitar na língua portuguesa, e parece que no português faltam informações. Percebi isso, testei com um vídeo em Libras que enviei para o intérprete de Libras para a tradução, e era um vídeo longo, que, na tradução, comparando-se à escrita, ficou bem menor, bem diferente. Sinto mais segurança no vídeo em Libras porque é a minha língua. Mas, às vezes, nós, surdos, não utilizamos palavras difíceis, mas palavras repetidas, e o intérprete de Libras vê

isso e sabe quais palavras estão repetidas e pensa nas possibilidades de colocar essas palavras no texto (Scarlett Johansson).

Não é difícil gravar o vídeo em Libras, mas busco explicar claramente digitando o texto em língua portuguesa e enviando para o intérprete de Libras para fazer a tradução e a correção. Caso o intérprete não entenda o texto, ele me pergunta. Se caso ele não entenda uma frase, eu explico ao gravar um vídeo em Libras com a frase do texto. O vídeo é para o intérprete tirar a dúvida ou eu procuro um outro estudante de mestrado e peço dicas para melhor sinalizar e entender a frase ou palavra no vídeo em Libras (Xuxa Meneghel).

Tem dois elementos estratégicos e seguros: o intérprete de Libras tem conhecimento do tema e contexto, eu produzo em Libras e o profissional da tradução passa para a língua portuguesa. Eu leio o texto e envio, pois o meu jeito de escrever demora mais, diferentemente se fosse produzido em Libras com tradução do intérprete de Libras. Fazer o vídeo em Língua Brasileira de Sinais é mais fácil, mais fácil para a criação de tópicos, e tem também os vídeos com resumo em Língua Brasileira de Sinais, que contam com introdução, desenvolvimento, objetivos, metodologia, conclusão, ou seja, eu sempre fiz os artigos nessa ordem para enviar, usando a Libras, pois me sinto mais seguro (André Marques).

Em sua pesquisa sobre os processos tradutórios de estudantes surdos pós-graduandos, David e Lebedeff (2021) perceberam que além de os estudantes apresentarem níveis de língua distintos, com escritas em diferentes níveis de interlíngua, os processos de tradução de seus respectivos textos também eram distintos, sendo necessário utilizar estratégias tradutórias diferentes para cada um. As autoras chamam a atenção para o fato de que as singularidades de autoria provocam estratégias diferentes para cada sujeito. As autoras citam Rigo (2015), que discute a necessidade de contemplar as formas de expressão do pensamento original do sujeito surdo em suas produções acadêmicas e intelectuais.

Entretanto, como muitos entrevistados salientaram, não basta produzir o vídeo se o estudante não leu, não processou o texto de forma a compreender e contextualizar os conceitos:

É preciso ler, ler e discutir com os colegas para entender os conceitos e depois produzir a escrita do texto em português, mas, para isso, é preciso praticar: pensar/construir em Libras, produzir a escrita em Libras e traduzir para o português escrito, conectando o entendimento nas duas línguas: na Libras e na língua portuguesa. Ao finalizar essa etapa, é preciso entregar o texto para o intérprete de Libras para arrumar o português, por vezes a interlíngua, usando as preposições corretas e no contexto textual adequado. É preciso práticas de leitura (Robert De Niro).

Alguns dos entrevistados preferem escrever diretamente em português e encaminhar para o TILS, que faz a revisão linguística:

Prefiro produzir a escrita em português do que na língua de sinais. Consegui um intérprete de Libras externo ao horário de aula para trabalhar na dissertação e na tese. Vou pagar um profissional externo (Robert De Niro).

A pergunta sobre a possibilidade de produção do texto acadêmico em Libras provocou certa polêmica entre os entrevistados. Alguns referem que seria uma possibilidade, outros questionam a falta de letramento em Libras de ouvintes que não teriam acesso à produção acadêmica surda e, ainda, alguns comentaram sobre o cansaço que a leitura em Libras ocasiona, pois os vídeos acadêmicos costumam ser muito longos:

Seria ótimo na produção da dissertação e da tese poder produzir vídeos em Libras, no âmbito acadêmico, pois a maioria dos surdos precisa escrever esses trabalhos acadêmicos em língua portuguesa, como L2 [...] (Mr. Bean).

Prefiro saber os dois, a língua portuguesa e a Libras, lembrando que nasci no Brasil e saber as duas línguas possibilita o bilinguismo. Minha opinião, nesse sentido, é pelo uso do bilinguismo, que possibilita ao surdo compreender simultaneamente o vídeo em Libras e o português na produção escrita da língua (Scarlett Johansson).

Na UFSC há uma revista em Libras, com vídeos, mas o problema dessa forma de registro é que cansa ver o vídeo em Libras, assistir o vídeo inteiro, mesmo tendo intérprete, que é um ponto positivo. Por exemplo, ler um texto dá para fazer uma pausa de alguns minutos, reler o texto, assistir o vídeo em Libras, se necessário. No que compete ao vídeo, dura, por vezes, oito horas para assistir, e isso é cansativo, diferente da leitura de um livro, que dá para pausar, repousar, bem diferente do vídeo. Acho importante o vídeo em Libras, mas depende muito também se a escola ensinou, ou não, como filmar o vídeo em Libras e adequá-lo. Não tenho experiência nisso, mas soube que há uma banca avaliadora para isso. No vídeo, por exemplo, há capítulos que duram duas horas e meia para assistir, e é preciso fazer uma pausa e repousar porque não costumo assistir direto, o que é algo bem diferente do filme, que é normal ficar esse tempo assistindo (André Marques).

Polêmica! Para mim tem o lado positivo e o negativo. Os surdos têm dificuldades com o português e, para melhorar isso, usam a língua de sinais e registram a fala em vídeo, produzindo informações em Libras. Os surdos, muitos, sabem ser bilíngues e têm autonomia para escolher entre a língua portuguesa ou a Libras para produzir seus textos. Hoje, no ano de 2021, no Brasil, a língua de sinais é usada pela comunidade surda que sabe a Libras, já os ouvintes não vão ler a Libras, na comunidade surda, o que gera prejuízo. O surdo produz a Libras e o português nas dissertações para que os ouvintes possam ler. No Google não tem como o surdo pesquisar através do uso da Libras, como um sistema de conhecimento, já o português tem no Google, na opção de tradução, assim como o inglês e outras línguas do mundo (Robert De Niro).

Como destacam David e Lebedeff (2021), pelo Decreto n. 5.626/2005 (Brasil, 2005), a Libras não substitui a língua portuguesa. Assim, a maioria das instituições de ensino não aceita que os trabalhos de conclusão de curso (graduação, lato ou stricto sensu) sejam produzidos em Libras, o que leva os estudantes surdos a buscarem o processo de tradução ou adequação linguística de seus textos.

Um dos entrevistados questionou, também, em relação aos vídeos acadêmicos em Libras, a dificuldade de detecção de plágio:

Ao usar a Libras, detectar plágio é um pouco mais difícil, se comparado ao uso do português. Além disso, é preciso pensar em uma estratégia para usar da melhor forma o bilinguismo envolvendo as duas línguas: Libras e o português (Robert De Niro).

Ao finalizar a análise das entrevistas, é possível perceber o quanto é necessário discutir o bilinguismo nas escolas, suas práticas, de modo que possibilite o acesso dos surdos ao conhecimento socialmente produzido.

Considerações Finais

Atualmente, muitos surdos Mestres e Doutores provam que embora se tenham algumas limitações linguísticas, não existem mais dúvidas quanto às capacidades cognitivas dos surdos. Gladis Perlin e Willian Miranda, surdos desbravadores na Pós-Graduação brasileira, in-

gressaram na universidade para fazer o Mestrado, propondo o início de uma luta significativa e demarcadora dos direitos surdos nesses espaços acadêmicos. Vilhalva (2010) e Monteiro (2017, 2022) mostraram o quanto se evoluiu com relação à formação acadêmica de surdos. Diante disso, a presença dos surdos no âmbito acadêmico proporciona a compreensão das lutas dos estudantes surdos e permite a valorização da comunidade surda brasileira.

As entrevistas realizadas com mestres e doutores surdos teve como proposta principal compreender a produção da escrita acadêmica na pós-graduação, haja vista que a língua de sinais não é aceita como forma de registro oficial para a produção acadêmica na maioria das universidades. Portanto, é importante entender esse processo de escrita para embasar ações para promover o letramento acadêmico nas IES.

De acordo com os entrevistados, a maioria das Universidades disponibiliza TILS para os momentos de aula. Contudo, para o trabalho com textos, há a necessidade de realizar um contrato de serviço particular fora da instituição. Os surdos organizam-se cada um com seus profissionais TILSP porque os profissionais da instituição não conseguem suprir essas demandas específicas.

Além dessa organização com o profissional, os alunos surdos, mestrandos e doutorandos, também estão condicionados a entregarem seus trabalhos dentro de prazos pré-estabelecidos, ou seja, dois anos, pois alguns têm bolsas de estudos. No entanto, alguns problemas podem surgir quando o TILS não cumpre com os prazos ou demora para entregar o texto.

Outro ponto a ser destacado é a produção escrita do surdo. A dificuldade com a escrita é o reflexo de uma educação que não teve muitas práticas de leitura, de produção escrita, falta conhecimento para desenvolver um texto bem respaldado teoricamente, além de conhecimento de um mundo ouvinte. Vale lembrar, como já discutido, que a primeira língua do surdo é a Libras e a segunda língua é a língua portuguesa na modalidade escrita (LP2M2).

Essas lacunas com a língua portuguesa, de acordo com os entrevistados, vêm de uma escola básica que não estava preparada para receber esses alunos surdos, que deveria ter entregue mais qualidade de ensino, deveria ter incentivado a aprendizagem da língua portuguesa nos mais diversos gêneros. Isso tudo reflete na vida do surdo no nível acadêmico, fazendo com que esse sujeito apresente dificuldades para ler, para se aprofundar nos temas de discussão em função de que não tem práticas de leitura sobre a língua portuguesa escrita. Esse mesmo surdo, muitas vezes, não sabe a estrutura da língua portuguesa, segundo o grupo de entrevistados.

Portanto, é importante trazer essas questões para discussão, tais como: o papel da escola na formação do surdo, a importância da leitura e da escrita, do ser bilíngue e a responsabilidade do trabalho do TILS. Somado a tudo isso, algo que provoca reflexão sobre a Pós-Graduação é a necessidade de saber uma língua estrangeira (inglês, espanhol, entre outras) e a questão: como fazer a leitura de textos nessas línguas? Muitas vezes o professor da pós-graduação exige que o aluno faça a leitura de um texto em língua estrangeira e nem sempre o aluno tem esse conhecimento. Além disso, no Doutorado há uma prova de leitura em língua estrangeira, essa se aplicaria ao aluno surdo em termos de proficiência? Saber o português para traduzir outra língua, como espanhol e inglês? Foram feitos esses questionamentos aos surdos entrevistados, mas se detiveram a falar somente da Libras e da língua portuguesa como segunda língua.

Nesse sentido, ressalta-se o que defendem Fernandes e Moreira (2017), que discutem o letramento bilíngue na Universidade Federal do Paraná:

Acreditamos que ações de acesso e permanência no ensino superior devem ter como elemento norteador a construção de uma proposta de educação bilíngue comunitária, envolvendo todos os membros da comunidade universitária. A visibilidade da Libras na universidade, promovendo sua circulação em gêneros textuais diversos, desde editais de concursos e vestibulares até provas e textos de apoio às disciplinas, são parte desse processo de constituição da Libras como língua de cultura no ensino superior e valorização da comunidade surda na UFPR. (FERNANDES; MOREIRA, 2017, p. 146).

Os mestres e doutores que participaram desta pesquisa relataram que de certa forma ajudaram na promoção da proposta de valores (tabela de honorários) dos intérpretes de Libras externos às instituições pois eles foram demandados a desenvolver as atividades de tradução e revisão, também muitos interagiram nas discussões da produção escrita, compartilhadas entre mestrando ou doutorando e orientadora. Relatam, também, a importância de que os TILS que acompanhem na pós-graduação sejam formados no ensino superior de modo a conhecer a língua portuguesa em nível acadêmico. Alguns entrevistados precisaram utilizar a bolsa de estudos para pagar os serviços de TILS, que deveria ser oferecido pelas instituições. Alguns dos entrevistados relataram que se sentiram prejudicados pela alternância de TILS, pelos poucos horários oferecidos pela instituição.

A pós-graduação precisa garantir que os pós-graduandos surdos sejam realmente “incluídos” ao disponibilizar a acessibilidade através dos profissionais TILS. Espera-se que a pesquisa tenha contribuído para a compreensão e reflexão acerca do bilinguismo dos acadêmicos surdos e para a compreensão das relações entre a língua de sinais e do português para a leitura acadêmica.

REFERÊNCIAS

- ANTIA, S. D.; REED, S.; KREIMEYER, K. H. **Written Language of Deaf and Hard of -hearing students in Public Schools**. Journal of Deaf Studies and Deaf Educations, Oxford University Press, v. 10, n. 3, p. 244-255, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford: Blackwell, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local Literacy: reading and writing in one community**. London and New York: Routledge, 1998.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, República Federativa do Brasil, Atos do Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2005. nº 246, ano CXLII, Seção 1, p. 28-30.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, República Federativa do Brasil, Atos do Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 abr. 2002. nº 79, ano CXXXIX, Seção 1, p. 23.
- DARDE, A. O. G.; SANTANA, A. P. de O. **Letramento de surdos universitários no Brasil: o bilinguismo em questão**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 761-782, 2021.
- DAVID, Paula Penteado de; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. **Análise tradutória de textos acadêmicos produzidos por estudantes surdos a partir da perspectiva dos diferentes níveis linguísticos categorizados pelo Q CER**. Revista Belas Infêis, Brasília, v. 10, n. 1, p.01-21,2021.
- FERNANDES, S.; MEDEIROS, J. **Tradução de Libras no ensino superior: contribuições ao letramento acadêmico de estudantes surdos na Universidade Federal do Paraná**. INES: Revista Arqueiro, n. 36. p. 100-117. jul./dez. 2017.
- GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in Discourses**. 2. ed. London: Taylor & Francis, 1996.
- GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- GUARINELLO, A. C. **O papel do outro no processo de construção da produção da escrita de sujeitos surdos**. 2004.

- 208f. Tese (Doutorado em Linguística) – Setor de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.
- GUARINELLO, A. C. et al. **Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis**. Marília: Bras. Ed. Esp., 2009.
- GUARINELLO, A. C. G. et al. **Surdez e Letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 15, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2009.
- INAF - INSTITUTO PAULO MONTENEGRO (org.). **Indicador de alfabetismo funcional: Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho**. São Paulo: INAF, 2016.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- LEA, M. R.; STREET, B. **Student Writing in higher education: an academic literacies approach**. Studies in Higher Education, London, v. 23, n. 2, Jun. 1998.
- LEBEDEFF, T. B. **Compreensão textual e surdez: análise do desempenho da compreensão de histórias em língua de sinais por alunos de EJA**. Letras de Hoje, v. 39, n. 3, p. 285-295, 2004.
- OLIVEIRA, E. F. **Letramento Acadêmico: breve análise dos conflitos que emergem no uso de resenha por parte de alunos ingressantes no domínio acadêmico**. CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – COLE, 2009. Anais... Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais17/txtcompletos/sem13/COLE_3641.pdf. Acesso em: 22 jun.2021.
- OLIVEIRA, E. F. **Letramento Acadêmico: breve análise dos conflitos que emergem no uso deresenha por parte de alunos ingressantes no domínio acadêmico**. CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – COLE, 2009. Anais... Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais17/txtcompletos/sem13/COLE_3641.pdf. Acesso em: 22 jun.2021.
- QUADROS, R. M. **Educação de surdos - a aquisição de linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- PELUSO, L. **Traducción entre Español escrito y Lengua de Señas Uruguaya videograbada: un nuevo desafío**. Cadernos de Tradução, v. 35, n. 2, p. 479-504, 2015.
- POKORSKI, Juliana de Oliveira. **Minha vida, duas línguas: um estudo sobre as experiências de surdos com a escrita acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS**. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia. Porto Alegre: UFRGS, 2010.
- PEREIRA, M. C. **Leitura, escrita e surdez**. CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2009.
- RIBEIRO, M. C. M. A; LARA, G. M. P. **O eu e o outro no campo discursivo da surdez**. Estudos Semióticos. [on-line]. v.6, n.2, São Paulo, nov., 2010, p. 55-65.
- RIGO, N. S. **Tradução de Libras para Português de Textos Acadêmicos: considerações sobre a prática [Estudos da Tradução e da Interpretação de Língua de Sinais]**. Cadernos de Tradução, v. 35, n. 2, p. 428-478, 2015.
- ROJO, R. **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE/CENP, 2004.
- SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2013.
- SKLIAR, C. (org.). **Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Medição, 1997
- SILVA, M. P. M. **A construção de sentidos na escrita do sujeito surdo**. 1999. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.
- SVARTHOLM, K. **Bilingüismo dos surdos**. In: SKLIAR, C. et al. Atualidade da educação bilíngüe. v. 2. Porto Alegre: Medição, 1999. p. 15-24.
- THOMA, A. S. et al. **Relatório sobre a política linguística de educação bilíngüe: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Grupo de Trabalho designado pelas portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília: MEC/SECADI, 2014. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3120077/mod_folder/content/0/Relat%C3%B3rioMEC_SECADI.pdf?forcedownload=1 Acesso em: 05 set. 2022.
- VILHALVA, S. **Trajatória Política dos Surdos no Brasil: Aprovação em concursos públicos e pós-graduação: Mestrado e Doutorado antes e depois da Lei 1.0436/2002 e do Decreto 5.626/2005**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL, 11; SEMINÁRIO NACIONAL DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS, 17. Anais... 2010.

