

LETRAMENTOS E IDENTIDADES: VIVÊNCIAS, PRÁTICAS E CONTEXTOS DE ESTUDANTES SURDOS

LITERACIES AND IDENTITIES: EXPERIENCES, PRACTICES AND CONTEXTS OF DEAF STUDENTS

Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos

Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Resumo: O artigo estuda eventos e práticas de letramentos de graduandos surdos e seus elos com questões de identidades. Parte de uma pesquisa-ação, realizada através de um estudo de caso (STAKE, 1995), em turmas de surdos licenciandos em Letras-Libras. Considera-se tais estudantes, membros de uma comunidade de práticas (ECKERT; MCCONNELL-GINET, 1992) e investiga-se seus processos de letramentos em Língua Portuguesa como L2, conexos a dinâmicas de negociações de identidades. O esteio teórico do trabalho fundamenta-se nos Novos Estudos de Letramentos (GEE, 2000; STREET, 2014) e na Semiótica Social (KRESS, 2003; JEWITT, 2008).

Palavras-chave: Alunos surdos; Letramentos; Identidades.

Abstract: This article aims to discuss events and literacy practices of deaf students and their identity issues. It concerns to an exploratory research, carried out through a case study (STAKE, 1995), in classes of deaf undergraduates enrolled in a Language-Libras course. Such students are considered as members of a community of practices (ECKERT; MCCONNELL-GINET, 1992); their processes of literacies in Portuguese as a second language and its connections with identities negotiations are studied. The theoretical frame is based on the New Studies of Literacies (GEE, 2000; STREET, 2014) and in the field of Social Semiotics (KRESS, 2003; JEWITT, 2008).

Key-words: Deaf students; Literacies; Identities.

Introdução

Até o início do século XXI, a Língua Portuguesa era a única oficialmente reconhecida no Brasil. Através de um histórico de lutas contra o preconceito linguístico e a favor do reconhecimento de sua língua, culturas e identidades, a comunidade surda brasileira conseguiu abrir caminho para

transformar esse quadro no ano de 2002, quando mudanças na legislação brasileira levaram ao reconhecimento e oficialização da Libras – Língua Brasileira de Sinais – como língua nacional. Na primeira década dos anos 2000, o governo brasileiro implementou uma série de políticas públicas de cidadania e de educação voltadas para inclusão de sujeitos surdos, as quais vieram a contemplar a formação e a cultura destes cidadãos.

Emergiu um aparato legal voltado para a inserção de questões concernentes à surdez e às modulações linguística, cultural e identitária a ela atreladas, cujo cerne se encontra na Lei 10.436, de 2002, conhecida no país como “Lei de Libras”, a qual reconhece a Libras como língua oficial do país pertencente e partilhada por comunidades surdas. Legitimar a Libras como uma língua trouxe aos sujeitos externos às comunidades surdas, oficialmente, um esclarecimento fundamental: o de que a Libras é uma língua e não uma linguagem, assim como outras línguas de sinais.

Como sabido, a legislação alusiva ao estatuto oficial de Libras como língua brasileira e à inclusão de surdos permitiu esse e outros avanços importantes, como a obrigatoriedade do estudo de Libras por parte dos universitários de quaisquer cursos de licenciaturas, de modo a oferecer aos futuros docentes da Educação Básica condições mínimas de comunicação com surdos que, porventura, venham a ser seus alunos. Cabe destacar que tal ação se alinha a uma política pública brasileira de inclusão e sua defesa da inserção de surdos também em escolas regulares. Destarte, a lei instaura a oferta de cursos de graduação, tanto de licenciatura como de bacharelado, na área de Letras-Libras, com o escopo de formar professores e intérpretes, respectivamente.

As políticas públicas elencadas objetivaram a promoção do universo linguístico e cultural vinculado à Libras e aos surdos falantes desta língua. Evidenciamos, entretanto, a heterogeneidade presente no conceito de surdo, o qual não é estável e único. No Brasil, sabemos sobre a existência de surdos não falantes de Libras, muitos deles oralizados¹. Contudo, neste texto, o que postulamos como comunidades surdas se refere a uma coletividade que se reconhece em torno de aspectos linguísticos – vinculados à Libras como língua surda – sociais e culturais específicos, assumidos por eles como elos de identidade, os quais, entretanto, não são naturais e estáveis, mas, sempre, construídos, refeitos e problematizados nas relações endógenas e exógenas estabelecidas com e por meio do grupo surdo.

²Sobre a questão, verificar as pesquisas de Gesueli (2006) e Botelho (2005) sobre identidades de surdos e ensino da Língua Portuguesa para surdos, inclusive oralizados, respectivamente.

Em tais processos de problematização e negociação, percebemos zonas cinzentas que se confrontam a garantias previstas aos surdos pela legislação. Queremos dizer com isso que há uma fratura entre as leis e as práticas cotidianas relacionadas à inclusão dos surdos. Focaremos neste texto em uma questão específica da situação em tela: a inserção dos sujeitos surdos falantes de Libras no espaço acadêmico universitário e os modos como são negociados os embates pelo poder e as categorizações de identidades a ela atrelados. Muito especialmente, nosso interesse é refletir acerca das dinâmicas de letramentos em Língua Portuguesa como segunda língua e de negociações de identidades experimentadas por alunos surdos universitários em cursos superiores de Letras-Libras.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa-ação², através de estudo de caso intrínseco³ (STAKE, 1995). Em nosso estudo, elaborado entre os anos de 2015 e 2018, consideramos um grupo de sete graduandos surdos de ambos os sexos, falantes de Libras como primeira língua. Como convém à ética da pesquisa, os seus nomes foram trocados, a fim de preservar as suas identidades e privacidade. Nós os chamaremos: Maria, Luisa, Ana, Teresa, Pedro, Eduardo, Laura e João. Escolhemos os referidos alunos por conta da assiduidade às aulas de curso ministrado, tal qual; *Leitura e Produção Textual em Língua Portuguesa como L2*. Na turma, havia mais três alunos, entretanto, como não possuíam assiduidade, consideramos apenas as produções e situações vividas pelos alunos aqui citados⁴. Eles estavam matriculados no segundo período de um curso de licenciatura, na habilitação Letras-Libras, em uma universidade pública brasileira. Analisamos as narrativas produzidas por eles, em nossas aulas. A coleta de dados foi realizada por meio de registro em diário de bordo, observação, análise de textos escritos e depoimentos dos referidos discentes. Nosso objetivo foi o de analisar os letramentos de

³ Em alinhamento às proposições de Thiollent, consideramos como pesquisa-ação “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1986, p. 14). Deriva-se o trabalho de um processo de pesquisa-ação por ser esta catalisadora de uma dinâmica de tessitura do conhecimento que, ao mesmo tempo, impacta e é impactada pela ação do sujeito pesquisador no contexto pesquisado, com vistas a processos de transformação do contexto pesquisado.

⁴ Pautamo-nos na definição de Stake (2005) para definirmos o conceito de estudo de caso intrínseco, isto seja, aquele em que um caso específico se converte objeto de uma dada pesquisa, sobrepondo-se ao desenvolvimento teórico, embora não se eximindo deste.

⁵ Em termos de porcentagem, a quantidade de alunos equivale a 70% da turma; e a 30% dos alunos surdos do curso, pois no momento da pesquisa o curso ainda estava em situação recente de implementação.

surdos, pensando-os como sujeitos imersos em comunidades de práticas, como desdobraremos a seguir.

Letramentos de surdos: por uma perspectiva sociocultural e sociolinguística

Frente ao intuito de pensar os letramentos de surdos, nós nos valeremos do arcabouço teórico oriundo dos chamados Novos Estudos de Letramento (doravante, NEL), iniciados nas décadas de 80 e 90 e, depois, ramificados em diversas pesquisas, algumas das quais alcançaram novas perspectivas e desdobramentos, como a dos estudos de Semiótica Social sobre letramentos e multimodalidade (JEWITT, 2008; KRESS, 2003). Em torno desse aparato, interessa-nos, sobretudo, o conceito de comunidade de práticas (ECKERT; MC CONNEL-GINET, 1992) e os de letramento autônomo e letramento ideológico (STREET, 2014) como instrumentos de reflexão acerca de letramentos dos graduandos surdos.

De acordo com a proposta dos NEL, os processos de letramentos são múltiplos e estão intrinsecamente ligados a contextos plurais, pois são práticas socioculturais e sociolinguísticas. Em alinhamento a essa visão, torna-se coerente questionar a ideia de um modelo de letramento acadêmico único e superior. A partir desse esteio, compreendemos que os sentidos dos processos de leitura e escrita não podem ser entendidos senão quando inseridos em contextos de práticas sociais e culturais (GEE, 2000). Por essa premissa, trabalharemos com a compreensão do aluno surdo como um sujeito imerso em situações de letramento plurais, envolvidas com os modos através dos quais se organizam e estabelecem relações de poder e de ideologia.

Em nosso estudo, partimos do pressuposto de que o grupo de graduandos aqui apresentado pode ser considerado como uma comunidade de práticas. Deste modo, o que defendemos é a percepção dos alunos que o compõem como membros de uma comunidade que participa de eventos e práticas de letramentos, sendo:

An aggregate of peoples who come together around mutual engagement in an endeavor. Ways of doing things, ways of talking, values, power relations – in short, practices – emerges in the course of this mutual endeavor. As a social construct, a CofP is different from the traditional community, primarily because it is defined simultaneously by its membership and by the

practice in which that membership engages (ECKERT & MCCONNELGINNET, 1992, p. 464).

Defender esse posicionamento significa assumir que tais estudantes possuem uma maneira específica de compreender e de lidar com as dinâmicas da escrita, por meio da manipulação de práticas e de usos coadunados ao seu universo linguístico e cultural. Reconhecemos, pois, a divergência entre as formas e práticas escritas desses alunos surdos e as postuladas pelo padrão acadêmico tradicional, centrado na escrita, principalmente, e na oralidade. Porém, a partir do apoio teórico dos NEL e de uma compreensão dos letramentos através do modelo ideológico de Street, propomos aqui o afastamento do surdo do estigma de iletrado.

Para Street (2014, p. 17), o letramento é por excelência uma prática social e ideológica em contextos reais, “envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos”. A assunção do caráter ideológico do letramento afasta-o de sua caracterização como habilidade autônoma, “neutra, técnica” (STREET, 2014, p. 17). Distingue-se, dessa maneira, o modelo autônomo baseado em “aspectos técnicos, independentes do contexto social” de um modelo ideológico que estuda as práticas letradas como “inextricavelmente ligadas a estruturas culturais e de poder numa dada sociedade” (STREET, 2014, p. 172). Contudo, o modelo ideológico de letramento não nega de modo absoluto os elementos técnicos e cognitivos da escrita, mas compreende-os, primordialmente, como “encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder” (STREET 2014, p.172).

Quatro destes universitários surdos encontravam-se desde o nascimento em um ambiente bilíngue e multicultural; três deles só tiveram contato com a Libras na infância ou após a adolescência. E, embora o próprio contexto pós-moderno tenha a multiculturalidade e o hibridismo como características relevantes, ressaltamos o fato de haver no Brasil muitos surdos que possuem uma língua de sinais como primeira língua. Em decorrência disto, enfrentam a condição de viverem em um país cuja língua oral majoritária vem a ser diferente da Libras, em sua modalidade visuoespacial, o que os leva a experimentar práticas e sentidos particulares diante dessa forte presença linguística da cultura oral e escrita em Língua Portuguesa no Brasil.

Dentro da universidade, a presença dos alunos surdos pressupõe a reflexão sobre essa e outras questões. O conhecimento acadêmico instaura-

se, de modo predominante, em um discurso logocêntrico, amparado por uma tradição retórica. Ela encontra, na escrita e na oralidade, elementos conexos a uma visão unívoca de Letramento que pode ser pensada nos moldes do conceito cunhado por Street de um “Letramento único e neutro, com L maiúsculo e no singular” (STREET, 2014, p. 18) o qual se choca contra as especificidades do conhecimento de muitos surdos falantes de uma língua de sinais.

Estudos apontam que a cognição dos surdos é orientada pela primazia da visualidade, dada a supracitada condição visuoespacial das línguas de sinais (SACKS, 2013; SKLIAR, 1998; STROBEL, 2009). Em termos epistemológicos, os surdos tendem a ter como base para a construção de sua linguagem e, portanto, para a sua compreensão do mundo, a experiência visuoespacial. Ressaltamos o fato de o potencial de conhecimento dos surdos não necessariamente diferir dos de ouvintes, embora transite por vias diversas, já que se ampara na experiência visual.

Entender essa especificidade cognitiva é de suma importância para compreender as formas de conhecimento apresentadas pelos estudantes surdos, que exigem lidar com uma nova dimensão do conceito de saber, pautada na possibilidade hipervisual, segundo a hipótese defendida por Sacks (2013). Aos surdos falantes de línguas de sinais é possível, como ao ouvinte, a capacidade de abstrair e de categorizar, desde que, como este, tenha adquirido uma primeira língua. Tendo em vista esta circunstância, podemos afirmar que “tal como os falantes de línguas orais, os falantes de línguas de sinais podem discutir filosofia, política, literatura, assuntos cotidianos, etc nessa língua⁵, além de transitar por diversos gêneros discursivos, criar poesias e fazer apresentações acadêmicas” (GESSER, 2009, p. 23).

Embora a legislação abra espaço para a inserção do surdo na universidade, não há garantias legais para a sua permanência em um ambiente fortemente marcado pela oralidade e pela escrita em Língua Portuguesa, como visto. As leis prevêm a abertura de cursos na língua materna (L1) da maioria dos surdos, a Libras; garante a presença de intérpretes em sala de aula; franqueia a correção especial das redações dos vestibulandos surdos, em provas de acesso à universidade, considerando que a Língua Portuguesa seja a sua segunda língua (L2) e o fato de sua produção escrita ser marcada por especificidades.

Entretanto, no que concerne à permanência do estudante surdo na universidade, a política educacional pública apresenta fragilidades. Se

⁵Termo “língua” *sic erat scriptum*.

há a garantia do intérprete em sala de aula e do direito do surdo realizar as suas avaliações em Libras, embora fundamentais tais indicações não são suficientes, uma vez que os enfrentamentos experimentados pelo surdo entre os seus modos de cognição visual e a tradição epistemológica logocêntrica acadêmica, fortemente enraizada e com impactos nas práticas de educação superior, apresentam-se de modo complexo e em situações que excedem o texto legal. Voltamos a defender a presença do logocentrismo na universidade, pondo em destaque a oralidade e a escrita normativa enquanto instrumentos fundamentais para a aquisição e demonstração de conhecimento. As formas de compreensão do mundo e de saber do aluno surdo impõem novos paradigmas de comunicação e de construção do conhecimento que se chocam aos pré-estabelecidos.

Questões de língua, identidade e poder em produções textuais de graduandos surdos

Percebemos, nas produções escritas em Língua Portuguesa como L2 do grupo aqui estudado como uma comunidade de práticas, traços de modelos de letramento fora dos padrões tradicionalmente ligados à escrita universitária – domínio da norma culta, ordem sintática tradicional, ortografia padrão, presença de elementos coesivos textuais e vocabulário formal, por exemplo. A leitura dos textos produzidos pelo grupo em questão revela traços recorrentes na escrita de seus membros, distintos dos encontrados em textos desviantes dos padrões acadêmicos elaborados por graduandos ouvintes, cujos “erros”, muitas vezes, residem, por exemplo, no registro de marcas da oralidade.

No caso dos estudantes surdos, os “desvios” mais recorrentes na produção do grupo analisado foram: a elisão de preposições, a dificuldade de flexionar com adequação os tempos verbais, as inversões na ordem sintática da estrutura do período, a ausência de concordância de gênero, a substituição de signos com significantes similares e a ausência de elementos referentes à estrutura coesiva textual. Os tópicos abaixo reportam exemplos retirados de produções dessa comunidade de práticas; discorramos sobre os elementos apontados:

“Ela atentava uma cliente” – o sentido desejado era o de “ela atendia a uma cliente”.

Este trecho faz parte de uma produção textual da universitária Maria.

Em seu texto, Maria emprega adequadamente o tempo verbal, porém substitui o verbo “atentar” pelo verbo “atender”, por conta da similaridade visual presente nas grafias dos significantes. A aprendizagem de Língua Portuguesa – ou de qualquer língua como L2 – por parte dos surdos falantes de Libras tende a acontecer por meio da visualidade. Sua capacidade de compreensão da língua vem da memorização visual de signo a signo, associando-os a diversos contextos por inferência. Assim, seria provável encontrarmos um falante de Língua Portuguesa que escreva “licenssa” no lugar de “licença”, por conta da similaridade fonética; em contrapartida, também não seria incomum um surdo falante de Libras escrever “lecinça” ou “lecnça”, porque o processo de apreensão da língua, para ele, é marcado pela memória visual sobre a palavração.

É interessante notar como nesse trecho Maria aproxima o sentido de atender alguém ao de dar atenção a esta pessoa. O ato de atender é representado como uma forma de atentar para alguém. Assim, a aluna criou uma hipótese que conferiu novos sentidos ao verbo por ela empregado, pela analogia estabelecida através de uma lógica própria na construção da significação textual.

“A origem nossa família” – aqui, a mesma aluna elide a preposição “da”, pois pretendeu escrever “a origem da nossa família”.

Em Libras, o emprego dos conectivos é raro e ocorre de modo radicalmente diferente da Língua Portuguesa, sendo esta uma das principais dificuldades dos universitários surdos na produção de textos de Língua Portuguesa como L2. De modo oposto, também é recorrente a hipercorreção, quando são inseridos pelos surdos conectivos desnecessários nos enunciados. Por hipercorreção (ou ultracorreção) compreendemos um fenômeno linguístico caracterizado “por uma hipótese errada que o falante realiza num esforço para ajustar-se à norma padrão. Ao tentar ajustar-se à norma, acaba por cometer um erro” (BORTONI-RICARDO 2004, p. 28). Maria escreve:

“Conheceu com a minha avó e se casaram”, no lugar de “conheceu a minha avó e se casaram”. O mesmo acontece no texto de outra aluna da turma, Luísa: “Mesmo assim que ele teve filhos homens”, no lugar de “mesmo assim, ele teve filhos homens” e “A letra de X é um símbolo” no lugar de “a letra X é um símbolo”.

O fenômeno da inserção desnecessária de conectivos pode ser vinculado à formação de uma imagem do surdo como um escritor que, de modo recorrente, elide os conectivos, veiculada, sobretudo, em aulas de

Língua Portuguesa realizadas através da marcação do erro da diferença, no lugar da comparação entre as estruturas da Língua Portuguesa e da Libras e da compreensão das hipóteses desenvolvidas pelos alunos. Com receio do erro, muitos textos de surdos graduandos, os quais já passaram por anos de escolarização antes de alcançarem o patamar universitário, apresentam conectivos em excesso.

D. “Era o homenagem para a mãe do meu pai”, no lugar de “era a homenagem para a mãe do meu pai”.

Luísa troca o artigo feminino pelo artigo masculino; este tipo de troca, assim como do artigo masculino pelo feminino, é recorrente na produção de outros textos de estudantes surdos, como na de Ana, outra aluna do grupo (“Se originou a partir de **uma** nome”). Na Libras, não se emprega o artigo antes do substantivo, portanto, o falante que tem Libras como L1 e estuda a língua portuguesa precisa memorizar ambos.

Este tipo de desvio da norma culta encontra-se, com frequência, em textos de falantes de Língua Portuguesa como L2, de modo geral. Muitos ingleses e alemães, por exemplo, cujas línguas maternas também possuem artigos neutros, incorrem nesse tipo de “desvio” em suas produções em Língua Portuguesa. A ausência do artigo na estrutura gramatical de Libras também estimula a elisão deste no enunciado escrito em Língua Portuguesa, como em “**Irmã** da minha avó se chamava X”, escrito pela aluna Ana, no lugar de “**A irmã** da minha avó se chamava...” e na produção de outra graduanda, Teresa: “Também **acho nome bonito** e bem diferente”, em trecho que elide o artigo “o” antes de “nome”.

E. “Minha história bem simples”

Neste trecho de uma redação do aluno Pedro, o verbo “ser” é elidido do enunciado.

É comum encontrar, nos textos dos surdos, questões referentes ao emprego dos verbos como a elisão de verbos de ligação na estrutura frasal, a ausência de concordância e de regência verbal e o emprego verbal quase sempre no infinitivo, independente do contexto textual. Em Libras, em alguns enunciados, não há a necessidade de verbos de ligação, embora haja surdos que sinalizem, por exemplo, o verbo ser na terceira pessoa do presente do indicativo. No exemplo acima apresentado, o aluno parece transpor a lógica da estrutura de Libras para a da Língua Portuguesa e construir, assim, o enunciado. Do mesmo modo, não há flexão verbal em Libras, o que gera nos falantes desta língua uma dificuldade similar aos de outras línguas que apresentam características parecidas, como a inglesa, na qual a flexão do

verbo não se dá em todas as pessoas verbais.

O emprego inadequado da flexão verbal aparece em várias produções em Língua Portuguesa dos alunos. É frequente o emprego verbal na primeira pessoa, sem discriminação. Assim, Maria escreve sobre uma colega: “minha amiga está grávida porque esqueci tomar a pílula”, em vez de “esqueceu de” e, em outro texto, “O meu avô vim ao Rio de Janeiro (...) e conheci (...) a minha avó”, em vez de “veio” e “conheceu”, trocando a flexão, assim, da primeira para a terceira pessoa do singular.

Com os exemplos acima elencados, pretendemos pensar algumas questões sobre as especificidades das produções textuais estudadas. Em primeiro lugar, o fato de terem sido produzidas por falantes de Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2. Em segundo, destacamos que esses falantes passaram por, ao menos, onze anos de escolarização antes de ingressarem na universidade; quatro frequentaram escolas especiais para surdos, três escolas regulares. Todos ingressaram na universidade pública por meio de processos de seleção nos quais se exigia, ao menos, a nota mínima cinco em uma redação escrita em Língua Portuguesa. E, embora os alunos apresentassem níveis heterogêneos de domínio da Língua Portuguesa, todos mostraram-se aptos a ler e a escrever nesta língua, dentro das especificidades aqui abordadas.

É imprescindível notar e destacar que as singularidades que conformam padrões na escrita desses surdos graduandos não são derivadas de deficiências cognitivas ou de construções aleatórias, mas revelam uma lógica interna que tem como referência a estrutura da língua materna deles, a Libras, transposta para a sua compreensão sobre a Língua Portuguesa. Encontram-se, nas suas produções, operações de pensamento que se articulam à busca de hipóteses e de representações da experiência linguística como um processo de organização de sentidos. Suas práticas e eventos de letramentos, em Língua Portuguesa como L2, vinculam-se a contextos reais, em situações acadêmicas e extra-acadêmicas, como as desenvolvidas por eles nas mídias sociais, especialmente no *Facebook* e no *WhatsApp*, canais nos quais eles se comunicam com frequência e, espontaneamente, em Língua Portuguesa.

Dentro do espaço específico da universidade, percebemos a fricção entre os modos peculiares de letramentos relacionadas à comunidade de práticas por nós estudada e a situações acadêmicas de letramento dominante, endossantes dos estereótipos que relacionam a surdez ao analfabetismo funcional e à limitação cognitiva, em uma perspectiva alijada

do entendimento da face política e social relacionadas à pluralidade dos letramentos.

Ao tomarmos a direção oposta da posição supracitada, isto é, ao compreendermos os eventos e práticas de letramentos como múltiplos e relacionados a contextos e usos específicos, consideramos os impactos produzidos pela recepção de letramentos novos na comunidade de práticas estudada. Compreendemos o modelo acadêmico dominante como fundamentado, sobretudo no campo ao qual essa comunidade pertence – o das Ciências Humanas e Linguagens, - no domínio da Língua Portuguesa nas modalidades oral e escrita, em processos retóricos que seguem códigos específicos. Os modos de letramentos dos sujeitos surdos não se alinham a tal modelo. Isso impõe a reflexão sobre o direito dos surdos ao uso da Libras como língua acadêmica e questiona o papel da Língua Portuguesa em sua formação.

Nessa direção, foi dada ao grupo de alunos a oportunidade de participar, de modo opcional, de aulas de leitura e produção textual. Além de opcionais, as aulas não teriam caráter avaliativo visando à reprovação. Os alunos, em sua maior parte (à exceção de um, por questões de saúde), compareceram aos eventos e demonstraram maior envolvimento com atividades que envolviam movimento (andar pela sala, fazer composições no quadro, dramatizações) e visualidade (elaborar e interpretar apoios imagéticos e seus sentidos; exibição e interpretação de filmes e textos visuais), com a ressignificação dos sentidos a partir de narrativas em Libras feitas por eles. Deste modo, mostrou-se válido o emprego de uma metodologia de ensino e de aprendizagem focada na especificidade cognitiva visual e na condição visuoespacial, conforme sua L1, em uma perspectiva intersemiótica – fora da simples analogia entre imagem e texto escrito e da ideia de que este possa ser traduzido por aquele em mecanismos simples e diretos. Propôs-se, em substituição, atividades com o foco em leituras dialógicas entre textos visuais e textos escritos, explorando a elaboração de sentidos múltiplos, a partir da dimensão multimodal, considerando o aluno como elemento ativo em seus eventos e práticas de letramentos.

No curso oferecido de Produção Textual em Língua Portuguesa, uma das maiores dificuldades dos alunos era a compreensão dos sentidos advindos da presença de metáforas nos contextos das obras discutidas. O debate sobre a organização de metáforas em Libras e em Língua Portuguesa bem como a análise comparativa entre o drama *Medeia*, na versão escrita por Eurípedes (disponibilizada integralmente e apresentada em adaptação) e na

cinematográfica de Lars Von Trier⁶, trouxeram elementos importantes para os modos de leitura metafórica e de compreensão dos alunos.

As leituras, estabelecidas pelos graduandos, das imagens do filme de Lars Von Trier, predominantemente visual e exibido com legendas em Língua Portuguesa, revelaram-se extremamente complexas, com o apontamento de leituras metafóricas relativas às imagens da narrativa fílmica. Um exemplo: a leitura dos alunos que perceberam em uma cena, na qual a protagonista era representada deitada à beira do mar (figura 1), a tessitura de uma metáfora visual alusiva ao limite entre a morte e a vida. E em outra cena (figura 2), a metáfora visual que apontaram como uma representação da tensão entre a violência e a impotência de Medeia, presente na cena que mostra cavalos em desespero e o mal contido pelo homem, no momento em que a personagem se vê na iminência da perda dos filhos. Essas leituras perpassavam vários meios e modos de significação que se entrelaçavam, presentes na narrativa escrita, na linguagem cinematográfica e na narração em Libras, feitas pelos discentes e, destes cruzamentos, emergiram os sentidos criados pelos alunos, colocados como construtores ativos deste processo.

⁷Além da qualidade estética e do fato de ser uma adaptação da obra clássica que era, então, objeto de estudo da turma - *Medeia* - a opção pela obra de Lars Von Trier foi feita em razão de possuir uma linguagem visual repleta de metáforas, pois nos interessava trabalhar junto à turma, a pluralidade de sentidos na obra não só literária, mas artística, de modo geral, explorando diálogos possíveis entre diferentes linguagens de arte.



Figura 1 - Cena de *Medeia*, de Lars Von Trier, figurando a protagonista entre a areia e a beira do mar.

Fonte: Google Imagens. Disponível em: <https://quatropeixes.wordpress.com/001087c0_medium>. Acesso em 03 mai 2020.



Figura 2 - Cena de *Medeia*, de Lars Von Trier, mostrando a imagem de um cavalo em agonia.

Fonte: Google Imagens. Disponível em: <https://3.bp.blogspot.com/-iuxIP16ilF8/WkRkxk9pc5I/AAAAAAAAAM24/FschoezDW6slhBxF_F2GDg3jNiL72rlywCLcBGAs/s1600/Sem%20tulo-14.jpg>. Acesso em: 03 mar. 2020.

Outra atividade realizada por esse grupo de alunos, que trataremos aqui, diz respeito à preocupação da leitura acadêmica pelo surdo, uma vez

que esta tende a seguir diretrizes específicas, geralmente não dominadas por falantes de Libras, já que demanda a competência leitora em Língua Portuguesa avançada. O enfrentamento dessa situação pelos surdos é heterogênea, assim como a opinião do grupo sobre o ensino de Língua Portuguesa como L2, como foi revelado em uma proposta de produção textual que demandava um texto opinativo sobre o tema.

Há membros dessa comunidade de práticas, como Teresa, que defendem de modo radical o ensino de Língua Portuguesa como um direito do surdo e a necessidade crucial de dominá-la, pois de outra maneira não haveria como ocupar o seu lugar no ensino superior, compreender a complexidade do que é ensinado e sofisticar o seu pensamento. Outros, como Laura, opõem-se ao uso de Língua Portuguesa, por entenderem ser suficiente o conhecimento de Libras em suas vidas.

Uma informação que pode ser importante é a de que Teresa é uma leitora que demonstra alta competência na escrita e na compreensão da Língua Portuguesa, tendo recebido educação formal em escolas regulares. Ao contrário de Laura, que estudou em escolas especiais de surdos e apresenta pouco domínio da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Sob esse ângulo – isto seja, a educação de surdos em espaços privados e públicos – Botelho (2005), em sua pesquisa sobre a aquisição de competências de leitura e escrita em alunos surdos, observou o desenvolvimento da competência leitora com maior agudeza em alunos surdos matriculados em instituições regulares privadas.

Laura revelou que se espantou quando lhe foi exigida a leitura em Língua Portuguesa em algumas disciplinas acadêmicas, pois acreditava ser suficiente o seu conhecimento de Libras para cursá-las, assim como pensava que todo o material do curso seria disponibilizado em Libras, sua primeira língua. Do mesmo modo, ela revelou um posicionamento firme quando, em uma palestra, defendeu-se o ensino de Língua Portuguesa para surdos, e ratificou a ideia de ser este dispensável. Entretanto, quando foi pedido aos alunos do grupo que escrevessem sobre a importância da Língua Portuguesa para os surdos, em um texto opinativo que poderia contemplar a oposição, Laura afirmou: “é muito importante o ensino de Língua Portuguesa para surdos”.

O posicionamento de Laura, possivelmente, revela uma negociação diante de um quadro no qual a Língua Portuguesa aparece como língua predominante. De qualquer modo, essa afirmação foi recorrente nos textos dos demais alunos do grupo estudado, que escreveram a partir da

mesma proposta – Laura, Teresa, Eduardo, Maria e João. Todos afirmaram que o ensino de Língua Portuguesa como L2 é “muito importante”. Ao assumirmos a proposição de Gee (2000), do Discurso como modos de ser e de estar no mundo, fortemente vinculado às identidades e organizando-as de maneiras múltiplas, podemos ponderar como os discursos metalinguísticos dos alunos sobre os usos e práticas da Língua Portuguesa, presentes em seus textos, revelam elementos atuantes nos jogos de identidade, negociados pelos surdos falantes de Libras dentro do espaço acadêmico dominado pela primeira língua. Elencamos, aqui, alguns destes elementos, indiciados nas produções dos alunos:

1º. - A compreensão do Português como uma língua escrita, sobretudo, em oposição à prática de leitura ou a oposição radical entre leitura e escrita em Língua Portuguesa.

“Infelizmente, os surdos tem a dificuldade de escrever no texto, no entanto, eles podem ler para entender”, escreve Maria. Os alunos membros dessa comunidade de práticas veem a leitura como uma modalidade mais fácil do que a escrita. Laura reforça essa percepção ao afirmar que: “é muito importante é muito bom aprende de português também a leitura”, associando o português à escrita e entendendo a leitura como um processo dela dissociado.

Uma possibilidade interpretativa para as visões aqui apresentadas parte da consideração sobre a baixa exposição dos surdos a práticas de escrita, fragilizando o seu referencial sobre esta modalidade. Por estarem mergulhados em um contexto de imagens combinadas a textos escritos, nos outdoors, cartazes, revistas, internet e televisão, por exemplo, a leitura torna-se uma prática muito mais frequente para o surdo do que a escrita. Por outro lado, cabe pensar também na condição dessa comunidade de práticas como usuária de linguagem social vária e engajada em letramentos plurais que participam do seu próprio processo de demarcação.

Se por um lado, tais visões endossam um discurso da dificuldade do surdo escrever, diante dos padrões acadêmicos gerais, por outro os mesmos usuários tendem a trocar dezenas de mensagens escritas, por dia, pelo uso das mídias sociais, – ocupando ali um lugar mais confortável em comparação à universidade – sendo compreendido e compreendendo as produções com os traços específicos da escrita surda em Língua Portuguesa.

2º- As práticas de letramentos não se restringem ao ambiente universitário e à mediação do professor.

Laura afirma, em seu texto, que o aluno “escreve sozinho com esforço”

(no sentido de que, se houver esforço, o aluno terá condições de escrever por conta própria), assim como “pelo professor ensina muito bem” (*sic*) (no sentido de que o aluno surdo pode aprender a Língua Portuguesa, se o professor ensiná-la muito bem). A imagem do letramento em Língua Portuguesa aparece como um processo lento, embora esses mesmos alunos façam seu uso em eventos e práticas cotidianas, em situações de comunicação nas quais conseguem compreender e fazerem-se compreendidos em Língua Portuguesa, ainda que a sua escrita apresente especificidades que a tornam desviante do padrão. E, como revela a produção de Laura, percorre a concepção de autonomia subjetiva, centrada na ideia da responsabilidade pelo aprendizado situar-se tanto no professor como no sujeito do aprendizado.

Portanto, o fracasso no domínio da L2 é visto como situado na esfera individual, seja a do aluno que não se esforça ou a do professor desqualificado; as práticas de letramentos são afastadas dos contextos sociais e culturais. O modelo de letramento analisado é consoante ao autônomo, visto como uma habilidade técnica, universal e neutra. Vale, ainda, notar que em nenhum dos textos analisados foi mencionada a associação entre o domínio da Língua Portuguesa, seja na modalidade de leitura ou de escrita, e o ensino acadêmico.

3º. - O domínio do português é importante porque esta é a língua predominante no país; dentro do espaço endógeno da comunidade surda, raramente há esta necessidade.

Maria afirma, em seu texto, ser muito importante o aprendizado do Português “porque os surdos vivem a comunicação com a sociedade no Brasil”. A comunicação é uma experiência e está atrelada à alteridade, à distinção entre “surdos” e “sociedade no Brasil”. Em termos de identidade, o sujeito surdo tende a reconhecer-se em uma perspectiva transnacional e plural; embora se reconheça como brasileiro pode compreender-se, além disto, como membro de grupos pertencentes a outros países, na condição de surdo, em uma perspectiva transnacional.

Podemos derivar dessa proposição que as culturas surdas não se localizam geograficamente, mas transcendem as fronteiras nacionais, abarcando sujeitos de nacionalidades distintas. A condição multicultural, em geral, marcava os graduandos surdos, porque as percepções de suas identidades estavam intimamente atreladas ao entendimento do mundo através da língua de sinais. Aprender o Português, para eles, era uma forma de inserção em uma situação complexa na qual a língua de seu país natal é estrangeira.

É por tal via que Laura afirma ser importante “o conhecimento da língua portuguesa porque a maioria da sociedade do Brasil é assim”. Por outro lado, a noção dos surdos falantes de línguas de sinais como estrangeiros em seus países desdobra-se em um discurso perigoso, que traz em suas malhas a ideia de um alijamento da condição de cidadão, além de ocultar o fato de a Língua Portuguesa, como segunda língua, ser constantemente usada em seu cotidiano, em práticas e eventos de letramentos diversos.

Nos textos analisados, não só a integração à sociedade é um ponto a considerar. Aparecem, ainda, as questões pragmáticas, como a necessidade de se informar no cotidiano, lembrada por Eduardo: “é preciso aprender essa língua por causa de informações que ocorrem no dia-a-dia aqui no Brasil (placas, propagandas, avisos, televisões, jornal, etc.)”. No texto, o uso do deítico organiza uma distinção interessante no tocante às negociações de identidade, diante dos usos e discursos conexos à Língua Portuguesa. Ao associar o Português ao pronome demonstrativo “essa”, impõe a condição de afastamento diante de um contexto que identifica esta língua com situações prosaicas, afastadas do uso de uma identidade socialmente significativa.

Essa exclusão constrói, por oposição, no avesso da alteridade imposta pelo aluno em relação à Língua Portuguesa, a identidade dele como sujeito falante de Libras. Emerge, nessa tensão, o enfrentamento de identidades que revelam a dimensão política do letramento (GEE, 2000), mostrando como são negociados os lugares identitários desses alunos na condição de falantes de Libras e usuários de Língua Portuguesa em contextos variados, o que constrói um discurso por vezes contraditório. Há que se considerar, contudo, a contradição emergente nos discursos como estratégia de resistência e de negociação.

É interessante notar nas falas de Maria e Laura, assim como nas dos demais alunos, a oposição entre as categorias de identidade “surdos” e “brasileiros”; ser surdo, nas práticas de escrita acadêmica desse grupo, marca uma identidade desvinculada da condição brasileira pela ausência do domínio da Língua Portuguesa como primeira língua. Nos textos, a voz do enunciado não se assume como a de um sujeito surdo, tampouco como brasileiro; o enunciado constrói-se em terceira pessoa, criando uma distância ao abordar as duas categorias, colocando a voz enunciativa em um lugar para além desta discussão. Pode-se inferir o lugar dos surdos universitários como destacado do da maioria surda, um lugar privilegiado, entretanto ainda desviante.

4º. O conhecimento da norma culta é necessário; é importante seguir

as regras gramaticais, pois são construtoras dos sentidos textuais.

João alega em seu texto que é importante estudar a Língua Portuguesa “para aprender o processo de frase pela regra da (*sic*) gramatical”; Eduardo endossa esse olhar ao propor que “é muito importante o ensino da língua portuguesa para surdos porque é para o desenvolvimento e aprendizagem com estruturas gramaticais corretas... também saber comparar os pronomes, os artigos, uso de porque, as conjunções, etc., pois para (*sic*) evitar frases que não têm sentido”. O ensino da Língua Portuguesa é percebido como normativo; Eduardo, por exemplo, aponta a importância de dominar as maiores dificuldades presentes na produção textual de surdos. Não há menção ao fato de eles já serem usuários da Língua Portuguesa em situações cotidianas fora da universidade tampouco à necessidade do domínio desse idioma para as práticas acadêmicas.

Pode-se inferir, nos enunciados dos alunos, uma percepção do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa afastada de sua dimensão social e política, em uma perspectiva técnica, como referimos. Relacionamos, aqui, a visão dos alunos à problematização estabelecida por Street (2014, p. 23) dos impactos dos NEL na Pedagogia e sua defesa de ensinar além dos “aspectos técnicos das “funções” da linguagem”, a fim de dar às crianças a “consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos”.

5º. A falta de proficiência em Língua Portuguesa deve-se ao seu ensino de má qualidade e não à incapacidade cognitiva do sujeito surdo.

A relação entre analfabetismo e surdez, contra a qual nos posicionamos, não é apontada nos textos. Ainda que se perceba a dificuldade dos surdos em relação à aprendizagem da Língua Portuguesa, como segunda língua, os graduandos não a associaram a problemas cognitivos, mas à má qualidade de ensino. Assim, Maria afirma que “a maioria (dos surdos) não consegue produzir a escreva (*sic*) porque desde a criança surda aprende de ler muito atraso (*sic*) por motivo de falta estimulação como motivação”. Podemos retextualizar o enunciado de Maria assim: “a maioria não consegue produzir a escrita porque desde criança, como surdo, aprendeu a ler com muito atraso por falta de ‘estimulação’ e motivação”. Embora carente de coesão, o seu texto sustenta sentidos e percebe-se que ela relaciona a incapacidade da maioria dos surdos de escrever em Língua Portuguesa ao fato de aprenderem a ler tardiamente e de não terem estímulos ou motivações na escola para tanto.

À guisa de conclusão: letramentos plurais, poderes e saberes

Pretendemos demonstrar como as produções em Língua Portuguesa, como segunda língua, produzidas pelo grupo, decorrem de operações mentais complexas, nas quais são elaboradas hipóteses a partir das estruturas linguísticas da Libras; do mesmo, pontuamos o trabalho em uma perspectiva multimodal, envolvendo a reflexão e análise de semioses derivadas de modos plurais – escrita em Língua Portuguesa, visuoespacialidade em Libras, visualidade em imagens – como forma de potencializar as leituras de mundo dos alunos.

Nos textos analisados, as falas dos alunos apontam para a importância da Língua Portuguesa como uma forma de inserção na sociedade brasileira e como um meio de angariar informações, sobretudo. A vivência acadêmica, os processos de ensino e de aprendizagem dentro do espaço universitário e as dificuldades em ler e interpretar textos teóricos densos não são sequer mencionados. As menções aos problemas ou vantagens derivadas da relação com a Língua Portuguesa são situadas fora dos eventos e das práticas acadêmicas, constituindo um discurso no qual o enunciador torna-se um elemento neutro e oculta a sua ocupação no espaço universitário. Nesse sentido, torna-se válido compreender, a partir de Street (2014, p. 31), que:

a transferência de letramento de um grupo dominante para aqueles que até então tinham pouca experiência com a leitura e a escrita implica muito mais do que transmitir algumas habilidades técnicas, superficiais. Ao contrário, para aqueles que recebem o letramento novo, o impacto da cultura e das estruturas político-econômicas daqueles que o transferem tendem a ser mais significativos que o impacto das habilidades técnicas associadas à leitura e à escrita. As mudanças de significado associadas a tais transferências se localizam em níveis epistemológicos profundos, levantando questionamentos sobre o que é a verdade, o que é conhecimento e quais são as autênticas fontes de autoridade.

Há que ser ler os silêncios e estes, especificamente, podem ser lidos como uma tática para proteger-se do olhar do outro, como o do docente, que se inscreve de forma solidária dentro do espaço universitário, mas se encontra fora da condição cultural surda. Todavia, pode-se, ainda, examinar o silenciamento sobre a relação entre letramentos de surdos em Língua Portuguesa e experiência acadêmica como um índice do funcionamento das atividades de letramentos dessa comunidade de práticas, dentro dos contextos a ela relacionados.

Quando falamos no estatuto cultural dos surdos, aludimos a uma perspectiva das comunidades surdas, construída em meio a lutas e discussões sobre as suas identidades, tecidas em meio a embates e tensões. A compreensão da surdez como uma condição cultural rechaça a sua leitura clínica e fisiológica pertencente a “uma narrativa assimétrica de poder e saber” (GESSER, 2009, p. 67) que a vê como deficiência. A percepção cultural da surdez a desloca do discurso médico normalizador para uma organização discursiva que reconhece nela um centro mobilizador de elementos linguísticos e de identidade convergentes em torno da ideia de comunidade surda. Essa passagem não é tranquila; antes se constrói em meio a lutas de poder e em situações de inclusão e de exclusão, o que acontece em todos os processos de (re) ordenações de identidade, em grupos sociais e culturais. A questão das identidades surdas é atravessada por uma série de discursos que modulam imagens acerca das condições surdas. Como todo processo identitário, estes enfrentam (re) construções permanentes, em um universo cultural onde as línguas de sinais emerge como signos potentes para a assunção identitária.

A concepção equivocada dos alunos surdos como deficientes, a sua alocação em espaços físicos distantes dos estudantes das demais habilitações, a realização de aulas expositivas completamente orais e a rejeição de avaliações realizadas em Libras, por exemplo, revelam algum dos enfrentamentos vividos pelos graduandos surdos em sua experiência universitária, em um feixe de vivências e práticas nas quais as relações de poderes, saberes e identidades tensionam-se e questionam visões acerca do conhecimento acadêmico superior e da diversidade cultural. Impõe-se, desta maneira, o pensamento sobre a inserção de universitários surdos na Academia e a suas implicações no concernente ao redimensionamento de relações de poder, presentes em uma série de semioses, expressas, por exemplo, na organização do espaço e nos modos escolhidos e praticados de comunicação.

Portanto, manifesta-se a premência de considerar os eventos e as práticas de letramentos em Língua Portuguesa dos alunos universitários surdos, de modo intrinsecamente vinculado ao contexto que os envolve. Assim, é fundamental considerar a sua inserção em um ambiente multicultural e bilíngue e o fato de serem falantes de Língua Portuguesa como segunda língua (L2). Implica também em reconhecer as suas características linguísticas e culturais, assim como a sua capacidade cognitiva, respeitando a Libras como língua acadêmica. Isso implica em aceitá-la em trabalhos acadêmicos e como opção de língua para a prova de admissão a Programas de pós-graduação stricto sensu. É preciso refletir sobre os processos de ensino e

aprendizagem voltados para as especificidades dos processos epistemológicos surdos, fortemente marcados pela visualidade, de modo a compreender que a presença do intérprete em sala de aula e espaços equipados é fundamental, porém não bastam, sendo preciso pesquisar e aplicar metodologias específicas de ensino e de aprendizagem voltadas para surdos.

Ao entendermos as experiências de letramentos dos alunos surdos aqui mencionados, compreendendo-os como membros de uma comunidade de práticas, nós os apontamos como sujeitos que vivem, pertencem e partilham as suas experiências em um grupo específico, no qual negociam identidades na condição de surdos e universitários, por exemplo, em movimentos contínuos de modulação. Fora de uma dimensão puramente psicológica e/ou unívoca dos processos de letramentos, percebemos esses universitários falantes de Libras como membros de uma comunidade que comunga de compromissos e de práticas acadêmicas, fazendo uso da Língua Portuguesa em processos de letramento concretos, construídos a partir de contextos culturais próprios e profundamente marcados pela experiência visuoespacial da Libras. Afastamo-nos, assim, da percepção da predominância do analfabetismo funcional do surdo (SACKS, 2013), vinculando esta percepção a um olhar marcadamente excludente do processo de letramento, que o percebe como um modelo autônomo.

Reconhecer o potencial acadêmico do sujeito surdo significa assumir um discurso acadêmico não logocêntrico e problematizar a percepção de letramento como experiência forçosamente intrínseca ao texto escrito. É preciso compreender a obsolescência da defesa do letramento como prática inequívoca escrita, restrito a mera realização linguística. Os estudos de multimodalidade acenam para as metamorfoses profundas, vividas pela pós-modernidade, e o seu impacto nos sistemas de opiniões que marcam a emergência de novos modos de comunicação e de economia do conhecimento, responsáveis por instaurar concepções inovadoras de saber. O cenário evidencia a fragilidade da fórmula do Letramento único, contra a qual se opõe a consciência da presença de letramentos múltiplos que se movem “beyond the cognitive and analytic processes of written and spoken language” (JEWITT 2008, p. 246), em um momento no qual a relação dos modos da tela e da imagem prepondera sobre os do livro e da escrita (KRESS, 2003).

A desestabilização da predominância da escrita como forma única de letramento produz novos modelos de letramento, através de meios de representação e comunicação também inovadores, de modo que, diante

das maneiras pelas quais as fontes de representação e de comunicação interpretam e (re)alocam sentidos, a linguagem escrita vem a ser percebida como uma dessas fontes, mas não a única nem a mais importante. No que toca ao ensino de surdos, tal consciência é especialmente relevante, porque sustenta a legitimidade de modelos alternativos de letramentos, vinculados a conjunturas variadas de práticas socioculturais e sociolinguísticas.

Do mesmo modo, parece-nos fundamental contemplar como os meios e os modos vinculados aos processos acadêmicos estão diretamente conectados aos discursos sobre o conhecimento (JEWITT, 2008). Essa pode ser uma via pertinente para pensar sobre as fricções entre letramentos, relações de poder e de identidade no espaço acadêmico ocupado por surdos, nos enfrentamentos de situações de exclusão e de resistência, uma vez que a construção da ideia de Letramento pelas instituições oficiais de ensino nem sempre vai ao encontro das práticas de Letramento emergentes, alocadas nas comunidades de práticas conformadas pelos discentes.

A negociação de identidades está intimamente atrelada aos discursos. A mudança na prática discursiva impacta na transformação de identidades. Ao compreendermos o discurso como formas de ser no mundo (GEE, 2000), tentamos entender aspectos dos gerenciamentos da identidade de uma comunidade de práticas de surdos universitários, que compartilham circunstâncias específicas e concretas de letramentos, em meio a lutas de poder e discussões acerca das dimensões e sentidos do conhecimento, em um movimento de retroalimentação entre o aparato discursivo e as organizações identitárias. A compreensão do caráter plural e social dos letramentos emerge nesse quadro como uma brecha para que seja pensado um espaço acadêmico no qual se opere fora da chave de discursos excludentes e de padrões monolíticos de conhecimento.

Referências

- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula.** São Paulo, Parábola Editorial, 2004.
- BOTELHO, P. **Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos: ideologias e práticas pedagógicas.** Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2005.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>>. Aces-

so em: 10 fev. 2015.

ECKERT, P.; MCCONNELL-GINET, S. Think Practically and Look Locally: Language and Gender as Community-Based Practice. In: ROMAN, C. et al. **The Women and Language Debate**. New Brunswick: Rutgers University Press, p. 432-460, 1992.

EURÍPEDES. **Medéia**. São Paulo: Editora 34, 2010.

GEE, J. P. The New Literacy Studies: from “socially situated” to the work of the social. In: BARTON, D. et al. **Situated Literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** São Paulo: Parábola, 2009.

GESUELI, Z. M. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. **Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a14v27n94.pdf>>. Acesso em: 03 mai 2020.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, v. 32. What Counts as Knowledge in Educational Settings: Disciplinary Knowledge, Assessment, and Curriculum, p. 241-267, 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/234649601_Multimodality_and_Literacy_in_School_Classrooms>. Acesso em 03 mai 2020.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

MEDÉIA. Direção: **Lars Von Trier**. Dinamarca, 1988. Duração: 75 min.

SACKS, O. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SKLIAR, C. A forma visual de entender o mundo. Educação para todos. **Revista Especial: SEED/DEE**. Curitiba: Editora Expediente, 1998.

STAKE, R. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995.

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

STROBEL, K. L. **As imagens do Outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis, Editora da UFSC, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.