

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E SURDEZ: PERSPECTIVAS LINGUÍSTICAS E CULTURAIS NO ENSINO SUPERIOR

Valéria Campos Muniz

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Departamento de Ensino Superior

Rio de Janeiro – Brasil

valcammuniz@gmail.com

Marcia Lisbôa Costa de Oliveira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Faculdade de Formação de Professores/SG

Rio de Janeiro – Brasil

lisboamarcia@hotmail.com

Eixo temático: Alfabetização, diversidade e inclusão.

Resumo: Este trabalho objetiva discutir o letramento de surdos no ensino superior, investigando a aquisição da lectoescrita em língua portuguesa como L2 e seus desdobramentos no desenvolvimento das competências de leitura e produção de textos dos gêneros acadêmicos em contextos bilíngues. Reflete-se sobre a importância da aquisição da LIBRAS, o impacto das diferenças entre esta e a língua portuguesa e os desafios do letramento acadêmico, considerando a relação entre cultura surda e cultura letrada.

Abstract: This work discusses the literacy of deaf in higher education by investigating the acquisition of reading and writing in Portuguese(L2) and its consequences in the development of reading and writing skills in bilingual contexts. We reflect on the importance of the acquisition of Brazilian Sign Language, the impact of differences between BSL and Portuguese in literacy of and the challenges of academic literacy, considering the relationship between the deaf culture and the literate culture.

Introdução

Neste texto discutimos os desafios do letramento acadêmico de surdos no ensino superior partindo da premissa de que a especificidade da condição linguística bilíngue em que se dá esse processo devem ser consideradas na elaboração de estratégias pedagógicas que

garantam seu acesso aos conhecimentos e às habilidades necessárias ao futuro exercício profissional.

Na primeira parte do trabalho, discutiremos a importância da aquisição precoce da LIBRAS e o papel da língua materna da comunidade surda na aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa como L2. Refletiremos também sobre o impacto das diferenças entre a L1 e a L2 na aprendizagem da escrita, enfocando a relação entre letramento e alfabetização nesse processo.

Na segunda parte do trabalho, abordaremos a repercussão da introdução tardia à segunda língua no desenvolvimento das competências de leitura e produção de textos e sobre os desafios do letramento acadêmico de surdos no ensino superior. Discutiremos a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas de ensino de língua portuguesa como L2 no letramento acadêmico alunos surdos, de forma a garantir-lhes o acesso aos saberes próprios ao contexto universitário.

Consideramos que a conquista da autonomia intelectual e a inserção dos surdos na comunidade científica universitária demandam a experiência efetiva do bilinguismo.

Alfabetização e surdez: perspectivas linguísticas e culturais

No paradigma contemporâneo, considera-se a alfabetização e o letramento como aspectos indissociáveis do processo de inserção na cultura letrada, embora cada um desses fenômenos guarde características próprias. No caso dos surdos, entendemos que a articulação entre esses dois aspectos está na base de muitos dos problemas que acompanham seu processo de letramento ao longo da escolarização.

Na concepção tradicional de alfabetização, muitas vezes, o ensino limitava-se à codificação e à decodificação de letras, sem muita preocupação com o sentido do texto no interior de práticas sociais advindas de diferentes grupos socioculturais. Ou seja, considerava-se um indivíduo alfabetizado quando este era capaz de reconhecer as letras, ler e escrever, sem, entretanto, pressupor qual a qualidade dessa capacidade. O termo letramento ampliou a expectativa dos usos da leitura e escrita, na medida em que inclui “a divisão social dos saberes, os valores particulares veiculados pelo mundo letrado” (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2008, P.301).

No caso dos surdos, as condições linguísticas e culturais particulares desse grupo geram tensões que se refletem tanto na percepção do funcionamento de seu processo inicial de aquisição da escrita, quanto no que concerne à compreensão das relações culturais que

estabelecem com *a cultura ouvinte*, e, por conseguinte, com a cultura letrada em segunda língua.

Por isso mesmo, alguns autores afirmam que a alfabetização não é o objetivo no ensino da Língua Portuguesa, uma vez que o princípio básico desse processo, para eles, calcado na oralidade/escrita, no reconhecimento dos sons, não se concretiza. O termo mais adequado seria letramento, em virtude de seu “caráter ideográfico e não fonológico” (FERNANDES, Fórum do INES, 2012), pois são línguas de modalidades distintas — visoespacial e oral-auditiva —, o que nos leva a concordar com Sanches, quando este afirma que o “surdo configura um leitor não-alfabetizado, conforme acepção do termo, pois aprende uma língua sem conhecer o som de sua grafia” (SÁNCHEZ, *apud*, FERNANDES, 2013).

Assim, nessa perspectiva, o surdo adquire a língua de sinais, sua língua materna e, aprendendo a Língua Portuguesa, vivencia o letramento, cujo “produto final” não se restringe a alguns anos de escolaridade, mas perpassa toda uma vida, num movimento contínuo de aquisição de conhecimento, proveniente da interação de vários saberes, ultrapassando o simples reconhecimento do alfabeto, para conceber sentido à escrita em suas práticas sociais.

Quando se fala em alfabetização de alunos ouvintes, o paradigma psicogenético é dominante nos discursos pedagógicos, mesmo quando se relativizam alguns de seus pressupostos e conclusões.

Artur Gomes de Moraes sintetiza em dois princípios essenciais a teoria da psicogênese da escrita:

Em primeiro lugar, precisamos reconhecer que, para o aprendiz da escrita alfabética, as “regras de funcionamento” ou propriedades do sistema não estão “disponíveis”, “dadas” ou “prontas” na sua mente. De início ele não sabe como as letras funcionam, ou tem uma visão ainda diferente da que nós, adultos alfabetizados, adotamos como se fosse a única possível. /.../ Na verdade, o aprendiz não pensa ainda em “fonemas” como unidades isoladas/.../

Em segundo lugar, a teoria da psicogênese da escrita mostra que, assim como a humanidade levou muito tempo para inventar o sistema alfabético, após ter usado outros sistemas da escrita (sistemas pictográficos, ideográficos, a internalização das regras e convenções do alfabeto não é algo que se dá da noite para o dia, nem pela mera acumulação de informações que a escola transmite, prontas para o alfabetizando./.../A perspectiva evolutiva adotada pela teoria da psicogênese pressupõe que, para dominar o SEA, a criança (ou jovem ou adulto alfabetizando) precisa desvendar a esfinge”, compreendendo as propriedades do alfabeto como sistema notacional. (MORAES, 2012, pp. 48-49)

Logo, as duas questões fundamentais colocadas para o aprendiz diante do desafio de compreender o sistema de escrita alfabética (SEA) são desvendar o que representam as letras e como funciona esse sistema de representação (FERREIRO, 1985). Para dar conta dessas

questões, o aprendiz tenta compreender os conceitos e as convenções implicadas na organização do SEA, processo em que “passa” pelas fases pré-silábica, silábica e silábico-alfabética, para chegar à escrita alfabética. A ortografia seria, portanto, uma aquisição progressiva que configuraria um percurso mais longo de contato com as convenções da escrita, após a compreensão do funcionamento do SEA, ultrapassando a série destinada à alfabetização, não sendo uma competência de aprendizado estanque.

Pesquisas desenvolvidas posteriormente, buscando fugir à modelização e à fixidez estruturalista que caracteriza essa abordagem, buscaram demonstrar que o processo de construção dos aprendizes apresenta peculiaridades e particularidades que não se restringem às grandes fases descritas por Ferreiro, e, embora não as neguem, indicam a necessidade de flexibilização de seus princípios.

De toda forma, o que o aprendiz ouvinte toma como referência é a oralidade, que funciona como ponto de partida para a elaboração de hipóteses acerca das relações entre letras e sons. A partir do contato e da reflexão sobre as formas escritas com que convive, ele vai usá-las também como base para suas elaborações e reelaborações hipotéticas.

No caso dos aprendizes surdos, o processo seria diferente, seguindo uma corrente de pesquisadores, entre eles, Quadros (1997), uma vez que, sem o conhecimento fonológico, não há a evolução característica do nível pré-silábico ao alfabético, mas do nível pré-linguístico, estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações até o estágio das múltiplas combinações. Impossibilitados de fazer esse percurso fonológico na (re)construção de relações significativas das palavras, percebem-nas por intermédio de um mapeamento visual, enquanto imagem gravada na memória, que poderá ou não favorecer a compreensão, quando se estabelece relação com referentes extralinguísticos, ativando leituras anteriores.

Dessa forma, torna-se fundamental a apropriação da LIBRAS, língua materna do surdo, condicionante de seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, base não só para o aprendizado da Língua Portuguesa, como também para formação de sua identidade.

A língua de sinais possibilita ao surdo organizar o pensamento, significar o entorno, estabelecer relações interpessoais, permitindo conceituar o mundo, pressuposto para a leitura da palavra. O Letramento do surdo (e do ouvinte) condiz com os sentidos conferidos à língua, uma vez que a escrita de uma palavra deve ser plena de significado, num processo que supera o desenho das letras. O aprendizado da língua ocorre simultaneamente ao aprendizado da lectoescrita.

Aprender a Língua Portuguesa escrita, entretanto, só será possível quando o surdo já houver adquirido a LIBRAS, de modo que ele possa compreender a língua e estabelecer

relações não só linguísticas, mas, principalmente, culturais, sociais e históricas. Um grande entrave é o fato de muitos surdos serem filhos de pais ouvintes. A ausência de surdos adultos dentro de casa, que lhes sirvam de modelo, compromete a aquisição da língua de sinais, e, por conseguinte, o processo de aprendizado da segunda língua.

Em virtude de o conhecimento que trazem do ambiente familiar e de suas relações sociais muitas vezes ser diverso daquele esperado no contexto escolar, torna-se mais difícil compreender a língua portuguesa escrita, porque, como suas referências socioculturais são diferentes, as palavras podem parecer como imagens destituídas de sentido. Enquanto o ouvinte tece inferências baseado na estrutura da palavra, na relação letra/som, “de forma linear, da parte para o todo” (FERNANDES, 2006, p.8), buscando significação, o surdo percebe “a palavra como um todo”, como um termo de “significado compacto” (ibidem). Sem vivenciar a palavra, esta não passa de uma imagem, cujo aprendizado traduz-se em treino e cópia, comprometendo sua formação como sujeito da linguagem.

A complexidade dessa existência bilíngue, especialmente o fato de a mediação em LIBRAS ser fundamental para o processo de alfabetização de surdos profundos em língua portuguesa, gera, desde o início da escolarização, um descompasso entre a idade e a série em que estes se encontram matriculados e suas habilidades no que tange ao domínio da L2. Além disso, o uso da interlíngua, com características sintático-pragmáticas próprias, amplia a distância entre as expectativas de aprendizagem da língua portuguesa ao longo de toda sua vida escolar e os avanços efetivos alcançados por eles.

A legislação, por isso mesmo, reconhece o direito à avaliação diferenciada e de tradução/expressão em LIBRAS, considerando-se a peculiaridade linguístico-cultural que comentamos acima. Mas isso não resolve o problema, uma vez que o acesso aos níveis mais avançados de escolarização formal demanda, necessariamente, o domínio da língua portuguesa, como discutiremos a seguir.

Letramento acadêmico em língua portuguesa e bilinguismo: negociações possíveis

No que tange ao processo de letramento, podemos considerar que ninguém é totalmente iletrado vivendo em uma cultura letrada, ou seja, tendo em vista a onipresença da escrita no cotidiano, ainda que não dominem o alfabeto, as pessoas analfabetas desenvolvem concepções sobre os usos e funções da escrita. Dessa forma, é lícito supor que as crianças surdas oriundas de lares com baixa presença da escrita têm de alguma forma noções sobre a escrita. Entretanto, diferentemente do que acontece com os analfabetos ouvintes, que podem

estabelecer relações com o escrito como consequência de procedimento de escuta na sociedade, os surdos poderão ou não ser auxiliados por essa noção no desenvolvimento de habilidades necessárias para o aprendizado da leitura.

Entendemos que, para o surdo, ler implica percepção do propósito do texto, num olhar que deve alcançar sua completude, ultrapassando a leitura de palavra por palavra, semelhante ao processo que acontece com o ouvinte em relação à língua estrangeira. Numa dinâmica funcionalista da linguagem, em que léxico, operadores do discurso e conectivos, entre outros elementos, devem estar subordinados ao contexto, estabelece-se uma rede de significações plurais a partir de uma concepção dialógica com a língua de sinais, lembrando que nesse processo estão em jogo também conhecimentos sobre os usos e funções sociais da escrita.

Como processo cognitivo e sociocultural, ler é movimento de diálogo e negociação, em que o leitor opera sobre textos que são produzidos em contextos específicos. Para construir sentidos, ele cria hipóteses, elabora inferências, ativa conhecimentos prévios (linguísticos, textuais e de mundo) e competências linguísticas, gramaticais e textuais, que interatuam, permitindo a compreensão e a percepção do gênero discursivo, em determinada situação de interação, precisando os objetivos.

Logo, para tornar-se um leitor competente em língua portuguesa, o surdo deve ancorar sua leitura na busca de pistas linguísticas, textuais, discursivas e pragmáticas e acionar estratégias de leitura adequadas ao gênero e à situação de interlocução encenada no texto.

É por isso que a sinalização das palavras durante a leitura, num processo de pareamento, revela-se pouco eficaz, pois essa, prática recorrente dos surdos leva à identificação das palavras de forma isolada e reduz a complexidade da negociação de sentidos que tem lugar na leitura produtiva. Além disso, o desconhecimento de algumas palavras, colabora para o truncamento da compreensão leitora.

A prática de sala de aula em um curso superior bilíngue revelou que muitos dos alunos surdos estão acostumados a ver a sinalização do texto pelo intérprete. Alguns ainda tentam ler o texto e conseguem depreender sentido, antes da sinalização, mas outros encontram muita dificuldade mesmo com textos não teóricos, como de jornal, por exemplo.

Com o discurso de “incapacidade do surdo diante da Língua Portuguesa” e com a conquista de um ensino em língua de sinais, o surdo advoga o direito a não querer ler ou escrever, mas apenas sinalizar. Desse modo, vai-se de um extremo a outro: de uma educação calcada na língua oral, à língua de sinais, sem que isso se traduza em benefício, uma vez que o surdo está inserido em uma sociedade, na qual circulam informações em uma língua, que

exige o seu conhecimento, do contrário ele estará obrigado a viver à sua margem, como um estrangeiro em seu próprio país.

O ensino bilíngue, como o próprio nome sugere, tem por objetivo formar alunos competentes em duas línguas. Como fazer um curso superior, sem ter acesso ao conhecimento produzido na área, uma vez que inexistem materiais teóricos específicos em *signwriting*? Não há dúvida de que, na avaliação do discente, deverá ser considerada sua condição de autor em segunda língua e a possibilidade de realização de provas em língua de sinais (ou com a defesa da escrita em língua de sinais), o que, ainda assim, não retira a importância do aprendizado da Língua Portuguesa, à semelhança do que se defende para todas as pessoas que convivem em território nacional.

Conforme Perlin e Miranda, no documento *A educação que nós, surdos, queremos* (FENEIS, 1999), há o indicativo de que os surdos desejam “a mesma informação científica dos currículos ouvintes, sem que estes conteúdos sejam diminuídos, colocando os surdos em uma posição inferior em matéria de conhecimento” (2011, p.107). Esse documento, de certa forma, enfatiza o aprendizado da Língua Portuguesa, uma vez que essa paridade de conhecimento só é possível se o surdo tiver acesso à língua em que circula o material intelectual produzido na sociedade. Logo, o letramento acadêmico precisa ocorrer também em português. Não se nega, entretanto, que a LIBRAS desempenha papel fundamental no desenvolvimento linguístico e cognitivo do surdo, organizando significados subjetivos, sociais e culturais, num processo simbiótico pensamento/linguagem. O Decreto 5626/05, artigo 14, vem a confirmar isso quando estabelece que a educação do surdo seja em LIBRAS, a fim de que se possa

garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

É fato, portanto, que a sala de aula é um ambiente diglótico, deflagrando uma situação que traz em seu bojo o discurso da inclusão do surdo nas práticas discursivas e sociais dos ouvintes em condição de desvantagem. Não se pretende discutir aqui os meandros políticos e filosóficos que perpassam essa questão, mas enfatizar que, se todos merecem tratamento igual, se todos devem ter as mesmas oportunidades, centrar esforços, em sala de aula, apenas na língua de sinais, veículo de comunicação do surdo, em detrimento da língua portuguesa, é tirar do surdo o acesso ao conhecimento proposto no Decreto que estabelece a educação em LIBRAS.

O propósito da escola, além do ensino de conteúdos específicos, e da norma culta, no que diz respeito ao ensino de língua, é favorecer a autonomia intelectual e a formação do aluno como cidadão. Em relação à comunidade surda, a grande maioria ainda se encontra fora da escola, segundo pesquisas, e muitos ainda vivem em condição de apagamento de suas subjetividades ao serem proibidos de aprender a sinalizar ou a conviver em espaços familiares de português sinalizado. Na busca dos ideais dessa comunidade, da constituição da identidade, da legitimação de sua cultura, é necessário negociar espaços na sociedade, a fim de subverter o discurso negativo que paira sobre a surdez.

Desse modo, a escola é o lugar por excelência de rompimento dessa fala, principalmente, quando funciona como *locus* do aprendizado da língua materna, LIBRAS, para muitos, e da língua portuguesa, seja como L1 ou L2. Esse ambiente de linguagem é profícuo para o desenvolvimento cognitivo, intelectual, social, cultural, permitindo, muitas vezes, a aprendizagem de conhecimentos que deveriam ter acontecido no seio familiar. Cabe à escola, muito mais do que para o aluno ouvinte, a função de formadora e educadora.

Ampliar o conhecimento de mundo por intermédio da aquisição da escrita e da leitura, é condição para inserir o surdo na sociedade, e ensinar a produzir textos escritos é condição para sua inserção no ambiente acadêmico, principalmente, para aqueles que desejam cursar o ensino superior. A universidade, portanto, não pode se eximir a sua função no desenvolvimento das competências gramatical, comunicativa e pragmática em língua portuguesa.

O letramento do surdo demanda reflexão no que diz respeito à práxis pedagógica, dada a constatação de que as diferenças estruturais e socioculturais entre a LIBRAS e a língua portuguesa estão diretamente relacionadas à dificuldade que ele encontra em atribuir sentido ao que lê e em produzir textos que estejam em consonância com os padrões discursivos da língua portuguesa.

Não só a leitura, portal de contato do surdo com a língua, mas também a escrita são atividades interativas e dialógicas, espaços de construção de hipóteses e inferências, que requerem do professor estratégias na condução de elaboração do pensamento.

Para exemplificar os desafios enfrentados pelos docentes no ensino superior em contextos bilíngues, apresentaremos a seguir três parágrafos argumentativos redigidos após a leitura de um artigo de opinião sobre o problema da água no Brasil em um jornal de grande circulação. Neles verificamos que os alunos compreenderam o assunto do texto, embora a compreensão dos enunciados seja dificultada pelo fato de que apresentam em relação à língua portuguesa escrita o estágio de interlíngua:

Aluno 1

O texto explica o que é grande problema no lugares são vários que gastam a água,poluição a água de rio ,etc.

No Brasil, há que a agricultura e a irrigação são hoje os maiores consumidores de água no Brasil,mas não tem cuidar de água ,o que aconteceu as pessoas deixem o jogo é sujios de rio,deixe hora banho ,pia ,etc.

Faltar que a água no Brasil,como fazer a agricultura,banho ,água mineral,sem água. É pouco a água potável para beber,é isso problema séria no Brasil,só aqui no país a crise da água não,também outros países têm problemas a água.

Aluno 2

O meio ambiente precisa proteção da água aumentar a consciência sobre a importância de conservação preservação proteção da água para saúde cuidar a vida pelo futuro desenvolvimento para a água da cultura, energia, segurança alimentar, água limpa, um mundo saudável. Cuidar nossos os hídricos é o função de cada um.

Aluno 3

E onde a chuva se não chegar com águas em algumas regiões sobram que choveu, este é um exemplo regiões de os povos se conseguiram dar voltar por cima em um problema natural e a falta de chuva, por vez, são regiões que enfrentam sérios e crescentes problemas, e também a Revolução Industrial já foi apontada como a grande vilã quando se uso da água.

A proposta de produção de texto centrou-se na capacidade de síntese e indicou a escrita de um parágrafo do gênero resumo crítico, um dos mais exigidos no ensino superior. Se tomarmos o aspecto contextual dos parágrafos, verificamos que as ideias centrais do texto resumido foram retomadas e que a operação cognitiva de síntese foi realizada a contento.

Do ponto de vista da estruturação linguística, percebe-se que os autores apresentam bom conhecimento do léxico utilizado e conseguem utilizar as palavras corretamente. No aspecto sintático, no entanto, os autores tomam como padrão as articulações por justaposição e repetição características da LIBRAS e, dessa forma, constroem textos que não atendem aos padrões de coesão da língua portuguesa.

Para alcançarem a expectativa de domínio da língua portuguesa no ensino superior, eles precisam superar o estágio de interlíngua e utilizar as estruturas sintático-semântico-discursivas dessa língua com mínima competência. Para isso, consideramos que o processo de ensino da segunda língua que ocorre paralelamente ao letramento acadêmico deve favorecer a

reflexão sobre as relações entre as duas línguas, com as peculiaridades pertinentes a cada uma, a fim de que esse estágio da interlíngua seja superado.

É importante considerar que o aprendizado de uma segunda língua é um ambiente artificial. A realidade é apreendida de forma distinta e manifestada em estruturas linguísticas que podem ou não coincidir entre a L1 e a L2, exigindo do aprendiz esforço constante de elaboração do pensamento, incluindo capacidade dedutiva e esforço intelectual. Assim, no caso dos surdos, a escrita em língua portuguesa exigirá que o aluno, apesar de se sustentar na língua de origem, dela exige afastamento na construção das frases.

Dessa forma, a imersão na língua materna para os surdos desde a mais tenra idade é imprescindível, à semelhança do que acontece com os ouvintes. Nessa fase, os pais devem participar ativamente na elaboração dos sentidos do mundo que o cerca, garantindo a comunicação e o acesso à informação. É em LIBRAS que se desenrola o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos surdos, ela representa o elemento fundador de sua subjetividade e identidade na constituição de sentidos sobre o mundo e no acesso ao conhecimento.

Ao assegurar o conteúdo semântico, a aprendizagem significativa será decorrente da função atribuída à Língua Portuguesa, segunda língua, nas relações cotidianas do aluno, que não deve ser tratada como fruto de imposição proveniente de uma proposta curricular. A esse respeito, assinalamos que muitas estratégias metodológicas utilizadas no processo de letramento de alunos surdos, por não considerarem a condição singular de sua diferença, acabam por ocasionar sua exclusão do processo educacional, situação em que a Língua Portuguesa torna-se o principal fator de segregação.

Considerações finais

Considerando-se a situação dos alunos de cursos superiores em contextos bilíngues, para que estejam em condição de efetiva inclusão e possam ter acesso aos saberes relacionados à área de estudos e à profissão para a qual se preparam, é fundamental que, respeitando sua identidade surda, no processo de letramento acadêmico desenvolvam as capacidades de ler e redigir textos de gêneros acadêmicos em linguagem acadêmica.

Assim, é preciso criar espaços ricos em práticas sociais significativas, considerando as relações entre linguagem, cultura e sociedade, partindo das habilidades interativas e cognitivas já adquiridas em LIBRAS, tendo como alvo a garantia de seu acesso aos conhecimentos científicos que circulam em textos escritos.

O domínio da LIBRAS coloca-se em estreita relação com esse processo, mas a autonomia intelectual dos surdos, relacionada à sua capacidade de compreender e expressar-se no contexto acadêmico, não pode prescindir do domínio da língua portuguesa, pois é nessa língua que circulam os textos que constituem o repertório acadêmico. Sob esse ponto de vista, a resistência à segunda língua não nos parece favorecer sua inserção na comunidade acadêmica. Mesmo porque, dominar uma língua que é utilizada pela maioria dos cidadãos em sua pátria não significa abrir mão da identidade cultural surda, mas ampliar possibilidades de interação com outros grupos com os quais também compartilham laços culturais.

Por tudo o que se afirmou anteriormente, alcançar sucesso nesse processo demanda, do ponto de vista sociocultural, que os alunos surdos matriculados no ensino superior superem a resistência quanto ao uso da língua portuguesa e compreendam que a comunidade surda, cuja legitimidade linguística e cultural é inegável, só tem a ganhar com o aprendizado da forma linguística em que circulam os textos científicos. Isso porque, para a conquista da autonomia acadêmica, é preciso ser capaz de ler e escrever textos nos diferentes gêneros que circulam no contexto universitário.

Referências bibliográficas

CHARAUDEAU, Patrick, MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

ECALLE, Jean e MAGNAN, Annie. **L'apprentissage de la lecture et ses difficultés**. Paris: Dunod, 2010.

FERNANDES, Sueli. **Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

_____. **Ensino de português para surdos em contextos bilíngues**. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/nildaoc/apresentao-frum-ines-2012-10>. Acesso em 05 de abril, 2015.

_____. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações**. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf. Acesso em: 30 de jan 2015.

GEE, James Paul. **Social Linguistics and Literacies: Ideology in discourses**. 3. ed. Londres e Nova Iorque: Routledge, 2008.

KLEIMAN, Angela. **Texto & leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 9. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo, Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, M. R. L. **Letramento e educação**. São Paulo: UNESP, 2004.

PERLIN, Gladis, MIRANDA, Wilson. **A performatividade em educação de surdos**. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de. (org.). **Surdos: Qual escola?** Manaus: Valer e Edua, 2011.

STREET, B.V. **Letramentos sociais**; Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2004, n.25 pp. 5-17. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso Acesso em Fevereiro de 2010.