UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão social

Cristiane Gomes Ferreira

LETRAMENTOS ACADÊMICOS E OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM: um estudo etnográfico sobre a trajetória de uma estudante surda no ensino superior

Belo Horizonte
2025

Cristiane Gomes Ferreira

LETRAMENTOS ACADÊMICOS E OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM: um estudo etnográfico sobre a trajetória de uma estudante surda no ensino superior

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em educação.

Linha de pesquisa: Educação e Linguagem.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Lucia Castanheira
Coorientadora: Prof.ª Dr.ª Terezinha Cristina da Costa Rocha

Belo Horizonte
2025

F383l
T

Ferreira, Cristiane Gomes, 1969-

Letramentos acadêmicos e oportunidades de aprendizagem [manuscrito] : um estudo etnográfico sobre a trajetória de uma estudante surda no ensino superior / Cristiane Gomes Ferreira. -- Belo Horizonte, 2025.

187 p. : enc., il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria Lucia Castanheira.

Coorientadora: Terezinha Cristina da Costa Rocha.

Bibliografia: f. 172-186.

Anexos: f. 187.

1. Educação -- Teses. 2. Surdos -- Educação -- Teses. 3. Deficientes auditivos -- Educação -- Teses. 4. Deficientes auditivos -- Aprendizagem -- Teses. 5. Estudantes universitários -- Educação especial -- Teses. 6. Letramento -- Ensino superior -- Teses. 7. Ensino superior -- Democratização da educação -- Bahia -- Teses. 8. Ensino superior -- Educação inclusiva -- Bahia -- Teses. 9. Ensino superior -- Educação inclusiva -- Educação especial -- Bahia -- Teses. 10. Inclusão em educação -- Teses. 11. Etnologia -- Educação -- Teses. 12. Bahia -- Ensino superior -- Teses.

I. Título. II. Castanheira, Maria Lucia. III. Rocha, Terezinha Cristina da Costa, 1984-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.912

Catalogação da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA

DEFESA DE TESE DA ALUNA
CRISTIANE GOMES FERREIRA

Realizou-se, no dia 29 de abril de 2025, às 14:00 horas, em plataforma virtual, a 1006ª defesa de tese, intitulada *LETRAMENTOS ACADÊMICOS E OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM: um estudo etnográfico sobre a trajetória de uma estudante surda no ensino superior*, apresentada por CRISTIANE GOMES FERREIRA, número de registro 2021650051, graduada no curso de ADMINISTRAÇÃO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Maria Lúcia Castanheira - Orientadora (UFMG), Prof(a). Terezinha Cristina da Costa Rocha - Coorientadora (UFMG), Prof(a). Sueli de Fátima Fernandes (UFPR), Prof(a). Felipe de Almeida Coura (UFT), Prof(a). Giselli Mara da Silva (UFMG), Prof(a). Gilcinei Teodoro Carvalho (UFMG).

A comissão considerou a tese: APROVADA, destacando a sua relevância social e a qualidade teórico-metodológica das análises construídas para a compreensão do percurso acadêmico de uma estudante surda.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 29 de abril de 2025.

Prof(a). Maria Lucia Castanheira (Doutora)

Prof(a). Terezinha Cristina da Costa Rocha (Doutora)

Prof(a). Sueli de Fátima Fernandes (Doutora)

Prof(a). Felipe de Almeida Coura (Doutor)

Prof(a). Giselli Mara da Silva (Doutora)

Prof(a). Gilcinei Teodoro de Carvalho (Doutor)

Documento assinado eletronicamente por **Terezinha Cristina da Costa Rocha**, **Professora do Magistério Superior**, em 30/04/2025, às 20:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Maria Lucia Castanheira**, **Professora do Magistério Superior**, em 01/05/2025, às 03:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Gilcinei Teodoro Carvalho**, **Professor do Magistério Superior**, em 01/05/2025, às 09:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Giselli Mara da Silva**, **Professora do Magistério Superior**, em 02/05/2025, às 09:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Sueli de Fatima Fernandes**, **Usuária Externa**, em 03/05/2025, às 10:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Felipe de Almeida Coura**, **Usuário Externo**, em 06/05/2025, às 17:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4174656** e o código CRC **1659B34B**.

Em primeiro lugar, à Guasti, pois, sem ela, este estudo não teria sido possível. Sua determinação, resiliência e coragem para enfrentar os desafios do ensino superior transformaram não apenas sua trajetória acadêmica, mas também a minha. E à minha família, sustentáculo em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa não foi construída sozinha — ela foi tecida nos encontros, nos sinais em Libras, na escuta atenta e nas trocas significativas. Entre desafios e descobertas, aprendi que o conhecimento não se revela apenas nas palavras escritas, mas também no olhar, no gesto, no apoio e até no silêncio. Cada obstáculo tornou-se um convite ao aprendizado, cada diálogo, uma nova possibilidade.

À minha família, meu alicerce, meu porto seguro. Aos meus pais, pelo amor incondicional que sustenta meus passos. E à minha irmã Luciana, cuja escuta atenta e apoio nos estudos foram importantes neste percurso do doutorado.

Agradeço às minhas orientadoras, Profas. Dra. Maria Lúcia Castanheira e Dra. Terezinha Cristina da Costa Rocha, pelo aceite, pelo apoio, pelas orientações e pelo acompanhamento em cada etapa deste trabalho. Seus conhecimentos contribuíram para a construção desta pesquisa. Minha gratidão também à professora Dra. Elizabeth Guzzo de Almeida, por sua contribuição com este estudo e seu olhar atento nas reuniões do grupo de pesquisa.

À Guasti, com quem compartilhei quase dez anos de aprendizado, desafios e crescimento. Nossa relação foi além da orientação acadêmica. Aprendi Libras com ela e sem Guasti, este trabalho não teria sido possível.

Às minhas colegas de grupo de pesquisa, Andrea e Guiomar, gratidão pela partilha. A Andrea, um agradecimento especial, com quem embarquei em uma viagem que nos uniu em um elo de amizade, companheirismo, ajuda e escuta paciente.

Agradeço a todos os companheiros do NAP, as Profs (as). Sinoélia, Tânia Boschi e Wilson; os monitores de ensino João, Micaela, Inara, Sérgio, Natália e Raoni. Minha gratidão também aos intérpretes de Libras André, Davi, Josiano e Patrícia, pela parceria e dedicação ao trabalho; aos professores do Colegiado de Matemática pela escuta nas reuniões, ao professor Marcelo e à professora Aglazia, coordenadores do Projeto *Matemática + Libras* da UNICAMP, por atenderem ao meu pedido, e à mãe de Guasti, pelo apoio e parceria ao longo dessa trajetória. Sem vocês esta pesquisa perderia o brilho.

Aos meus colegas e amigos de trabalho, Liana e Gregory, minha sincera gratidão pelo incentivo, paciência e apoio. Com generosidade, estiveram ao meu lado, ajudando nas revisões do trabalho e contribuindo para que este estudo pudesse ser aprimorado. Seu olhar atento e sua disposição em auxiliar fizeram toda a diferença nessa trajetória. Agradeço aos funcionários Soraia, Négis e Núbia por gentilmente disponibilizarem seu tempo para me auxiliar com as informações necessárias.

Agradeço aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho, Profa. Dra. Giselli Mara da Silva, Profa. Dra. Sueli de Fátima Fernandes e Prof. Dr. Felipe de Almeida Coura, por dedicarem seu tempo e conhecimento à leitura e análise deste trabalho. Suas contribuições são de grande valor para o aprimoramento da pesquisa e para meu crescimento acadêmico. Sou grata por contar com suas reflexões e orientações neste momento tão significativo da minha trajetória.

Agradeço às minhas amigas e a minha prima Clara que, mesmo à distância, me incentivaram e permaneceram na torcida para que este trabalho chegasse ao seu final. O apoio, as palavras de encorajamento e a confiança em meu percurso foram importantes ao longo deste percurso.

Agradeço à espiritualidade amiga, cuja presença sutil me sustentou nos momentos de incerteza, iluminando caminhos, fortalecendo minha fé e serenando meu coração durante toda esta jornada. Que essa força amorosa continue me guiando com sabedoria e paz.

“[...] Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (Freire, 1987, p. 33)”.

RESUMO

Nas últimas décadas, observou-se um aumento significativo da presença de estudantes surdos no ensino superior do contexto brasileiro, o que impulsionou pesquisas voltadas à compreensão dos processos de acesso, de permanência e de continuidade dos estudos desse público nas instituições. Inserida nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo compreender o processo de participação de uma estudante surda em práticas de letramentos acadêmicos no Curso de Licenciatura em Matemática, em uma universidade pública *multicampi* no estado da Bahia. A trajetória acadêmica da estudante foi marcada por desafios institucionais, pedagógicos e linguísticos, que pude registrar enquanto pesquisadora e, ao mesmo tempo, como sua professora e orientadora. A partir das observações realizadas e das interações que pude estabelecer com a estudante e outros atores institucionais, emergiram perguntas sobre a participação de estudantes surdos em práticas de letramentos acadêmicos e sobre a construção de oportunidades de aprendizagem para esses alunos. O referencial teórico articula três campos principais: (i) a abordagem dos letramentos como prática social (Street, [1984]; 2010; 2012; 2014; Heath, 1982; Barton; Hamilton, 2004); (ii) os estudos sobre os letramentos acadêmicos (Lea; Street, 1998; Lillis; Scott, 2007; Marinho, 2010; Carvalho; Castanheira; Machado, 2023); e (iii) o estudos sobre a educação de estudantes surdos, com autores como Silva (2010), Quadros (2015), Fernandes (2012; 2016), Almeida (2020) e Rocha (2021). O referencial teórico-metodológico adotado foi a etnografia interacional (David; Green; Santos, 2020), que permitiu contrastar perspectivas e examinar os sentidos produzidos nas interações sociais estabelecidas entre os participantes do estudo. As análises foram também ancoradas no conceito de *rich points* (Agar, 1994) e nas concepções e estudos sobre oportunidades de aprendizagem (Tuyay; Jennings; Dixon, 1996; Castanheira; Neves; Gouvêia, 2013). Esse referencial possibilitou a análise de um contexto mais amplo institucional e, também, a microanálise das interações ocorridas durante o processo de orientação do trabalho de conclusão de curso (TCC) da estudante. A produção dos dados envolveu registros e a análise de documentos institucionais e produzidos pela estudante - de 2014 a 2020 -, além de entrevistas e registros das observações em vídeos e em notas de campo - de 2021 a 2023. Os resultados evidenciaram, por um lado, a presença de diversos desafios ao longo do percurso formativo da estudante, tais como: a ausência ou a escassez de intérpretes de Libras; a incompreensão de alguns docentes sobre as especificidades linguísticas da estudante para a leitura e escrita do português como segunda língua; e a demanda por termos e glossários específicos para a tradução-interpretação de conceitos e incompreensões na comunicação e interação. Por outro lado, foram identificadas e analisadas diversas ações, feitas por sua família e pela instituição - e, dentro dela, a minha prática pedagógica – que puderam contribuir para a permanência e a acessibilidade para a estudante, além de oportunidades de aprendizagem constituídas, por exemplo, nas trocas estabelecidas durante o processo de orientação de seu TCC. Ao adotar uma abordagem que compreende os letramentos como *práticas sociais*, este estudo contribuiu para tornar visíveis os desafios enfrentados por estudantes surdos - em uma perspectiva macro e microanalítica - e propõe caminhos para reflexões e ações voltadas à sua inclusão e permanência no ensino superior.

Palavras-chave: letramentos Acadêmicos; educação de surdos; etnografia; ensino superior; oportunidades de aprendizagem.

ABSTRACT

In recent decades, there has been a significant increase in the presence of deaf students in higher education within the Brazilian context, which has driven research aimed at understanding their access, permanence and academic progression within institutions. In this context, this study aims to understand the process of participation of a deaf student in academic literacy practices in the Mathematics teacher education program, at a public *multicampi* university in the state of Bahia. The student's academic trajectory was marked by institutional, pedagogical, and linguistic challenges, which I documented both as a researcher and, simultaneously, as her professor and advisor. Based on my observations and interactions with the student and other institutional actors, questions emerged regarding the participation of deaf students in academic literacy practices and the construction of learning opportunities for them. The theoretical framework integrates three main areas: (i) the perspective of literacies as social practices (Street, [1984]; 2010; 2012; 2014; Heath, 1982; Barton; Hamilton, 2004),; (ii) the studies on academic literacies (Lea & Street, 1998; Lillis & Scott, 2007; Marinho, 2010; Carvalho; Castanheira; Machado, 2023); and (iii) research on the education of deaf students, with authors such as Silva (2010), Quadros (2015), Fernandes (2012; 2016), Almeida (2020) and Rocha (2021). The theoretical-methodological approach adopted was interactional ethnography (David; Green; Santos, 2020), which enabled a contrast of perspectives and an examination of the meanings produced through social interactions established between the participants of the study. The analyses were also anchored in the concept of *rich points* (Agar, 1994) and in theories and studies on learning opportunities (Tuyay; Jennings; Dixon, 1996; Castanheira; Neves; Gouvêia, 2013). This framework allowed for the analysis of both the broader institutional context and the microanalysis of interactions that occurred during the student's undergraduate thesis (TCC) supervision process. Data collection involved the examination of institutional documents and materials produced by the student - from 2014 to 2020 -, as well as interviews, video recordings, and field notes - from 2021 to 2023. The results demonstrate, on the one hand, multiple challenges throughout the student's formative process, such as: the absence or scarcity of Brazilian Sign Language (Libras) interpreters; some faculty members' lack of understanding regarding the student's linguistic specificities in reading and writing Portuguese as a second language; and the need for specialized terms and glossaries for translation and interpretation of academic concepts and incomprehension in the communication and interaction. On the other hand, various actions taken by her family and the institution - including my own pedagogical practice - were identified and analyzed as contributing to her permanence and accessibility, as well as to the creation of learning opportunities constituted by the exchanges established during the process of her thesis supervision, for instance. By adopting an approach that views literacies as *social practices*, this study helped highlight the challenges faced by deaf students - both from a macro and a microanalytical perspective - and proposes pathways for reflection and action toward their inclusion and permanence in higher education.

Keywords: academic literacies; deaf education; ethnography; higher education; learning opportunities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Linha do tempo com as fases da pesquisa – 2014 a 2023 56

Figura 2 – Registros produzidos pela pesquisa - 2017-2023 67

Figura 3 – Fluxograma do processo da tradução dos vídeos em Libras 74

Figura 4 – Grade curricular do CLM da universidade pesquisada no período de 2010 a 2019 90

Figura 5 - Imagem do canal de Guasti no YouTube 108

Figura 6 - Fluxograma (a partir do 6° semestre): visualização das disciplinas do TCC 114

Figura 7 - Momento de escrita de Guasti 120

Figura 8 – Oportunidades de Aprendizagem por meio dos gêneros textuais no TCC 132

Figura 9 – Sinais de papel em Libras 148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atividades por períodos – trabalhos com Guasti na universidade – 2014 a 2023 58
Quadro 2 – Participantes da pesquisa 63

Quadro 3 - Convenções de Transcrição 78

Quadro 4 – Representação da lógica de investigação 80

Quadro 5 – Atores e ações de inclusão: respostas à chegada da primeira estudante surda ao Curso de Licenciatura em Matemática 101
Quadro 6 – Sumário do Trabalho de Conclusão de Curso da Estudante 119

Quadro 7 – Disciplinas e Reuniões de Orientação para a produção do TCC – o percurso da estudante Guasti 121
Quadro 8 – Trechos da produção textual da estudante ao longo das disciplinas do TCC 125
Quadro 9 – Visão geral do trabalho desenvolvido no encontro dia 07/02/2022 139

Quadro 10 – *"Construindo e Compreendendo Papéis"* – Parte 1 141

Quadro 11 – *"Construindo e Compreendendo Papéis"* - Parte 2 145

Quadro 12 – Transcrições das interações durante o evento "*Construindo e compreendendo Papéis*" – Parte final 153

LISTA DE ABREVIADURAS E SIGLAS

CLM – Curso de Licenciatura em Matemática

CNE/CES – Conselho Nacional de Educação/Cãmara de Educação Superior

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

Libras – Língua Brasileira de Sinais

LP – Língua Portuguesa

LS – Língua de Sinais

MP – Ministério Público

NAP – Núcleo de Atendimento Pedagógico

ONG – Organização Não Governamental

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPGE-UFMG – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

PRCLM - Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Matemática

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TILS – Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 15

1. INTRODUÇÃO 18

2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS DESTE ESTUDO 28

2.1 Acessibilidade e permanência: desafios para a inclusão de estudantes surdos no ensino superior 29
2.2 Educação bilíngue de surdos: desafios, apoio familiar e permanência no ensino superior 33
2.3 Abordagem social dos letramentos acadêmicos: práticas e eventos de letramento 42
2.3.1 Os gêneros textuais no Ensino Superior 50

3. DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO: UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA INTERACIONAL 54

3.1 Etnografia Interacional como lógica investigativa 60
3.2 Participantes da pesquisa e os instrumentos para produção dos dados 63
3.3 Analisando *rich points* em eventos interacionais: construção de oportunidades de aprendizagem 68
3.4 Tradução dos eventos em Libras 71
3.5 O processo de transcrição 76
3.6 Lógica investigativa adotada na pesquisa 79

4. DO INGRESSO ÀS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA: PERCURSO DA ESTUDANTE SURDA NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA.... 82

4.1 O ingresso da estudante no curso e as interações com seus familiares 83
4.2 O Curso de Licenciatura Matemática: o currículo proposto e o que foi cursado pela estudante 86
4.3 Desafios incialmente enfrentados pela estudante em seu percurso na universidade 92
4.4 Uma resposta institucional: a contratação de Tradutores-Intérpretes de Libras 94
4.5 Outra resposta institucional: a criação do Núcleo de Atendimento Pedagógico – NAP 96
4.6 Outros desafios enfrentados pela estudante surda para a participação nas práticas de letramentos acadêmicos 101
4.6.1 O português como segunda língua 102
4.6.2 A compreensão e tradução de conceitos acadêmicos para a Libras 105
4.6.3 Os desafios de ensino-aprendizado da matemática durante o curso 110

5. AS DEMANDAS INSTITUCIONAIS DE LEITURA E ESCRITA: PERCURSOS DA ESTUDANTE SURDA PARA A PRODUÇÃO DO TCC 113

5.1 O TCC na grade curricular e o percurso da estudante para a produção do trabalho 113
5.2 A escolha do objeto de estudo do TCC e as decisões tomadas durante o processo de orientação 117
5.3 As reuniões de orientação: organização e desenvolvimento 119
5.4 Diferentes perspectivas sobre a escrita em língua portuguesa por parte da estudante surda 123
5.5 O acesso da estudante a diferentes gêneros acadêmicos e a ampliação de sua participação nas práticas de letramentos acadêmicos 131

6. OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM CONSTRUÍDAS EM REUNIÕES DE ORIENTAÇÃO DO TCC 137

6.1 Situando o Evento Analisado 138
6.2 Evento "*Construindo e Compreendendo Papéis* 140
6.3 Refletindo sobre os avanços produção escrita do TCC e a perspectiva da estudante 155

CONSIDERAÇÕES FINAIS 158

REFERÊNCIAS 172

ANEXO – Material Complementar: QR Codes - Sinalização de Termos Matemáticos em Libras do canal de Guasti 187

APRESENTAÇÃO

A proposta deste estudo originou-se a partir de um longo processo de envolvimento que venho construindo no campo da educação inclusiva, o que me permitiu ampliar olhares e buscar mais compreensão sobre a educação de estudantes surdos. Meu interesse por acessibilidade e inclusão foi despertado por uma amiga cega, que me oportunizou conhecer e enveredar por esse campo. Durante muitos anos, acompanhei sua luta diária por autonomia, bem como sua militância pelo acesso a espaços educacionais. Compartilhamos experiências em cursos de pós-graduação, congressos e fóruns dedicados à acessibilidade, assim como em outras discussões sobre o tema. Outro espaço significativo de aprendizado foi o ambiente de trabalho que dividimos no início dos anos 2000, em uma Organização Não Governamental (ONG) que promovia a contratação de pessoas com deficiência. Nessa convivência, tive a oportunidade de aprender Braille - o sistema de escrita e leitura tátil baseado em pontos em relevo -, o que representou uma descoberta interessante sobre diferentes formas de comunicação.

O meu primeiro curso de graduação foi em Administração e, ao longo de minha trajetória profissional, atuei em diversos setores, incluindo o bancário. Durante esse percurso, atuando em uma empresa de Recursos Humanos, percebi a necessidade de conhecer mais profundamente sobre o tema da inclusão, especialmente diante das demandas relacionadas à contratação de pessoas com deficiência que tínhamos naquele momento. Esse interesse me levou a buscar um curso de especialização em Educação Inclusiva, no qual tive o meu primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) por meio de aulas introdutórias.

Em 2007, ingressei como professora em um dos *campi* de uma universidade pública no estado da Bahia, onde permaneço até o momento. Entre anos de 2010 e 2012, cursei o Mestrado em Educação e Contemporaneidade, fazendo uma imersão maior dos meus estudos no campo da Educação. Em 2012, iniciei a minha segunda graduação, em Pedagogia, que foi concluída em 2016. Com essa formação, atuo como docente na instituição, lecionando disciplinas de Gestão Educacional, Políticas Públicas e Educação Inclusiva, voltadas para a formação de professores.

Esse contexto ampliou minhas oportunidades de dialogar sobre acessibilidade e inclusão na formação inicial dos estudantes. Em 2012 - sete anos após a vigência do Decreto 5.626/2005 que instituiu a disciplina de Libras como obrigatória nos cursos de Licenciatura -, o curso de Pedagogia incorporou ao seu currículo essa disciplina na modalidade semipresencial, atendendo a uma exigência do Ministério da Educação para o recredenciamento do curso. A partir do ano

de 2013, a oferta da disciplina de Libras foi estendida aos demais cursos da instituição, atendendo ao que previa o referido Decreto (BRASIL, 2005). Como a universidade na qual atuo é organizada em *multicampi*, foi optado naquele momento por oferecer a disciplina de Libras em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/*Moodle*) para que se pudesse atingir um número maior de alunos com a oferta.

Foi nesse contexto que tive a oportunidade de conviver com um professor surdo que atuava nessa disciplina. A disciplina era ministrada por docentes surdos e ouvintes, formados em Letras-Libras, que se deslocavam até o *campus* para conduzir oficinas que faziam parte das atividades presenciais da disciplina[1]. Como eu já lecionava a disciplina de Educação Inclusiva, procurei ampliar minha interação com os professores de Libras, participando das aulas práticas em busca de aprofundar meu conhecimento e experiência na área.

Desse modo, a minha amizade com uma pessoa cega, a participação nas aulas de Libras, os estudos e leituras ao longo dos anos contribuíram para ampliar minha compreensão sobre aspectos relacionados à acessibilidade e inclusão, fornecendo subsídios teóricos e práticos que apoiaram de algum modo a minha atuação. Essas experiências, despertaram em mim um olhar mais atento para as barreiras e desafios enfrentados por pessoas com deficiência e por pessoas surdas, despertando uma sensibilidade e um compromisso com a construção de espaços mais inclusivos. E foi nesse contexto que chegou ao *campus* em que trabalhava uma estudante surda, que ingressou no Curso de Licenciatura em Matemática, a qual escolheu ser identificada nesta tese pelo pseudônimo de Guasti.

O contato com a estudante e a identificação da demanda que ela teria em termos de suporte para a sua acessibilidade e inclusão na vida universitária me chamou atenção. Por um lado, coloquei-me no lugar de professora e de parte da gestão da instituição, para apoiar a permanência da estudante. Por outro lado, o acompanhamento da trajetória da estudante na universidade, em seus desafios e avanços, me despertou também o desejo de compreender, como pesquisadora, aquele percurso, problematizando e indagando o que poderia ser conhecido sobre as interações bilíngues daquela estudante e que potencialmente não estavam ainda visíveis para mim, para seus demais professores e para os demais membros da comunidade universitária.

Mesmo diante da minha pouca fluência em Libras, a minha visão sobre o bilinguismo de Guasti sempre esteve pautada no respeito à sua identidade linguística e cultural como pessoa surda. Busquei aprender e aprimorar minha comunicação nessa língua para estabelecer um diálogo mais proveitoso com a estudante. Sabia que não bastava apenas a presença de

[1] Atualmente, a disciplina é ofertada presencialmente por um professor especializado na área.

intérpretes; era necessário um esforço pessoal para eu compreender sua forma de expressão e interagir diretamente com ela. A cada encontro, fui percebendo que minha participação ativa no uso da Libras não era apenas um suporte à comunicação, mas também uma oportunidade de trocas e que, de algum modo, contribuía para a valorização de sua língua dentro do ambiente acadêmico.

A partir dessas interações, surgiu o interesse em desenvolver este estudo com foco analítico nos letramentos acadêmicos, sobretudo na participação da estudante na leitura e escrita de gêneros ainda não conhecidos por ela. A primeira experiência de Guasti com a escrita em português no seu curso ocorreu no primeiro semestre, durante a disciplina Psicologia I. A professora dessa disciplina, sabendo que eu acompanhava a estudante, me chamou para conversar, relatando que não conseguia compreender o que estava escrito na prova. Expliquei para a professora sobre o bilinguismo dos estudantes surdos, dizendo que a Libras é sua primeira língua (L1) e o português escrito, a segunda (L2). Levamos a questão apresentada pela professora de Psicologia para a reunião do Colegiado do Curso de Matemática e, como solução, foi definido que, naquele semestre, Guasti realizaria suas avaliações de forma sinalizada/oral, em Libras, nas disciplinas da área de educação.

Com essa incitativa de avaliação sinalizada, comecei a indagar se o processo de formação de Guasti não estaria sendo conduzido sob uma perspectiva segundo a qual a língua portuguesa fosse "superior" à Libras. Esse *insight* foi importante para que eu não caísse na armadilha de esperar que Guasti se adaptasse ao português como única língua no ambiente acadêmico. Assim, comecei a questionar como a instituição – e, dentro dela, a minha prática pedagógica – estava construindo modos para desenvolver estratégias inclusivas, considerando as diferenças linguísticas da estudante. Ao ingressar no doutorado, tive a oportunidade de me dedicar à leitura de estudos sobre os letramentos como prática social, por exemplo, Street, ([1984] 2014) e, por meio dessa orientação teórica, conhecer os estudos dos letramentos acadêmicos (Lea; Street, 1998; Lillis; Scott, 2007), o que me forneceu subsídios teórico-epistemológicos para constituir e embasar teoricamente este estudo. Assim foi construída a proposta deste estudo, que teve como intuito analisar a participação de estudantes surdos em práticas de letramentos no ensino superior e - dentro dessa temática mais ampla -, investigar a experiência de uma estudante surda, Guasti, em uma universidade pública no estado da Bahia.

1. INTRODUÇÃO

> *"Para descobrir os princípios ocultos de outro modo de vida, o pesquisador deve se tornar um estudante. [...] A etnografia começa com uma atitude consciente de quase completa ignorância. "Não sei como as pessoas [..] entendem seu mundo. Isso ainda precisa ser descoberto. [...] O núcleo essencial da etnografia é essa preocupação com o significado das ações e eventos para as pessoas que buscamos entender. Alguns desses significados são expressos diretamente na linguagem; muitos são tomados como certos e comunicados apenas indiretamente por meio de palavras e ações. Mas em todas as sociedades as pessoas fazem uso constante desses sistemas complexos de significado para organizar seu comportamento, para entender a si mesmas e aos outros, e para dar sentido ao mundo em que vivem. Esses sistemas de significado constituem sua cultura; a etnografia sempre implica uma teoria da cultura".* (Spradley, 1980, p. 4-5, Tradução minha[2])

Ao iniciar esta pesquisa, reconheci-me como uma aprendiz, tal como propõe Spradley (1980) na epígrafe que abre o primeiro capítulo desta tese. Neste estudo, acompanhei a trajetória acadêmica de uma estudante surda em um Curso de Licenciatura em Matemática (CLM), o que me exigiu não apenas observação, mas uma imersão cuidadosa em sua realidade, buscando compreender os significados atribuídos às práticas de letramento acadêmico na instituição pesquisada. Assim como o etnógrafo que se aproxima de um novo contexto com uma "atitude consciente de quase completa ignorância" (Spradley, 1980, p. 4), deparei-me com desafios e questionamentos que somente poderiam ser respondidos mediante um olhar atento, de escuta sensível, de interação e de participação no cotidiano universitário da estudante.

O objetivo deste estudo foi compreender o processo de participação de uma estudante em práticas de letramentos acadêmicos e, para isso, foi necessário acessar as complexas redes de significados que permearam a experiência acadêmica da estudante no CLM e as situações que emergiram nesse percurso.

Nos últimos anos, observou-se, no Brasil, um aumento do número de estudantes surdos que têm buscado a formação universitária. Diante dessa realidade, diversos estudos têm pesquisado os processos de inserção, permanência e continuidade de estudantes desse grupo (Fernandes; Moreira, 2017; Almeida, 2020; Rocha, 2021). Esta pesquisa se insere nesse

[2] Texto original: In order to discover the hidden principles of another way of life, the researcher must become a student. [...] Ethnography starts with a conscious attitude of almost complete ignorance. "I don't know how the people at Macalester College understand their world. That remains to be discovered. [...] The essential core of ethnography is this concern with the meaning of actions and events to the people we seek to understand. Some of these meanings are directly expressed in language; many are taken for granted and communicated only indirectly through word and action. But in every society people make constant use of these complex meaning systems to organize their behavior, to understand themselves and others, and to make sense out of the world in which they live. These systems of meaning constitute their culture; ethnography always implies a theory of culture.

conjunto de estudos, sendo orientada pelas proposições dos estudos dos letramentos como prática social, também conhecido como Novos Estudos do Letramento (Street, 2014).

Durante quase dez anos, atuei primeiramente como tutora e, posteriormente, como orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da estudante surda participante deste estudo, Guasti[3]. Ela ingressou no CLM da universidade pública baiana, sendo a primeira estudante surda a se matricular no *campus* onde trabalho. Acompanhei esse processo a partir de diferentes posições institucionais: como professora da universidade, como membro do Colegiado do CLM, como coordenadora do Núcleo de Atendimento Pedagógico (NAP), como orientadora do TCC da estudante e, posteriormente, como pesquisadora nos estudos do doutorado. Estar imersa no dia a dia da instituição me possibilitou o acesso a diversas fontes de informação para a produção dos dados deste estudo. Entretanto, essa mesma imersão trouxe um desafio, qual seja, o de me reposicionar em campo e passar a enxergar com o olhar de pesquisadora o cotidiano em que eu mesma estava imersa. Esse cotidiano e as minhas próprias ações como uma das agentes responsáveis pelo acompanhamento de Guasti suscitou diversos questionamentos, tais como: *"como faria para acompanhar os seus estudos, tendo pouca fluência em Libras?"*, *"como Guasti lidaria com os textos em Língua Portuguesa (LP)?, "como a instituição construiria estratégias para que a estudante pudesse participar de práticas de letramentos acadêmicos?"*.

Esses questionamentos permearam a elaboração desta pesquisa e a observação participante que desenvolvi ao longo deste estudo. Os registros produzidos nesse período incluem participações em reuniões de colegiado com os professores, reunião com o reitor e alguns textos elaborados por Guasti. Embora, inicialmente, esses registros não fossem parte de uma pesquisa formal, após o meu ingresso no doutorado, serviram como um banco de dados e de memórias para a composição desta pesquisa etnográfica, iniciada em 2021.

Ao iniciar o processo de interrogação dos dados que havia coletado, considerei como principais ações os processos de leitura e produção de textos, as produções escritas, a apropriação de linguagem matemática – como propriedades da adição, interpretação de problemas, funções -, e a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da estudante Assim, me propus a interrogar esses registros a fim de analisá-los, produzir novos dados e compreender como ocorreu o percurso de formação de Guasti e o seu envolvimento em práticas de letramentos acadêmicos.

[3] A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG. Nesse registro, foi informado o compromisso de preservação dos nomes dos participantes e assim, após aceitar participar do estudo, perguntei para a estudante surda como ela gostaria de ser identificada, que pediu para ser identificada como Guasti.

Dessa forma, nesta pesquisa revisito um vasto banco de dados que compreende o período de 2014 a 2020, anterior a minha entrada no doutorado como tutora da estudante, e o período de 2021 a 2023 como pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da Universidade Federal de Minas Gerais.

A preocupação em identificar e examinar os desafios enfrentados pela estudante e pelos profissionais da universidade ao longo desse processo foi o que motivou a realização desta pesquisa. Optei por realizar um estudo orientado pela etnografia interacional (Green; Dixon; Zaharlick, 2005; Castanheira; Green; Dixon, 2007), que envolveu tanto a análise de registros e documentos reunidos entre 2014 e 2020, quanto a produção de dados gerados ao longo da pesquisa de campo entre 2021 e 2023. A abordagem etnográfica busca compreender as interações e práticas sociais dentro de um determinado contexto, considerando os significados construídos pelos participantes a partir de sua vivência e atuação no ambiente investigado.

Para desenvolver uma lógica etnográfica que orientasse a pesquisa, explorei os princípios da abordagem do letramento como prática social (Street, [1984]; 2010; 2012; 2014; Heath, 1982; Barton; Hamilton, 2004), que concebe o letramento não como uma habilidade neutra e universal, mas como um conjunto de práticas situadas, atravessadas por relações de poder e influenciadas pelos contextos sociais e culturais em que ocorrem. Busquei embasamento nos estudos sobre letramento acadêmico (Lea; Street, 1998; Lillis; Scott, 2007; Marinho, 2010b; Carvalho; Castanheira; Machado, 2023), que problematizam a aquisição da escrita na universidade, destacando as múltiplas demandas discursivas, epistemológicas e institucionais que permeiam a inserção dos estudantes no ambiente acadêmico.

No campo dos estudos dos letramentos envolvendo estudantes surdos, recorri a autores como Silva (2010); Quadros (2015); Fernandes (2012; 2016); Fernandes e Moreira (2017); Almeida (2020) e Rocha (2021), cujas pesquisas discutem a centralidade da Língua de Sinais (LS) nas interações e os desafios enfrentados por surdos em contextos educacionais. Esses estudos enfatizam que os processos de ensino-aprendizado desses estudantes não podem ser compreendidos apenas pela aquisição da leitura e escrita em LP, mas sim como um processo bilíngue, dialógico, no qual a Libras desempenha um papel fundamental na construção dos significados. Além disso, considerando que esta pesquisa aborda a experiência acadêmica de uma estudante surda, tomei como referência outras investigações sobre escolarização e formação acadêmica de pessoas surdas, que problematizam barreiras linguísticas, acessibilidade e práticas pedagógicas que favorecem (ou desfavorecem) sua inclusão no ensino superior.

A partir desses referenciais teóricos, procurei responder a questões que se desdobram nos capítulos de análise deste estudo, abordando os seguintes aspectos:

- Como foi o ingresso no ensino superior e os primeiros contatos da estudante surda com a instituição? Em que condições se deram? Quais ações foram realizadas pelos diferentes atores que participaram desse processo de entrada, acolhimento e suporte à participação da estudante no CLM?
- Quais foram as demandas de leitura e escrita e qual lugar o TCC ocupava na grade curricular do CLM? Como se configurou o percurso acadêmico de Guasti em relação ao fluxo de disciplinas previsto nessa estrutura curricular? De que maneira o trabalho de orientação foi organizado?
- Quais desafios estavam presentes para a estudante e para mim, enquanto orientadora, durante a conversação estabelecida em nossas reuniões de orientação? Que oportunidades de aprendizagem foram construídas para ambas ao longo de nossas interações?

Na seção a seguir, abordo aspectos que contribuem para a elaboração desses questionamentos e para a constituição desta pesquisa, em especial os percursos que levaram à sua construção. Apresento a trajetória escolar de Guasti, estudante surda cuja experiência na universidade se tornou central para esta investigação. Discuto também os primeiros contatos estabelecidos com a estudante e sua recepção na instituição, refletindo sobre os desafios e as estratégias que emergiram para viabilizar sua participação acadêmica. Por fim, analiso como esses percursos e interações influenciaram a problematização e o desenvolvimento deste estudo.

1.1 Percursos que contribuíram para a construção deste estudo

Nesta seção, inicialmente apresento a estudante surda que participou deste estudo, principalmente a sua trajetória escolar e percursos até ingressar na universidade. Em seguida, apresento os meus primeiros contatos com a estudante e a sua recepção na instituição. E, por último, como esses percursos, trajetórias e encontros contribuíram para a problematização e a construção deste estudo.

Ao iniciar pela trajetória da estudante, trago alguns elementos de sua história de vida. Guasti nasceu em uma cidade do interior da Bahia, com uma população estimada em 145.000 habitantes (IBGE, 2023) e um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,685. Guasti é a única pessoa surda de sua família. A sua surdez, segundo sua família, foi

consequência de sua mãe ter contraído rubéola durante a gravidez, o que gerou preocupações sobre possíveis complicações em seu desenvolvimento. A condição foi descoberta somente quando Guasti tinha pouco mais de três anos, após sua avó materna perceber que ela não respondia a estímulos sonoros. Desde então, sua família sempre esteve ao seu lado, buscando compreender e atender às suas especificidades.

O processo de escolarização da estudante, segundo sua mãe, Rosa, foi marcado por desafios, mas também por conquistas. Segundo Rosa, a inclusão escolar de Guasti foi difícil, porque as escolas particulares se recusavam aceitar a sua matrícula. Em 1992, com cinco anos de idade, a sua família conseguiu matriculá-la na Escola Pestalozzi, instituição na qual permaneceu por dez anos. Na Escola Pestalozzi, Guasti começou a aprender o alfabeto manual da Libras; porém, a sua apropriação da comunicação em Libras somente ocorreu aos 16 anos, quando passou a frequentar uma igreja que contava com intérprete de Libras e outras pessoas surdas.

Durante o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, segundo a sua família, Guasti frequentou diversas escolas e enfrentou dificuldades devido à falta de Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais (TILS). Segundo Rosa, em todas as instituições pelas quais Guasti passou, sua família precisou reivindicar junto aos órgãos responsáveis e legais a presença desses profissionais. Guasti concluiu o ensino médio aos 24 anos, uma idade considerada avançada já que a expectativa de conclusão da etapa da Educação Básica é entre 17 e 18 anos de idade.

No final de 2012, Guasti prestou seu primeiro vestibular, mas não foi aprovada, segundo sua família, devido à ausência de TILS durante a prova, justificada pelo fato de que, no momento da inscrição, não enviou o laudo médico que comprovava sua surdez. No ano seguinte, a família familiarizada com as normas do edital, enviando toda documentação exigida para inscrição no vestibular e conseguiu sua aprovação na universidade, ingressando no curso em 2014.

Ao ingressar no ensino superior, a estudante foi apresentada a outras expectativas institucionais, tanto em relação aos estudos da Matemática – específicos de seu curso -, quanto de demandas até então inéditas no contato com gêneros textuais que circulam mais frequentemente nos espaços acadêmicos (Marinho, 2010b; Carvalho; Castanheira; Machado, 2023; Rocha, 2024). No entanto, as suas experiências de leitura e escrita refletiam predominantemente a estrutura da Libras, uma língua visuoespacial com organização linguística distinta da do português (Fernandes, 2016; Karnopp, 2017).

O meu primeiro encontro com Guasti aconteceu na sala do diretor do *campus*, quando fui apresentada a ela e sua mãe. Elas haviam procurado a direção para conhecer a instituição e

entender quais suportes estariam disponíveis para que Guasti pudesse realizar sua graduação em Matemática.

Na reunião, estavam presentes o diretor, Guasti, sua mãe, um aluno da instituição chamado Luís (pseudônimo) e eu. Luís, que já cursava o segundo semestre do mesmo curso de Guasti, era amigo de sua família, e trabalhava como TILS em uma escola municipal da cidade onde a universidade está situada. A mãe de Guasti o convidou para atuar como intérprete durante o encontro, uma vez que, na época, não havia um profissional contratado para esse serviço no *campus* da instituição.

Foi a partir desse momento que tomamos consciência da urgência da contratação de um TILS, marcando o início de uma série de mudanças necessárias para garantir a inclusão da estudante na vida acadêmica.

Guasti tem a Libras como sua primeira língua e, no *campus*, todos os outros docentes são ouvintes e não sabem língua de sinais. Naquela época, minha proficiência em Libras era bastante limitada, restringindo-se a alguns sinais básicos de saudações. Isso me deixou apreensiva, especialmente por compreender que muitas adaptações necessárias não dependiam apenas de mim, mas também de ações institucionais voltadas para a efetivação de políticas inclusivas e de ações afirmativas. Embora a instituição se reconhecesse como inclusiva e tivesse diretrizes legais estabelecidas em seu regimento e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), muitas dessas ações ainda estavam longe de serem implementadas de forma concreta, tornando os desafios da inclusão ainda mais evidentes.

Ao sair da sala da direção após o encontro com a estudante e sua mãe, naquele momento, muitas questões emergiram: *como a instituição se posicionaria no processo de inclusão da estudante? De que maneira eu poderia apoiar a estudante sem saber Libras? Por onde começar e como superar esses desafios? Como os professores do curso de Licenciatura em Matemática reagiriam à presença de uma estudante surda?* Muitas dúvidas e inquietações surgiram, e, seguidas delas, a observação de demandas que exigiam um esforço coletivo para garantir que Guasti pudesse participar sem barreiras das atividades do ambiente acadêmico.

Essas dúvidas, inquietações e percursos – tanto da estudante quanto meus enquanto professora – contribuíram para a problematização desse percurso institucional que possibilitou a construção deste estudo. Diversos autores, tais como Bisol *et al*. (2010), Varela (2017), Lima (2018), Almeida (2020) e Rocha (2021), identificaram em seus estudos que as especificidades linguísticas de estudantes surdos demandam ações diferenciadas em seus processos de ensino-aprendizado. Portanto, passou a ser central neste estudo o intuito de compreender quais

potenciais desafios seriam encontrados e como seriam construídas estratégias para que a estudante pudesse participar das práticas de letramentos acadêmicos.

Entre as experiências de leitura e produção de texto que Guasti teve na universidade, a produção de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi a que mais a desafiou e se constituiu como um importante foco para as observações e análises deste estudo. Desde o ano 2014, pude acompanhar a trajetória de Guasti, mas foi a partir de 2020, seis anos após seu ingresso na universidade, que meu envolvimento com ela se intensificou por ter assumido a orientação do seu TCC. A minha comunicação em Libras já havia melhorado ao longo dos anos e durante as reuniões de orientação o meu aprendizado da língua, com as interações, se intensificou. A estudante compartilhou comigo aspectos da comunicação em Libras e eu pude compartilhar com ela aspectos do português escrito, o que nos levou a construir, juntas, oportunidades de aprendizado. Assim, durante esse processo de acompanhamento da produção do TCC e ocupando o lugar de pesquisadora, pude tensionar as minhas próprias experiências como professora e indagar aspectos microanalíticos de nossas interações.

Portanto, o escopo analítico desta tese vai desde o ingresso da estudante na instituição até a sua formatura[4], com a microanálise de *eventos de letramento* (Street, 2014) que ajudam a responder algumas das questões apresentadas aqui referentes à participação da estudante em práticas de letramentos acadêmicos.

Em 2023, Guasti concluiu sua graduação, integralizando as duas últimas disciplinas pendentes do currículo: Estrutura Algébrica II e Análise Real. Dessa forma, tornou-se a primeira estudante surda a se formar em Licenciatura em Matemática na sua cidade e, também, a primeira estudante surda a se graduar como professora de matemática na universidade, um marco histórico tanto para a instituição quanto para a comunidade surda, cujos contornos serão explorados ao longo desta tese.

1.2 Organização da tese

Tendo delineado as linhas gerais deste estudo, passo a descrever nesta seção a organização desta tese.

[4] No segundo semestre de 2022, o colegiado do Curso de Licenciatura em Matemática solicitou a prorrogação do prazo de integralização do curso de Guasti por mais três semestres, tendo em vista que o tempo estabelecido para a conclusão do currículo é de oito a quatorze semestres letivo (essa questão será discutida no capítulo 4 desta tese). Com a pandemia da Covid-19, esse prazo foi flexibilizado para todos os estudantes, exigindo ajustes curriculares, uma vez que, entre 2020 e 2022, as aulas presenciais foram suspensas e substituídas pelo ensino remoto. Além disso, Guasti enfrentou outros desafios ao longo de sua trajetória acadêmica, incluindo duas greves docentes, o que também contribuiu para a extensão de seu tempo no curso.

A introdução da pesquisa apresenta um panorama geral do estudo, situando as principais questões investigadas e o contexto que motivou sua realização. Nela, são destacadas as indagações iniciais que orientaram a investigação, ou seja, as perguntas de pesquisa formuladas que nortearam o início do estudo e as análises. Procurei delinear os caminhos percorridos para a construção do estudo, apresentando as conexões entre as experiências da estudante, os desafios diante das demandas institucionais de leitura e escrita no espaço acadêmico. Foram apresentados brevemente alguns dos referenciais teórico-metodológicos que fundamentam a pesquisa, incluindo o enfoque teórico-analítico situando-os nos estudos dos letramentos acadêmicos. Apresentei também a estudante Guasti, destacando aspectos de sua trajetória escolar, os desafios enfrentados ao longo de sua formação e os obstáculos que precisou superar para ingressar na universidade. E ainda foram apresentados os primeiros contatos estabelecidos com a estudante, sua recepção na instituição e as inquietações que emergiram a partir de nossas interações, que se tornaram centrais para a problematização deste estudo.

No Capítulo 2, exponho os aportes teórico-conceituais que fundamentaram a pesquisa, servindo de base para as análises desenvolvidas ao longo do estudo. Apresento referenciais teóricos no campo da educação de surdos, da educação bilíngue e dos estudos do letramento como prática social, com ênfase nos letramentos acadêmicos, que contribuíram para a fundamentação deste estudo. Dentro dessa perspectiva, o capítulo também traz brevemente algumas reflexões sobre a relação entre acessibilidade e permanência no ensino superior, destacando os desafios enfrentados pelos estudantes surdos, suas famílias, seus professores e demais membros da comunidade acadêmica. Além disso, são abordados aspectos como a implementação de políticas de inclusão, a presença de intérpretes de Libras e a demanda de adaptação metodológica no ensino universitário. Ao longo do capítulo, procuro evidenciar como esses elementos dialogam entre si e compõem um cenário complexo, em que a participação desses estudantes nas práticas de letramentos acadêmicos é atravessada por tensões institucionais e políticas. Todas essas discussões e aportes teóricos foram tomados como fundamentação para as discussões e reflexões deste estudo.

No Capítulo 3, apresento as opções teórico-metodológicas que orientaram esta pesquisa, situando a escolha da etnografia interacional como lógica investigativa. Além disso, apresento os participantes da pesquisa, incluindo professores, intérpretes, monitores e a própria estudante, bem como as opções de transcrição, tradução e representação dos dados. Detalho os registros produzidos ao longo do período de desenvolvimento da pesquisa, como gravações, notas de campo, entrevistas e coleta de produções escritas. Discuto conceitos que contribuíram para as análises deste estudo, tais como *rich points,* práticas de letramento e eventos de letramento.

Apresento processos relativos à análise dos dados. Por último, apresento um quadro que representa a lógica de investigação adotada, sintetizando as etapas e os procedimentos metodológicos que guiaram a pesquisa.

No Capítulo 4, busco explicitar como Guasti, os membros do grupo estudado e minha própria atuação foram sendo constituídos ao longo de sua trajetória acadêmica para a sua participação nas práticas de letramentos acadêmicos. Abordo desde o ingresso da estudante no curso, destacando o papel fundamental de sua família, especialmente de sua mãe, no apoio e na mobilização para garantir sua entrada e permanência na universidade. Em seguida, descrevo o currículo proposto pelo curso, contrastando-o com o percurso efetivamente realizado por Guasti, que enfrentou desafios significativos devido às lacunas em sua formação prévia e à falta de acessibilidade nos primeiros anos. Discuto também os desafios iniciais, como a ausência de tradutores-intérpretes de Libras e as respostas institucionais, como a criação do Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAP). Por fim, exploro outros desafios, como o uso do português como segunda língua, a compreensão e a tradução de conceitos acadêmicos para a Libras, os desafios específicos no ensino-aprendizado da matemática, e as respostas institucionais e os esforços coletivos para garantir sua permanência na instituição.

No Capítulo 5, apresento os resultados da pesquisa relacionados ao processo de microanálise da produção do TCC da estudante. Inicio contextualizando a demanda institucional de produção do TCC e a posição da monografia na proposta curricular do curso de Licenciatura em Matemática, analisando o percurso acadêmico da estudante dentro do que era demandado. Apresento como eram organizados os encontros de orientação, as rotinas estabelecidas, a organização dos trabalhos e a escolha tema do TCC. O capítulo também explora as diferentes perspectivas sobre a escrita de Guasti, incluindo a visão de professores. Além disso, discuto como a participação em eventos e outras ações que oportunizou que a estudante se apropriasse de diferentes gêneros textuais. O capítulo encerra com uma reflexão sobre os desafios e avanços no processo de produção do TCC e da trajetória acadêmica da estudante.

Já no Capítulo 6, realizo uma microanálise das interações durante o processo de orientação do TCC, utilizando o conceito de *rich point* como ferramenta analítica para compreender os momentos de ruptura e de negociação no diálogo entre mim e Guasti. Destaco os desafios de comunicação enfrentados em nossas interações e as transformações que ocorreram a partir da compreensão de aspectos que até então não eram percebidos por mim e pelos seus demais professores - explorando as oportunidades de aprendizagem geradas tanto para Guasti quanto para mim, enquanto orientadora, ao longo das reuniões de orientação. No capítulo situo o evento analisado, contextualizando-o no fluxo interacional da reunião;

apresento a análise detalhada do evento de letramento, destacando as dinâmicas de comunicação e os desafios que surgiram durante nossas interações; e discuto os desdobramentos e implicações da experiência de escrita do TCC para a estudante, refletindo sobre os avanços na produção escrita e trazendo a própria perspectiva de Guasti sobre esse processo. Busco ainda evidenciar como os momentos de mal-entendido e de renegociação de significados se constituíram como oportunidades de aprendizagem mútua, revelando a complexidade da comunicação bilíngue e a importância de estratégias colaborativas para a construção de conhecimentos no contexto acadêmico.

Por fim, nas considerações finais, retomo as principais reflexões da pesquisa, destacando suas contribuições para o debate sobre a inclusão de estudantes surdos no ensino superior e apontando possíveis desdobramentos para futuras investigações.

2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS DESTE ESTUDO

"[...] Enxergar o letramento a partir de uma abordagem de prática cultural e social (em vez de considerá-lo com base em julgamentos sobre escrita boa ou ruim) e abordar os significados como questões que podem nos proporcionar insights sobre a natureza do letramento acadêmico em particular e da aprendizagem em geral. Por meio da pesquisa dessas diferentes expectativas e interpretações da escrita universitária, esperamos esclarecer não apenas o fracasso ou a desistência, mas também o sucesso e a progressão" (Lea; Street, 1998, p. 158, tradução minha[5]).

A reflexão de Lea e Street (1998), mencionada na epígrafe, evidencia a complexidade do letramento acadêmico, que não pode ser reduzido a normas formais ou à classificação de uma escrita como 'boa' ou 'ruim'. Em vez disso, deve ser compreendido como uma prática social e cultural, atravessada por múltiplas expectativas e interpretações. No contexto institucional, o letramento acadêmico se materializa principalmente por meio da escrita, que funciona como prática central de participação e legitimação no ambiente universitário. Mencionar essa relação é essencial, pois evidencia que as exigências sobre o que se considera uma 'boa' escrita estão vinculadas a normas e valores institucionais específicos.

No ensino superior, essa perspectiva se torna mais relevante ao se considerar a experiência de estudantes surdos, cujas trajetórias são marcadas por desafios linguísticos e institucionais. Para esses estudantes, a graduação não ocorre sem tensões e disputas por inclusão, exigindo um processo contínuo de adaptação e ressignificação do espaço acadêmico.

Essa concepção de letramento está intrinsecamente ligada aos processos de escrita no contexto universitário, nos quais os estudantes são continuamente avaliados. Para estudantes surdos, tais práticas escritas representam não apenas um desafio linguístico, mas também um campo de disputa por reconhecimento e legitimidade dentro das normas institucionais de produção textual.

Dessa forma, este capítulo apresenta os referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa, analisando os desafios enfrentados por estudantes surdos no ensino superior, suas estratégias de permanência e sua inserção nas práticas de letramento acadêmico. O objetivo não foi traçar um panorama das ações políticas ou delimitar campos disciplinares, mas sim situar as perspectivas que orientam este estudo e compreender como acessibilidade, permanência,

[55] Texto original: "Viewing literacy from a cultural and social practice approach (rather than in terms of educational judgements about good and bad writing) and approaching meanings as contested can give us insights into the nature of academic literacy in particular and academic learning in general: through researching these differing expectations and interpretations of university writing we hope to throw light on failure or non-completion, as well as success and progression."

educação bilíngue e letramentos acadêmicos impactam a experiência universitária dessa população, tomando como referência a trajetória de Guasti.

A primeira seção discute o tema da acessibilidade e da permanência de estudantes surdos no ensino superior, abordando as barreiras institucionais enfrentadas por esses estudantes e as políticas públicas voltadas à inclusão nesse nível de ensino, como as cotas, a legislação sobre Libras e a atuação dos intérpretes. Na segunda seção, dedicada à educação bilíngue de surdos, aborda-se a questão da importância da Libras como primeira língua (L1) e do português escrito como segunda língua (L2), bem como o papel do apoio familiar na trajetória acadêmica e na construção da identidade linguística desses estudantes. Por fim, a terceira seção trata da abordagem social dos letramentos acadêmicos, examinando como os estudantes surdos interagem com a cultura escrita da universidade. Dessa forma, são analisados os desafios da apropriação dos gêneros acadêmicos, especialmente no TCC, compreendido como um espaço de negociação de sentidos e construção de conhecimento.

2.1 Acessibilidade e permanência: desafios para a inclusão de estudantes surdos no ensino superior

Na atualidade, é perceptível a ampliação do acesso de estudantes surdos aos vários níveis de ensino, conforme dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). A sinopse estatística da Educação Básica 2020, por exemplo, informa que, no Brasil, 18.994 crianças/jovens surdos foram matriculados em escolas de classes comuns (INEP/2021). Menciono esse dado para evidenciar uma possível perspectiva de que, se metade (9.497) deles concluir a educação básica e ingressar no ensino superior, esse nível de ensino sofrerá um impacto expressivo, tendo em vista a necessidade de contratação de Tradutores Intérpretes de Línguas de Sinais (TILS) e de outras adaptações.

O Censo da Educação Superior tem demonstrado um aumento gradual na procura de estudantes surdos pelo ensino superior. Em 2020, foram registradas 1.405 matrículas em cursos presenciais; em 2021, 1.300; em 2022, 1.247; e, em 2023, 1.323. Os dados do Censo da Educação Superior de 2023, publicados pelo INEP, confirmam essa tendência, evidenciando que, apesar de os números ainda serem reduzidos, a presença de estudantes surdos tem gerado desafios e tensões nas instituições de ensino. Essa realidade reflete as mudanças implementadas nas políticas públicas de inclusão desde a década de 1990, bem como a aprovação de legislações específicas voltadas ao povo surdo. Cabe ressaltar que, até a finalização deste estudo, em março

de 2025, os dados estatísticos referentes ao ano de 2024 ainda não haviam sido divulgados, o que impossibilitou sua análise neste trabalho.

A ampliação do acesso de estudantes surdos ao ensino superior está historicamente ligada às políticas públicas, como o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por meio da Lei nº 10.436/2002. Posteriormente, o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou essa lei, consolidando uma política essencial para a comunidade surda, ao estabelecer o ensino de Libras nos cursos de licenciatura e de fonoaudiologia, além de tornar obrigatória a presença de intérpretes nos espaços educacionais. A trajetória de Guasti exemplifica a implementação dessas políticas. Em 2014, ano em que ingressou na universidade, o Brasil registrou 1.629 matrículas de estudantes surdos no ensino superior, sendo 459 em instituições públicas e 1.170 em estabelecimentos de ensino privados. No entanto, apesar da legislação vigente, um dos principais entraves enfrentados por Guasti foi a demora na contratação de Tradutores e Intérpretes de Libras (TILS), o que evidencia os desafios ainda persistentes na garantia plena da acessibilidade acadêmica.

Diversos estudos sobre o assunto (Ansay, 2009; Bisol *et al.*, 2010; Lima, 2012; Loss, 2015; Varela, 2017; Rocha, 2021), deixam claro os obstáculos que estudantes surdos encontram ao ingressarem na universidade. Esses aspectos incluem questões relacionadas, por exemplo, à necessidade de adaptação metodológica nos processos de ensino e à contratação de profissionais intérpretes de Libras, situações essas que também parecem ser enfrentadas por Guasti e que serão analisadas neste estudo.

A Lei de Cotas (nº 13.409/2016, que alterou a Lei nº 12.711/2012), que implementou reserva de vagas nas instituições públicas para pessoas com deficiência, foi outra importante política de ação afirmativa para democratização do acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior e que beneficiou alunos historicamente excluídos. As pesquisas de Rocha (2021), de Lima (2012) e de Lima (2018) apontaram justamente que as políticas de cotas e acessibilidade na educação superior foram importantes para corrigir a exclusão histórica vivenciada pelas minorias sociais e que, mesmo com esses avanços, muitos problemas ainda precisam ser ajustados.

Essas políticas de cotas e acessibilidade vieram complementar a legislação vigente. Uma iniciativa importante nesse sentido foi a Lei nº 14.191/2021, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Essa lei define a educação bilíngue de surdos como aquela em que a Libras é considerada a primeira língua e o português escrito como a segunda língua. A implementação representa um avanço na educação de surdos e garante que os sistemas de

ensino forneçam aos alunos materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas. Um impacto positivo nessa lei, caso ela seja implementada com dotação orçamentária, é a possibilidade em impulsionar estudantes surdos a concluir a educação básica e, com isso, criar condições para o acesso ao ensino superior. Os estudos de Sánchez (2017) e de Ansay (2009) apresentaram o quanto a vivência estudantil na educação básica foi difícil pela incompreensão das diferenças linguísticas.

Essas mudanças configuraram-se como um fortalecimento das políticas públicas educacionais que favoreceram a ampliação do ingresso de pessoas surdas em todas as etapas do ensino. Contudo, persiste, no Brasil, o desafio de garantir a inclusão e a permanência desses estudantes nos vários espaços sociais e institucionais. Ou seja, o gradual aumento do número de estudantes surdos nas instituições de ensino provoca uma ampliação das políticas de ações afirmativas e, consequentemente, demanda investimentos para atender esse grupo, particularmente, nas instituições públicas. E é nesse cenário que se insere esta pesquisa, que possivelmente pode integrar a literatura referente aos estudos voltados para se pensar como a escola básica e as instituições de ensino superior têm conseguido desenvolver práticas inclusivas, colocando em execução o que está estabelecido nas políticas públicas.

Um dos principais desafios da sociedade, e principalmente das instituições, é garantir a permanência e a adaptação desses estudantes em um ambiente majoritariamente ouvinte, já que poucos indivíduos são fluentes em Libras. São questões que precisam ser consideradas, pois envolvem a inclusão de um grupo considerado minoritário no ambiente universitário.

Cavalcanti (1999) discutiu a inclusão da comunidade surda no contexto do bilinguismo de minorias. Segundo a autora, as pessoas surdas, ao utilizarem a Libras como sua primeira língua e o português como segunda, fazem parte de um grupo social que se caracteriza pela convivência com duas línguas e culturas distintas. Essa dinâmica não apenas enriquece a experiência comunicativa dos surdos, mas também os insere em um contexto cultural mais amplo, onde interagem com a comunidade ouvinte. Acrescenta a autora que a educação bilíngue garante que os surdos tenham acesso pleno à educação e à cultura, promovendo assim sua inclusão social.

Nascimento, Fernandes e Jesus (2020) afirmam que a educação bilíngue é fundamental para promover a inclusão social e o respeito à identidade cultural da comunidade surda. Os autores argumentam que, apesar da existência das legislações que apoiam a educação bilíngue, há desafios significativos na sua implementação. Eles ressaltam a necessidade de uma formação adequada para os educadores, que deve incluir tanto o ensino da Libras quanto do português, para garantir que os alunos surdos recebam uma educação de qualidade. A falta de materiais

didáticos bilíngues e a resistência institucional à mudança também são apontadas como barreiras que dificultam a efetivação das políticas educacionais voltadas para surdos.

Todos os autores citados até aqui deixam evidente como a inclusão de estudantes surdos tem sido desafiadora para as instituições públicas, tendo em vista que são considerados minorias linguísticas, e essas tensões acabam por interferir nas ações internas institucionais. De fato, tem ocorrido uma ampliação das matrículas dos estudantes surdos no ensino superior; contudo, não se pode dizer o mesmo das ações de permanência para atender a esse público. Muitas instituições ainda encontram dificuldades para realizar adequações, tais como: contratação de TILS, metodologias para o ensino de pessoas surdas, materiais didáticos e formação docente.

Harrison e Nakasato (2015) acrescentam que, no ensino superior, muitos docentes têm como certo que o processo de letramento dos estudantes esteja completo, e que nessa etapa eles estejam preparados para trabalhar com todo material escrito e para fazer as leituras com certa facilidade. “Entretanto, a história acadêmica da maioria dos surdos não permite que se tome como seguro esse pressuposto, colocando então, a necessidade de acompanhar o que se passa com esses alunos nas universidades” (Harrison; Nakasato, 2015, p. 65).

Assim sendo, a inclusão de estudantes surdos no ensino superior é um desafio complexo que envolve a articulação de políticas públicas eficazes e práticas pedagógicas inclusivas. É necessário destacar a importância da alteridade e da transformação das relações educativas, dentro do espaço universitário, pois a inclusão dessa população à esfera universitária deve ser um processo que respeite e valorize as singularidades de cada estudante. Os estudantes surdos precisam de uma educação bilíngue que reconheça a Libras como primeira língua, promovendo assim um ambiente onde esses estudantes possam se desenvolver plenamente. As políticas públicas, embora tenham avançado em termos de legislações e diretrizes, ainda enfrentam lacunas na sua implementação, como evidenciado nos vários estudos citados anteriormente nesta seção, que apontam a falta de formação adequada para docentes e a escassez de intérpretes em Libras nas instituições de ensino superior.

É nesse contexto que examinarei, por meio desta pesquisa, o processo de inclusão de uma estudante surda na educação superior. Vale ressaltar que as experiências não são iguais para cada pessoa surda em uma instituição universitária, haja vista que são contextos diferentes.

2.2 Educação bilíngue de surdos: desafios, apoio familiar e permanência no ensino superior

Tendo em vista que esta pesquisa investiga a inclusão e a permanência de uma estudante surda em um CLM e em práticas de letramento acadêmico, é importante refletir sobre a educação bilíngue de surdos no Brasil. Nesse contexto, destacarei a importância da Libras como língua de instrução e comunicação para a comunidade surda, bem como discutirei as políticas educacionais voltadas para sua promoção.

Nas últimas décadas, diversas críticas têm sido direcionadas ao paradigma inclusivo[6] que impõe à pessoa surda a necessidade de adaptação ao ambiente educacional, sem exigir transformações estruturais por parte da escola (Machado, 2006). Esse modelo, muitas vezes, se limita à presença física dos estudantes surdos na escola regular, desconsiderando a complexidade do processo e as adaptações pedagógicas necessárias para garantir sua plena participação.

A prevalência de um contexto educacional monolíngue, com o uso limitado da Libras por parte de professores e demais funcionários das instituições educacionais contribui para uma visão da surdez como uma doença/anormalidade, conforme o paradigma estabelecido pelo "modelo clínico, oralista e assistencialista [...]" (Machado, 2006, p. 41), em detrimento do modelo social que implica um reconhecimento da surdez como uma diferença de natureza linguística. O modelo social da surdez envolve uma compreensão da diversidade humana e considera os mais variados tipos de barreiras sociais que impõem limites à aprendizagem e ao desenvolvimento de pessoas surdas ou que apresentam outras deficiências (Perlin; Quadros, 2006). Essas barreiras podem ser, por exemplo, de natureza atitudinal, metodológica, urbanística ou arquitetônica. Barreiras atitudinais incluem preconceitos e a falta de expectativas quanto às capacidades das pessoas surdas; metodológicas, a ausência de práticas pedagógicas acessíveis, como o uso de Libras em sala de aula; urbanísticas e arquitetônicas, a inadequação de espaços físicos, como a ausência de sinalização visual ou de ambientes apropriados à comunicação visual, fundamentais para a participação plena desses sujeitos.

Tal qual o estudo de Machado (2006), ao abordar alternativas institucionais para a aprendizagem de estudantes surdos, esta pesquisa se alinha igualmente ao pensamento pedagógico que insere as questões relativas à surdez em um novo campo teórico: os Estudos

[6] "[...] Ou seja, mesmo diante da obrigatoriedade gerada pela política educacional atual, muitos educandos surdos encontram-se à margem da escola. Alguns estão 'incluídos' em classes regulares e poucos conseguem permanecer no sistema" (Machado, 2006, p. 40).

Surdos em Educação. Esse campo propõe a superação de modelos educacionais tradicionais e a construção de abordagens que valorizem as culturas surdas em seus aspectos institucionais, sociais e culturais. Nesse sentido, os estudos surdos não apenas questionam a histórica marginalização dos surdos na educação, mas também buscam reposicioná-los enquanto sujeitos políticos, com direito ao reconhecimento de sua língua, identidade e história. Dessa forma, essa perspectiva rompe com a concepção de inclusão baseada na adaptação dos surdos ao ambiente escolar e propõe uma educação que reconheça e respeite sua singularidade linguística e cultural.

Skliar (2024) esclarece que muitos modelos pedagógicos que se dizem inclusivos, na verdade mascaram uma forma de violência, ao impor normas e comportamentos considerados normais. Essa abordagem não apenas é intolerante à diversidade, mas também a vigia e a controla, o que resulta em uma educação que não legitima as identidades diversas. Skliar propõe uma pedagogia das diferenças, segundo a qual as singularidades são reconhecidas como construções sociais e históricas, não fixas ou inalteráveis.

De todo modo, independentemente de estar convivendo com o modelo clínico-terapêutico ou o modelo social, os jovens surdos vêm adentrando os espaços universitários como estudantes ou profissionais, como mostram as pesquisas de Almeida (2020), de Rocha (2021), de Coura (2021) e de Oliveira (2023). Porém, segundo as autoras, essa experiência educacional ainda tem repetido inúmeras situações adversas vividas na educação básica, como por exemplo, o não reconhecimento das diferenças linguísticas, os conflitos dos estudantes nas atividades escritas em português e o uso de metodologias de ensino e práticas de letramento que não reconhecem as demandas, as expectativas e as necessidades desses estudantes.

Os estudos surdos têm protagonizado lutas contra a percepção da surdez como uma deficiência e da pessoa surda como uma pessoa doente. Desse modo, o conceito de surdez sofreu mudanças, foi se modificando ao longo da história. Sá (2010) explica que a concepção clínico-terapêutica influenciou a definição da surdez (leve, profunda, congênita, pré-linguística etc.). Contudo, deixou de incluir a experiência da surdez do ponto de vista da pessoa surda e de considerar os contextos psicossociais e culturais nos quais a pessoa surda se desenvolve.

> Poderíamos dizer, então, que o termo “surdo” é aquele com o qual as pessoas que não ouvem referem-se a si mesmas e a seus pares. Uma pessoa surda é alguém que vivencia um déficit de audição que o impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade calcada principalmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem (Sá, 2010, p. 65).

Sá (2010) ressalta que o termo “surdo” é utilizado por indivíduos que não ouvem para se referirem a si mesmos e a seus pares, enfatizando que a surdez é vivenciada como uma diferença que molda sua identidade. Essa perspectiva permite compreender a experiência surda como uma construção identitária rica e complexa, que desafia estigmas associados à deficiência auditiva, promovendo a valorização das culturas surdas e enfatizando a diferença, em vez da deficiência.

No Brasil, a comunidade surda utiliza a Libras, uma língua visual-gestual que possui gramática e estrutura próprias, sendo essas distintas daquelas da língua portuguesa, o que impõe uma série de desafios sociais e educacionais que, por sua vez, limitam o acesso à informação e à participação plena da comunidade surda na sociedade.

Um dos temas relevantes no enfrentamento desses desafios refere-se ao aprendizado da Libras e da LP pela pessoa surda e do que seria considerado primeira ou segunda língua para essa população. De acordo com Cruz (2023), a primeira língua é definida como a primeira língua que uma pessoa adquire e cuja aquisição favorecerá o seu desenvolvimento cognitivo e social. No contexto dos surdos, a Libras é frequentemente reconhecida como essa primeira língua, pois seria ela que possibilitaria não só o desenvolvimento cognitivo, mas também a formação da identidade linguística desses sujeitos e de seu pertencimento cultural a uma comunidade surda. A segunda língua, por sua vez, refere-se àquela que é aprendida após a primeira, geralmente em um contexto em que essa língua é utilizada socialmente. Para os surdos, o português é considerado a segunda língua, já que muitos aprendem essa língua em ambientes educacionais formais, mas não em suas interações cotidianas, e a língua estrangeira é justamente aquela que é aprendida em um contexto em que não é falada no cotidiano. Svartholm (2014, p. 35) esclarece que

> Os termos usados para a Língua de Sinais (LS) versus língua falada (“primeira/segunda língua”) em relação aos surdos pode algumas vezes causar mal-entendidos. Uma vez que a Língua de Sinais somente por exceção é transferida entre adultos e crianças dentro da família. [...] Muitas pessoas evitam o termo “língua materna” e usam, ao invés, “primeira língua” ou “língua primária” para a Língua de Sinais. O termo “primeira língua” não é normalmente usado para a ordem precisa em que a língua é aprendida, mas sim pelo seu papel no desenvolvimento da criança. Este termo é usado para a língua que preenche funções importantes para a criança (cognitivas, emocionais, sociais) e é ainda mais importante quando aplicado à criança surda, para a língua que é aprendida naturalmente em situações normais, interativas com outras crianças e adultos que usam a língua [...].

O esclarecimento dessa questão é relevante tanto para especialistas, estudiosos do bilinguismo de pessoas surdas, quanto para não especialistas. Os autores citados acima deixam claro que a língua materna é frequentemente associada à língua que uma criança aprende em

casa, mas essa definição pode ser problemática para surdos, pois a língua de sinais nem sempre é transmitida pelos pais. Svartholm propõe que a primeira língua (L1) deve ser entendida como a língua que desempenha funções importantes para o desenvolvimento da criança, independentemente da ordem em que foi adquirida. Isso significa que a Libras deve ser reconhecida como a L1 dos surdos, pois é a língua que eles aprendem naturalmente em interações sociais. A autora critica o uso do termo "língua materna", sugerindo que ele pode não refletir adequadamente a realidade sociolinguística das crianças surdas e enfatiza a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e precisa na definição dessas línguas no contexto educacional.

A família desempenha um papel fundamental na trajetória educacional de estudantes surdos, influenciando diretamente seu acesso e permanência em todas as etapas da escolarização. Estudos indicam que o envolvimento familiar no aprendizado da Libras e no suporte à escolarização é um fator determinante para o sucesso acadêmico desses estudantes (Ribeiro *et al*., 2021; Ansay, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, Título II, Art. 2º) estabelece que a educação é um direito garantido pelo Estado e pela família, devendo ser orientada pelos princípios de liberdade e solidariedade humana. A efetivação desse direito é essencial para uma escolarização que favoreça a formação da identidade cultural da criança surda como parte de uma minoria linguística. Pais que assumem um papel ativo na educação dos filhos, compreendendo os aspectos bilíngues da criança, estimulando o aprendizado da Libras e incentivando sua autonomia, contribuem significativamente para um desenvolvimento mais pleno e para a superação das barreiras impostas por uma sociedade majoritariamente ouvinte.

O ambiente familiar desempenha um papel central no desenvolvimento linguístico e educacional da criança surda, principalmente no que diz respeito à comunicação e à construção da identidade surda. Segundo Menezes (2007), quando os familiares não dominam a Libras, a escrita muitas vezes se torna um recurso de mediação, o que pode gerar limitações no desenvolvimento da criança. A autora também evidencia a ausência de investimento no aprendizado da língua de sinais por parte das famílias. Tal situação, sem dúvidas, constitui um obstáculo recorrente à plena inclusão dos surdos. Diante disso, políticas que incentivem a valorização da Libras no ambiente doméstico são essenciais, pois ampliam as possibilidades de interação, fortalecem a autonomia dos surdos e contribuem para uma trajetória educacional mais acessível e significativa.

A discussão sobre o papel da família na educação de crianças surdas também é abordada por Ansay (2009), que complementa as reflexões de Menezes (2007) ao destacar os desafios enfrentados por filhos de pais ouvintes. Muitos desses pais não recebem informações adequadas sobre as possibilidades educacionais de seus filhos e, frequentemente, são influenciados unicamente por uma abordagem clínico-terapêutica que desvaloriza a Libras e a cultura surda. Como consequência, o aprendizado da língua de sinais tende a ocorrer de forma tardia, geralmente após tentativas frustradas de oralização, o que pode levar ao isolamento da criança em um meio predominantemente ouvinte. Quadros (2015) ressalta que muitos surdos manifestam o desejo de aprender por meio de sua língua L1, a Libras, reforçando a necessidade de um ensino que contemple suas especificidades linguísticas. O incentivo das famílias para que esses estudantes busquem estratégias de adaptação, como o uso de tecnologias assistivas e a participação em redes de apoio, pode contribuir significativamente para sua permanência e sucesso acadêmico.

Como o *locus* do objeto de estudo desta pesquisa foi em uma universidade pública, é necessário ressaltar o quanto a transição para o ensino superior pode ser um momento desafiador para os estudantes surdos, pois frequentemente encontram um ambiente pouco preparado para acolhê-los. A falta de políticas institucionais de apoio, aliada à ausência de um envolvimento familiar estruturado, pode dificultar sua adaptação às demandas acadêmicas. Historicamente, a imposição do português como língua oficial tem marginalizado as línguas minoritárias, incluindo a Libras. A falta de reconhecimento e valorização da Libras contribui para a vulnerabilidade social dos surdos, dificultando seu acesso à educação de qualidade e ao mercado de trabalho. Para Cavalcanti (1999), existem três situações que podem ser estudadas dentro do contexto bilíngue de minorias: 1) há um mito de monolinguismo, que apaga as minorias (indígenas, imigrantes e as maiorias tratadas como minorias, ou seja, comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português); 2) o fato de o bilinguismo estar estereotipicamente ligado às línguas de prestígio e que pode ser denominado de bilinguismo de elite (escola americana, escola francesa); e 3) o contexto bilíngue de minorias fica invisível e naturalizado, tanto para quem faz parte como pela sociedade.

As políticas educacionais voltadas para a inclusão dos surdos têm avançado nas últimas décadas, mas ainda enfrentam muitos obstáculos. A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, mas sua implementação nas escolas segue de maneira lenta. Muitas instituições não possuem profissionais capacitados para ensinar em Libras ou não oferecem um ambiente bilíngue adequado.

Em agosto de 2021, foi sancionada a Lei nº 14.191/2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecendo diretrizes para a oferta de educação bilíngue que prioriza a Libras como primeira língua e o português como segunda. Essa política representou um avanço na inclusão de estudantes surdos no sistema educacional brasileiro ao reconhecer a educação bilíngue como uma modalidade formal de ensino.

No entanto, sua implementação enfrenta desafios, como a necessidade de formação adequada de professores, a disponibilização de intérpretes e recursos didáticos adaptados, além da resistência cultural em algumas instituições. Os impactos esperados dessa lei incluem uma maior equidade no acesso à educação para surdos, promovendo um ambiente mais inclusivo que respeite as especificidades linguísticas e culturais dessa população. A efetivação dessas mudanças é importante para garantir que os estudantes surdos possam desenvolver plenamente suas habilidades acadêmicas e sociais, contribuindo para uma sociedade mais justa e diversificada (Pinheiro; Campello, 2024; Ferreira; Chahini, 2024).

Um dos principais desafios enfrentados na educação bilíngue de surdos é a escassez de professores qualificados. Ainda são poucos os educadores que têm formação específica em Libras ou em pedagogia bilíngue, o que limita a eficácia do ensino. Além disso, a resistência cultural à aceitação da Libras como língua legítima contribui para a perpetuação da marginalização da comunidade surda. Essa situação demanda ações afirmativas que promovam a conscientização sobre os direitos dos surdos e a importância da inclusão.

Outro assunto a destacar são as complexidades envolvidas que esses estudantes enfrentam na leitura e na escrita do português, uma vez que a LP é uma língua oral-auditiva, enquanto a Libras é uma língua visual-espacial. Torna-se, portanto, necessário desenvolver metodologias específicas para o ensino do português a estudantes surdos, considerando essas diferenças linguísticas e culturais.

Bento (2022) afirma que mesmo com alguns avanços em relação aos conhecimentos sobre a realidade linguística da pessoa surda no contexto educacional, ainda há uma certa insistência para o ensino apenas da LP para estudantes surdos, deixando a educação bilíngue como algo distante. A autora argumenta que, para alterar esse quadro, é necessária a inclusão da Libras nos currículos educacionais da educação básica e cursos de formação continuada para os professores. Skliar (2016) contribui com essa discussão ao afirmar que um novo olhar para a educação bilíngue possibilitaria refletir sobre algumas questões até então ignoradas, tais como: a burocratização da LS dentro das instituições educacionais; a reformulação nos projetos de formação de professores; e a onipresença da LP na modalidade oral e escrita.

Quadros (2015) afirma que os surdos querem aprender na língua de sinais como a língua de instrução e que o significado disso não é só uma questão linguística; abarca também o campo político. O fortalecimento da identidade cultural da comunidade surda promove sua inclusão social. A valorização da Libras como língua legítima deve ser acompanhada por campanhas educativas que visem desmistificar preconceitos e promover o respeito à diversidade linguística.

Outro desafio da educação bilíngue para pessoas surdas é a escassez de recursos educacionais adequados. Muitas instituições não possuem materiais didáticos adaptados para o ensino bilíngue nem acesso a tecnologias assistivas que poderiam favorecer o aprendizado dos estudantes surdos. A construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo exige investimentos em infraestrutura e na produção de materiais pedagógicos específicos, sendo essencial para garantir uma educação acessível e alinhada às necessidades linguísticas dessa população.

Nos últimos anos, houve um aumento na conscientização sobre a importância da educação bilíngue para surdos no Brasil. Iniciativas governamentais têm sido implementadas para melhorar o acesso à educação em Libras e para promover a formação contínua de professores. No entanto, ainda há um longo caminho pela frente para garantir que essas políticas sejam efetivamente aplicadas em todas as regiões do país. Nessa perspectiva, a educação bilíngue de surdos no Brasil representa um campo fértil para o desenvolvimento de políticas inclusivas que respeitem os direitos linguísticos dessa minoria linguística.

Nos anos 1990, o interesse pelos estudos sobre educação bilíngue se ampliou, tendo sido impulsionado por contribuições teóricas previamente consolidadas, como as pesquisas de John Gumperz, desenvolvidas entre as décadas de 1960 e 1980, que passaram a influenciar investigações em diferentes contextos escolares. É importante destacar, no entanto, que essas pesquisas não tinham como foco específico a educação de surdos, mas sim contextos de bilinguismo ligados a questões étnico-linguísticas e socioculturais diversas. A incorporação dessas discussões ao campo da educação de surdos ocorreu posteriormente, a partir de adaptações e reinterpretações desses referenciais teóricos.

No final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, os estudos com abordagens críticas despertaram curiosidade e forneceram evidências da situação social de alguns grupos. Martin-Jones (2007) descreve que os pesquisadores passaram a dar enfoque aos grupos minoritários e aos que viviam em contextos pós-coloniais. Esse novo olhar permitiu observar mais de perto as políticas educacionais e as práticas em sala de aula, já que elas contribuíam para reproduzir desigualdades entre grupos com diferentes recursos sociais e linguísticos.

Cavalcanti (1999) aponta, em um dos seus trabalhos, que, no Brasil, apesar de sua diversidade linguística, persiste um mito de monolinguismo que apaga a presença de grupos bilíngues e bidialetais[7]. A autora afirma que esse cenário é sustentado por políticas linguísticas que favorecem o português padrão em detrimento das línguas indígenas, de imigração e de sinais. Ela enfatiza que o bilinguismo de minorias e o bidialetalismo de maiorias, na prática, ainda está naturalizado como invisível.

Silva (2010) descreve que a compreensão do bilinguismo dos surdos percorre outros ambientes, para além do educacional, apesar da importância da escola no contato surdo-surdo. A autora salienta que a luta pela educação bilíngue para surdos é para que a LS seja considerada a L1 da pessoa surda e a LO na modalidade escrita, a L2. A partir desse entendimento, esta pesquisa assume o que Quadros (2015, p. 28) define como bilinguismo: "[...] o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais". E sobre educação bilíngue, o que Martin-Jones (2007) discute são todas as maneiras pelas quais os estudantes bilíngues apoiam a aprendizagem por meio de duas línguas. E, assim, situo Guasti, estudante universitária do CLM que se comunica por meio da Libras e do português escrito como línguas de aprendizagem nos diferentes contextos sociais.

Nas escolas públicas brasileiras, é comum encontrar alunos que falam variedades do português consideradas erradas ou inferiores em relação à norma-padrão ensinada na escola. Esse apagamento da diversidade linguística nas salas de aula reforça a invisibilidade das variedades faladas e contribui para um sentimento de inferioridade entre os alunos. Esse também foi o caso de Guasti, uma estudante surda que passou toda a educação básica sem acesso a uma educação adequada, pois tem a Libras como sua língua de primeira aquisição (L1) e enfrentou barreiras linguísticas que limitaram seu aprendizado e participação no ambiente escolar.

Quadros (2015, p. 29) salienta que, "se não fosse a diferença na modalidade, todos teriam tranquilidade em reconhecer as pessoas surdas como bilíngues". Esse contexto social bilíngue tem seu diferencial pelo fato de envolver modalidades de línguas diferentes e por haver uma política de negação linguística aplicada aos surdos em relação ao português como única língua de prestígio no país. A autora reforça que a situação bilíngue dos surdos brasileiros não pode ser analisada de maneira simples, tendo em vista algumas especificidades, tais como: a

[7] De acordo Cavalcanti (1999), o bidialetalismo refere-se à coexistência de duas variedades de uma mesma língua dentro de um contexto sociolinguístico, geralmente envolvendo uma variedade de prestígio e outra estigmatizada. No Brasil, esse fenômeno é especialmente relevante para comunidades rurbanas (mistura de rural e urbano), falantes de variedades regionais do português e grupos socialmente marginalizados.

modalidade das línguas é diferente; surdos de pais ouvintes têm dificuldades de comunicação na família; aquisição tardia da L1 (Libras) pelas crianças; LP representa uma ameaça para os surdos; o fato de serem bilíngues obriga-os a aprender em português, contrapondo-se ao desejo de aprenderem na LS.

Quadros (2015, p. 32) explicita ainda que a compreensão de ser bilíngue entre os surdos se deve à questão de que a "[...] língua portuguesa passa a ter uma representação social diferenciada para os próprios surdos e não porque as políticas públicas determinam que a educação de surdos deva ser bilíngue". Diante dessas questões, a apropriação do português passa também a ser um instrumento de poder.

Nesse campo de disputas, devo salientar que as propostas bilíngues para a área educacional são estruturadas de modo que o português, como língua de acesso ao conhecimento, seja a única língua valorizada nos espaços escolares e que a Libras seja vista apenas como uma língua instrumental para sustentar a inclusão. Essa maneira de categorizar as duas línguas, uma com mais prestígio que a outra, provoca mais ainda a exclusão dos alunos surdos, pelo fato de não se considerar as especificidades linguísticas e culturais desses alunos, que precisam da LS no processo ensino e aprendizagem. As pesquisas já reconhecem a importância da LS nos espaços escolares, visto que vai mais além da questão linguística e é ela que possibilita ao aluno surdo aprendizado e identificação cultural e política.

Nesse cenário complexo do bilinguismo dos surdos brasileiros nas escolas, em que a Libras é frequentemente invisibilizada como língua para o exercício dos direitos humanos, linguísticos e sociais, ampliei minha compreensão ao adotar a perspectiva dos letramentos. Essa abordagem se mostrou pertinente, pois envolve reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de duas línguas em interação: uma majoritária, com privilégio social, e outra minoritária, historicamente subalternizada (Fernandes, 2022, p. 223). Para a autora, existe uma relação hierarquizada entre as línguas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem: o português como a língua de prestígio e a Libras, subalternizada. Fernandes (2022) deixa evidente o quanto é complexo o bilinguismo do estudante surdo brasileiro, fato esse que repercute nos processos de letramento desse estudante.

Outros trabalhos, como o de Silva (2018a), discutem os desafios enfrentados por pessoas surdas na transição entre a Libras e o português escrito, abordando a relação entre língua, identidade e aprendizagem. A autora destaca que, para a maioria dos surdos, a Libras é a língua natural (L1), enquanto o português funciona como uma segunda língua (L2), muitas vezes aprendida sem metodologias adequadas, o que compromete o letramento e o acesso à educação

formal. Ressalta, também, que a ausência de estratégias bilíngues efetivas impacta negativamente o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos estudantes.

2.3 Abordagem social dos letramentos acadêmicos: práticas e eventos de letramento

Para o desenvolvimento deste estudo, adotei uma abordagem social do letramento (Kleiman, 1995; Castanheira; Green; Dixon, 2007; Street, [1984]; 2010; 2012; 2014), o que implica reconhecer que os usos e significados da escrita são dependentes do contexto em que ocorrem - entendido como um ambiente de aprendizagem em que os alunos e professores interagem, e, onde há objetivos educacionais definidos (Bloome; Green, 1982). Castanheira, Green e Dixon (2007) complementam o significado de contexto quando os participantes começam a interagir entre si, e como as pessoas agem e reagem em relação às ações do outro. Em resumo, os autores veem contexto como um ambiente dinâmico e interativo, que é moldado e influenciado pelos participantes e pelas suas ações. No entanto, enquanto Bloome se concentra mais no contexto educacional e na aprendizagem, Castanheira, Green e Dixon (2007) enfatizam que o contexto é construído por meio das interações sociais e é orientado por objetivos, e a participação é vista como intencional.

Desse modo, parto do pressuposto de que as demandas, as expectativas e os critérios de avaliação desses usos e significados são definidos localmente, entre os participantes do estudo.

As discussões sobre letramento suscitam diversas tensões teóricas. Carvalho; Castanheira e Machado (2022), por exemplo, explicam que, como a visão da sociedade sobre a escrita vai se modificando ao longo da história, é possível verificar como diferentes abordagens conceituais entram em disputas nos diferentes espaços e instituições sociais. Para os autores, esse cenário de complexidade passa a se estender aos estudos sobre letramento, que podem ter diversas interpretações. No desenvolvimento desta pesquisa, adotei o conceito de letramento como uma prática social (Street, 2014), que implica numa visão mais ampla e sociocultural do letramento, em que as práticas variam de acordo com o contexto social e cultural (Street, 1984; Barton; Hamilton, 2004). Essa perspectiva distingue dois modelos culturais de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico (Street, 1984; 2010). No modelo autônomo do letramento, segundo Street, o "letramento é [compreendido como] uma coisa autônoma, separada do cultural. Uma coisa que teria efeitos, independentemente do contexto" (Street, 2010, p. 36).

Em contraposição ao letramento autônomo, encontra-se o modelo ideológico do letramento (Street, 1984; 2010), a partir do qual reconhece-se que a oralidade e a escrita não se

limitam, apenas, à aquisição de uma habilidade. Para Street (1984), o letramento é social e tem significado cultural particular para cada grupo, estando relacionado à vida das pessoas em diversas esferas sociais. Dessa maneira, Street (2010) deixa clara a distinção entre esses dois modelos culturais do letramento: enquanto no modelo autônomo o letramento é visto como algo neutro e apenas instrumental, separado dos contextos específicos; no modelo ideológico, essa neutralidade é questionada e defende-se que as práticas de leitura e escrita dependem do contexto social.

É a partir dessa perspectiva, a do modelo ideológico, que desenvolverei ao longo dos próximos capítulos o estudo sobre letramento de estudantes surdos universitários. A percepção das observações será de letramentos relacionados a contextos específicos e que são dependentes de práticas sociais e culturais situadas. Marinho (2010a) contribui para essa reflexão ao dizer que "[...] o letramento é uma prática social, não simplesmente uma habilidade técnica e neutra. Trata-se de uma prática sustentada por princípios epistemológicos socialmente construídos" (Marinho, 2010a, p.78). Logo, pensar em desenvolver habilidades de leitura e escrita com o estudante surdo, sem levar em conta o contexto social e cultural, estaria próximo do que Street (2010) chamou de modelo autônomo.

Seguindo com essa reflexão, considero importante esclarecer como compreendi o conceito de contexto nesta pesquisa. Ele é entendido como um ambiente de aprendizagem no qual alunos e professores interagem e onde há objetivos educacionais definidos (Bloome; Green, 1982).

Castanheira, Green e Dixon (2007) apresentam uma contribuição para o entendimento desse conceito, ao afirmarem que o que define um contexto para os participantes de um grupo pode ser identificado por meio da análise das ações e reações de um indivíduo em relação aos demais. Além disso, as autoras ressaltam que

> [...] letramento é um fenômeno social que é definido e redefinido em cada grupo e, por contraste e diferenciação, entre vários grupos incluindo grupos de leitura, salas de aula, escolas, comunidades e categorias profissionais [...], letramento, portanto, passa a ser visível nas ações dos seus participantes, no que eles se orientam, nas responsabilidades, ou o que atribuem aos outros, na aceitação ou rejeição de respostas, ou no engajamento nos diversos textos. (Castanheira; Green; Dixon, 2007, p. 8)

Nessa perspectiva, a compreensão de como as oportunidades de aprendizagem são construídas interacionalmente em um determinado evento de letramento exige a análise de diversos aspectos, como quem diz (ou faz) o quê, com quem, quando, onde, com que propósito e quais os resultados para o indivíduo e para o grupo. Isso porque as oportunidades de aprendizagem emergem das interações situadas nesse contexto social — entendido como um

ambiente dinâmico, constantemente moldado pelas ações dos participantes. Assim, o contexto não apenas influencia, mas também é constituído pelas práticas sociais que definem o que pode ser aprendido, por quem, e sob quais condições.

Os estudos sobre leitura e produção escrita no contexto acadêmico, ou dos Letramentos Acadêmicos, tiveram as primeiras discussões no Reino Unido, como um dos desdobramentos dos Novos Estudos do Letramento (NEL). A crescente entrada de estudantes estrangeiros e de outros considerados 'não tradicionais' no ensino superior na década de 1980 foi acompanhada de uma avaliação por parte de alguns professores de que esses estudantes apresentavam desempenho baixo. Sobre isso, Lea e Street (1998) descrevem que as opiniões frequentes dos professores eram de que os padrões de letramento estavam em queda, seja na escola ou no ensino superior, e que os alunos não sabiam mais escrever. As discussões sobre letramentos acadêmicos oriundas das pesquisas de Lea e Street (1998) possibilitaram um olhar para os estudantes não tradicionais sob a perspectiva do letramento ideológico. Tal perspectiva considera as identidades e as relações de poder vivenciadas pelos estudantes dentro e fora da universidade. Carvalho, Castanheira e Machado (2023, p. 65) esclarecem que um dos fatores que levaram os pesquisadores a considerarem os estudos sobre letramentos acadêmicos relevantes diz respeito a que tais estudos se "relaciona[m] com as mudanças conceituais, metodológicas decorrentes da virada linguística, com o exame das consequências da 'linguagem em uso' para a construção social da vida em sociedade".

Mello (2017, p. 30) relata que, ao ingressarem no ensino superior, os estudantes enfrentam desafios que dificultam sua adaptação, como a ruptura entre os níveis de ensino e a diversidade das práticas letradas. Esse último aspecto merece atenção, pois os gêneros acadêmicos exigidos na universidade não são objeto de estudo do ensino básico. Ou seja, na educação básica, não há uma circulação sistemática de gêneros como resumo, relatório, resenha e artigo científico, o que pode tornar a transição para a escrita acadêmica mais complexa para os estudantes.

> Com efeito, o letramento acadêmico é concebido como aquilo que é "compreensível para todos", o que corrobora o "discurso da transparência" em que se esconde esse tipo de letramento. Em pesquisas anteriores, muitos estudantes peruanos afirmaram que na universidade a escrita acadêmica é definida como uma escrita "formal" que possui as seguintes características: "a escrita é clara, precisa e concreta", "usa termos claros e conhecidos", "tudo é claro e real e não há subjetivismo" e "é compreensível pela população em geral" (Zavala e Córdova, 2010). O que estas ideias fazem é "naturalizar" as convenções do letramento acadêmico, quando na realidade é um tipo

> de discurso construído a partir da perspectiva social e ao qual – como sabemos – nem todos têm fácil acesso (Zavala, 2011, p. 55, tradução minha[8]).

Essa breve introdução das origens e como se deram os estudos sobre letramentos acadêmicos serve para situar a proposta desta pesquisa neste campo de estudo. O fato de os estudantes terem ingressado no ensino superior não significa que terão domínio das práticas letradas daquele contexto, que são diferentes daquelas da educação básica, o que inclui os modos de escrever, falar, vestir e interagir. Lea e Street (1998) deixam claro que, mesmo que esses alunos sejam competentes leitores e produtores de textos, o domínio de gêneros textuais que são produzidos e circulam na universidade não serão aprendidos e assimilados de maneira automática, conforme concebe o modelo autônomo do letramento, em que a aprendizagem da escrita é vista apenas como o domínio de uma habilidade.

Os estudos de Lea e Street (1998) sobre como as instituições lidam com os processos de leitura e escrita no ensino superior permitiram aos autores identificarem três modelos: (i) habilidades de estudos, (ii) socialização acadêmica e (iii) letramentos acadêmicos. De acordo com eles, esses modelos não são mutuamente exclusivos e se sobrepõem. Contudo, esclarecem que o modelo de letramentos acadêmicos incorpora os outros e torna-se um modelo mais abrangente na compreensão da escrita dos estudantes nas práticas internas e suas relações de poder e identidades.

De acordo com Lea e Street (1998), o primeiro é o modelo de habilidades de estudos. Esse modelo assume que o letramento é um conjunto de habilidades que o aluno deve dominar e que pode ser usado em qualquer contexto. O foco é a habilidade cognitiva. O segundo modelo, denominado socialização acadêmica, baseia-se em promover uma aculturação (tutor/orientador levar o aluno para uma nova cultura). O foco é orientar e auxiliar os estudantes em relação às práticas letradas daquele ambiente. Nesse modelo há uma suposição de que a cultura é homogênea e que, conhecendo-se as normas e as práticas, tem-se acesso ao todo da instituição. E o terceiro modelo, denominado *letramentos acadêmicos*, é o que mais se aproxima de letramento como prática social. Esse modelo vê a escrita e a aprendizagem do estudante como questões de epistemologia e de identidades, em oposição à habilidade ou socialização. Nessa

[8] Texto original: *"En efecto, la literacidad académica se concibe como aquella que es 'es entendible por todo el mundo', lo cual corrobora el 'discurso de transparencia' en el que se oculta este tipo de literacidad. En investigaciones previas, muchos estudiantes peruanos han manifestado que en la universidad la escritura académica se define como aquella de tipo 'formal' que tiene las siguientes características: 'la redacción es clara, precisa y concreta', 'usa términos claros y conocidos', 'todo es claro y de la realidad y no hay subjetivismo' y 'es entendible por la población en general' (Zavala y Córdova, 2010). Lo que estas ideas hacen es 'naturalizar' las convenciones de la literacidad académica, cuando en realidad se trata de un tipo de discurso construido desde lo social y al que — como sabemos — no todos acceden fácilmente".*

abordagem, há o reconhecimento das diferenças linguísticas e das diferentes identidades que permeiam o ambiente institucional.

Essa discussão sobre modelos de letramento acadêmico é relevante para a análise da inserção de estudantes surdos na vida universitária. Ao ingressarem na universidade, esses estudantes irão se engajar na leitura e produção de textos em LP, ou seja, em atividades que são realizadas, via de regra, numa segunda língua para eles. Assim, adotar a perspectiva social dos letramentos acadêmicos nesta pesquisa implicou examinar os desafios presentes nos processos de inclusão de Guasti na universidade, a partir da análise de como se deu sua participação em sala de aula, sua interação com os professores e colegas, como foram as práticas e as relações envolvidas, como ela lidou com a leitura e escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e quais oportunidades de aprendizagem foram promovidas dentro do contexto universitário diante das suas especificidades linguísticas. Nessa direção, toma-se também como referência proposições elaboradas por Bazerman (2011, p. 19) quanto a "[...] uma visão social da escrita, [como] aquela que ajuda a desenvolver uma pedagogia que ensine aos alunos que gêneros não são somente formas textuais, mas também formas de vida e de ação [...]".

Carvalho, Castanheira e Machado (2023) nos lembram que letramento não é uma "coisa" autônoma, decorrente apenas do domínio de uma habilidade e de um instrumento tecnológico utilizado para comunicação, mas, sim, uma construção social dessas tecnologias e de seus domínios em contextos sociais específicos e que provocam um resultado. De acordo com esses autores, para analisar as 'práticas de letramento', que estão situadas no campo das ideias (Street, 2014), é preciso observar os eventos de letramento (Heath, 1982; Heath; Street, 2014) que nos permitem perceber quando e como as práticas de letramento se desenvolvem ao longo do tempo. Street (2012, p. 75) explica que "eventos de letramento é um conceito útil porque torna possível aos pesquisadores, e praticantes, focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem". De acordo com esse autor, "práticas de letramento são uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento para ligá-los a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social" (Street, 2012, p. 76). Neste estudo, o conceito de evento de letramento (Heath, 1982) é concebido como qualquer ocasião na qual um texto escrito se torna parte integrante das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação.

Participar desta pesquisa e analisar esses eventos de letramento colocou-me como uma observadora participante, assumindo dois papéis, o de *insider* e *outsider*[9]. Spradley (1980) descreve que toda observação participante ocorre em situações sociais. Desse modo, uma das primeiras ações do pesquisador para fazer etnografia por meio da observação é conhecer uma situação social. Ainda sobe as situações sociais, David, Green e Santos (2020, p. 335) explicam que:

> Situações sociais constituem contextos nos quais as pessoas são agentes dinâmicos de contexto umas para com as outras. Nesse sentido, um elemento central com o qual os interlocutores precisam lidar é a participação das outras pessoas. Cada pessoa é um agente ativo com suas particularidades que são trazidas para o cenário da conversa. Essa complexidade do processo de interação enfatiza os desafios para a análise de eventos.

Em vista disso, os eventos selecionados para análise neste estudo são compreendidos como situações sociais das quais os participantes são agentes dinâmicos e para as quais trazem suas particularidades. A análise desses eventos seguramente auxilia a identificação de *rich points* (Agar, 1994), ou seja, estranhamentos e ocorrências que levam o pesquisador a se perguntar sobre o que está acontecendo naquele momento dentro do contexto da pesquisa e o que causou o fenômeno em questão.

Green, Dixon e Zaharlick (2005) descrevem que o papel do etnógrafo é buscar revelar os princípios das práticas que norteiam as ações dos membros de um grupo social. Para essas autoras, o etnógrafo busca dar visibilidade às práticas diárias que muitas vezes são invisíveis aos participantes de um grupo social. Além disso, essas autoras afirmam que, se observarmos mais detalhadamente as ações desenvolvidas pelos participantes de um grupo social, conseguimos meios de compreender as consequências do senso de pertencimento e como o acesso diferenciado dentro de um grupo proporciona as oportunidades de aprendizagem e participação também diferenciadas aos seus membros.

Ao adotar as ideias e proposições sobre eventos e práticas de letramento no contexto acadêmico, adoto uma compreensão de que os atos de ler e de escrever não se constituem apenas como domínio de uma habilidade ou como ações isoladas. Ao contrário, ler e escrever em qualquer contexto social, inclusive na universidade, são atividades socialmente engajadas que refletem as convenções e normas culturais da experiência do c*ampus* universitário. Tal perspectiva é coerente com o entendimento de que investigar os usos efetivos da linguagem

[9] Para Spradley (1980), fazer trabalho de campo etnográfico envolve alternar entre a experiência de *insider* e de *outsider* e de ter ambas simultaneamente, ou seja, na observação participante, o etnógrafo pode alternar de papéis, agir como membro de dentro (*insider*) ou atuar como um membro de fora (*outsider*).

realizados por pessoas e grupos em diversos contextos sociais significa caminhar com as teorias sobre diversidade linguística e cultural, as quais rejeitam os modelos de déficit linguístico e cognitivo (Carvalho, Castanheira e Machado, 2023). É esse posicionamento teórico que orientou o enquadramento conceitual desta pesquisa.

No campo dos letramentos acadêmicos, Marinho (2010b) observou que muitos pressupõem que os estudantes cheguem à universidade com domínio da leitura e escrita dos vários gêneros textuais que circulam nessa esfera social. No entanto, a autora questiona tal pressuposição e afirma que:

> [...] os gêneros acadêmicos não constituem conteúdo e nem práticas preferenciais nas escolas de ensino fundamental e médio. A leitura e a escrita de gêneros de referência na academia [...] são realizadas, de preferência, na universidade, porque é nessa instituição que são produzidos, por necessidades próprias, esses gêneros (Marinho, 2010b, p. 366).

A problematização feita por Marinho (2010b) permite-nos compreender que os gêneros acadêmicos podem ser uma grande novidade para os estudantes que ingressam no ensino superior. E, ao consideramos que os estudantes surdos enfrentam barreiras linguísticas em sua escolarização, a perspectiva trazida pela autora ajuda-nos a refletir sobre a inclusão desses alunos sinalizantes da Libras na universidade. A expectativa que se tem em relação aos estudantes ouvintes e falantes de LP também ocorre em relação aos estudantes surdos, principalmente, quando vão utilizar o português na modalidade escrita. Torna-se necessário, dessa maneira, analisar o que vem sendo demandado e esperado nas universidades em relação ao domínio da leitura e da escrita pelos alunos surdos, sobretudo, tendo em vista as suas especificidades em relação à LP. A relevância dessa perspectiva se deve ao fato de que, na busca de um sucesso acadêmico, o planejamento dos processos de ensino, para qualquer acadêmico, deve levar em conta o que os estudantes já conhecem e dominam, como também aquilo que ainda é necessário aprender e desenvolver.

Fernandes e Moreira (2014) argumentam que as políticas educacionais frequentemente falham em considerar as condições e oportunidades que esses estudantes têm para realmente participar do processo educativo. Elas enfatizam que a avaliação deve focar nas oportunidades de acesso ao letramento e não apenas nos resultados. Acrescentam que as disputas ideológicas que moldaram as políticas educacionais desde a década de 1990 influenciaram a percepção do sujeito surdo dentro do sistema educacional, impactando diretamente os campos da política linguística e da educação inclusiva. Essa influência resultou em abordagens que, por vezes, não

contemplam adequadamente as necessidades específicas dos estudantes surdos, especialmente no que tange ao letramento acadêmico bilíngue.

Desse modo, nesta pesquisa, buscarei o afastamento do julgamento segundo o qual o estudante surdo seja visto pelo seu sucesso ou seu fracasso acadêmico, e privilegiarei a caracterização de como eles têm oportunidades, ou não, de participarem das práticas de letramento acadêmico desenvolvidas no contexto a ser observado. Há muitos professores que desconhecem que os estudantes surdos enfrentam desafios para o domínio esperado da LP escrita oriundos da falta de oportunidades da educação básica. Nesse contexto, ao se depararem com um texto escrito produzido por esses estudantes, tais professores percebem algumas particularidades que descrevem como erros, como: "verbos no infinitivo, sequências de verbos fora do padrão sintático, frases sem conectivos, estrutura da frase muito parecida com as da Línguas de Sinais, entre outras" (Schmiedt; Quadros, 2006, p. 32). Isso pode ser interpretado de outra maneira, pois são escolhas que o estudante surdo realiza para escrever em uma outra língua (L2 – Português) que não é do seu domínio, já que a LS (L1) é a sua língua de comunicação. Silva (2010) apontou em sua pesquisa que esses estudantes escrevem com a influência da LS por estarem aprendendo uma L2, e que essa estratégia se dá porque o aprendiz se apoia em sua L1, ou seja, na LS.

Em relação à questão do bilinguismo, pode-se destacar a complexidade da linguagem das pessoas bilíngues. Martin-Jones (2007), estudiosa do assunto, esclarece que a ideologia de separação total das línguas defendida por algumas pessoas pode ser prejudicial para a compreensão das experiências linguísticas de indivíduos bilíngues. De acordo com a autora, essa separação frequentemente está associada a uma visão nacionalista das línguas e que essa situação não reflete a realidade dos falantes bilíngues, cujas línguas estão interligadas e são utilizadas de forma complementar em diferentes contextos.

Nesse sentido, o bilinguismo dos surdos envolve uma complexidade adicional devido à utilização de modalidades diferentes (língua de sinais e língua oral). Isso implica que os surdos podem ter domínio linguístico variado, dependendo de suas experiências e contextos sociais.

Logo, estudantes surdos que usam as línguas de sinais – fazendo interações por meio do canal visual/espacial –, quando estão inseridos em contextos grafocêntricos ou contextos nos quais as interações acontecem predominantemente pela oralidade, encontram dificuldades em se inserirem na cultura escrita, o que torna o processo de participação nas práticas acadêmicas muito mais desafiador.

Diante dessa perspectiva, é importante destacar o papel da Libras para os estudantes surdos. Karnopp e Pereira (2015) ressaltam a importância do domínio da Libras nos processos

de aquisição da leitura e da escrita de textos escritos em português. Segundo as autoras, as mediações feitas por meio da Libras possibilitam aos estudantes surdos a compreensão e o entendimento do significado do que leem e a constituição de conhecimento de mundo. Ainda de acordo com elas, "muito [...] poderia ser evitado se a escola se preocupasse em não apenas alfabetizar os alunos surdos, mas em propiciar-lhes condições para que se tornem realmente leitores e escritores e não somente codificadores e decodificadores dos símbolos gráficos" (Karnopp; Pereira, 2015, p. 38).

Mediante o exposto, espera-se que este estudo possa auxiliar as pesquisas sobre letramentos acadêmicos na área da educação de surdos. Para isso, as teorias abordadas inicialmente serão aprofundadas no decorrer do texto. No entanto, com as observações iniciais já apresentadas aqui, podemos refletir que a perspectiva instituída pelos Novos Estudos sobre Letramento (NEL) permitiu analisar de maneira contextualizada os processos de educação de surdos, afastando-se da perspectiva autônoma ou de habilidades separadas de um contexto social.

Assim, incluir a discussão sobre o bilinguismo de Guasti nesta pesquisa, juntamente aos estudos do campo dos letramentos acadêmicos, ajuda-nos a compreender que a educação de surdos na perspectiva bilíngue vai mais além das questões linguísticas, principalmente, por causa da língua portuguesa. Os estudos sobre letramento como prática social ajudam a considerar que não existe apenas um tipo único de letramento ligado às habilidades, e sim letramentos. Ao mesmo tempo, os estudos de Lea e Street (1998) sobre os modelos de letramentos acadêmicos permitiram analisar a produção do TCC de Guasti pelo viés dos letramentos acadêmicos, mas sem desconsiderar os outros dois, habilidades de estudos e socialização acadêmica, pois ela seguiu os trâmites institucionais normais, teve orientação regular, mas na avaliação de sua leitura e escrita foi apenas considerada a sua condição bilíngue em LP.

2.3.1 Os gêneros textuais no Ensino Superior

No ambiente acadêmico, a escrita se materializa por meio de gêneros específicos, como artigos científicos, dissertações, resumos, fichamentos, resenhas e o TCC; cada um com suas particularidades discursivas e estruturais. Esses gêneros não são apenas formas textuais estáticas, mas práticas que envolvem modos de pensar e agir dentro da universidade. Embora a modalidade escrita tenha maior visibilidade, sobretudo por sua centralidade nos processos avaliativos e na forma como posiciona os sujeitos no meio acadêmico, é importante destacar

que os gêneros acadêmicos também se manifestam de forma oral, como em seminários, apresentações de trabalho, bancas e debates acadêmicos. Ainda assim, a produção textual escrita no ensino superior apresenta desafios para muitos estudantes, especialmente aqueles que não tiveram contato prévio com esses gêneros em sua trajetória educacional. Marinho (2010b) destaca que a escrita acadêmica exige a apropriação de normas e convenções que não circulam amplamente em outros espaços sociais, tornando o ingresso no meio universitário um processo de adaptação e aprendizado.

Os gêneros textuais, tanto escritos quanto orais, desempenham um papel central nas práticas de letramento acadêmico, influenciando a forma como os estudantes se apropriam da cultura de leitura e escrita universitária. Marcuschi (2008) afirma que o estudo dos gêneros textuais tem ganhado destaque e que diferentes áreas investigativas vêm explorando o tema de maneira cada vez mais multidisciplinar. Embora esta pesquisa não adote a perspectiva teórica de Marcuschi, suas contribuições são relevantes para a compreensão do fenômeno. O autor define os gêneros textuais como textos presentes no cotidiano, caracterizados por padrões sociocomunicativos específicos que resultam da integração de fatores históricos, sociais, institucionais e técnicos. Para ele, os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas, desempenhando um papel essencial no controle social e na manutenção do poder. Além disso, são práticas dinâmicas e situadas, que se adaptam às necessidades sociocomunicativas de diferentes contextos.

Visto de outra perspectiva, Fiona English (2015), pesquisadora do campo dos letramentos acadêmicos, compreende o gênero textual como um recurso dinâmico e transformador no ensino e na aprendizagem, indo além das abordagens tradicionais que o tratam apenas como um modelo fixo a ser seguido. Para a autora, as concepções convencionais sobre gênero tendem a ser limitadas, pois enfatizam apenas sua forma e função, sem considerar seu impacto na construção do pensamento e do conhecimento. Ela propõe que os gêneros sejam analisados a partir do que efetivamente fazem, ou seja, como moldam a compreensão e a participação nos discursos acadêmicos. Nesse sentido, a escrita acadêmica não deve ser vista apenas como um exercício técnico para atender a normas predefinidas, mas como um processo reflexivo, permitindo que os estudantes desenvolvam consciência sobre os gêneros e aprofundem sua compreensão do conhecimento disciplinar. O TCC, foco desta pesquisa, é um gênero textual acadêmico que dá expressão à formação de um estudante, exigindo a aplicação de normas científicas, aprofundamento teórico e desenvolvimento de um estilo autoral próprio. Assim, o TCC não é apenas um conjunto de características estruturais fixas, mas uma forma de comunicação que evolui, conforme as práticas acadêmicas e as demandas sociais de pesquisa.

Sua produção exige que o estudante se aproprie das normas acadêmicas, desenvolva uma argumentação consistente e contribua com originalidade para a área de estudo, demonstrando sua inserção na cultura científica e sua capacidade de dialogar com a comunidade acadêmica que constitui seu campo específico.

No contexto universitário, o TCC se configura como um dos gêneros textuais mais exigentes, pois requer um nível de argumentação, domínio conceitual e conformidade com as normas da escrita científica. Para muitos, essa é a primeira experiência com a produção de um texto extenso e altamente formalizado. Carvalho, Castanheira e Machado (2023, p. 30) destacam que "[...] A produção de um TCC requer uma preparação contínua, que se articula à escrita de outros gêneros da mesma natureza como resenhas, artigos e resumos ao longo dos anos da graduação". O processo de escrita do TCC, portanto, não se resume à aplicação de regras normativas que emergem apenas na "conclusão de curso", mas envolve uma progressiva inserção na cultura acadêmica e na construção de um posicionamento autoral dentro da comunidade científica.

Os desafios da produção do TCC estão diretamente relacionados às práticas de letramento acadêmico e à forma como os estudantes se engajam na leitura e na escrita ao longo do curso. Lea e Street (1998) ampliam essa discussão ao afirmarem que as práticas de letramento acadêmico não podem ser vistas apenas como um treinamento técnico para a produção textual, mas devem ser compreendidas como processos de inserção em uma cultura discursiva específica, na qual a escrita e as práticas de letramento não se restringem ao domínio gramatical, mas envolvem também participação ativa em comunidades de discurso e construção de conhecimento.

Para os estudantes surdos no ensino superior, essa questão se torna ainda mais desafiadora, uma vez que a LP escrita é sua segunda língua (L2) e a produção acadêmica exige um domínio dessa modalidade. A estrutura gramatical e os padrões discursivos do português diferem significativamente daqueles da Libras, o que pode dificultar a apropriação dos gêneros acadêmicos e a inserção desses estudantes na cultura universitária. Além disso, a ausência de práticas pedagógicas bilíngues eficazes e o acesso limitado a materiais adaptados podem intensificar essas dificuldades, tornando o processo de escrita acadêmica mais complexo e excludente.

Machado (2024), em seu artigo *A Produção Escrita Acadêmica por Surdos Universitários*, resultado do Projeto de extensão de um curso de língua portuguesa para surdos universitários, destaca a importância de práticas pedagógicas mais visuais e bilíngues para esses estudantes. A autora enfatiza que, para promover uma inclusão efetiva, as universidades devem

não apenas oferecer suporte linguístico, mas também desenvolver metodologias específicas para o ensino da escrita acadêmica aos surdos, garantindo seu pleno acesso à cultura acadêmica e científica. Rocha (2021) destaca que estudantes surdos enfrentam dificuldades na apropriação dos gêneros acadêmicos porque sua experiência de letramento muitas vezes está ancorada em práticas visuais e na Libras, que possui uma estrutura gramatical distinta daquela do português.

Castanheira, Street e Carvalho (2015) destacam os desafios que os alunos enfrentam ao navegar pelos diferentes contextos acadêmicos, enfatizando as barreiras linguísticas, culturais e institucionais que impactam suas práticas de escrita. Um dos aspectos centrais discutidos por eles, endossando a avaliação de Lillis (2015), é a forma como as normas acadêmicas são muitas vezes "ocultas" para os estudantes, dificultando sua adaptação ao ambiente universitário. Os autores argumentam que a escrita acadêmica não deve ser vista apenas como um conjunto de regras fixas, mas como um processo socialmente situado, influenciado por ideologias e relações de poder. Dessa forma, os desafios enfrentados pelos estudantes de grupos não tradicionais revelam a necessidade de uma pedagogia mais inclusiva, que considere as diferenças linguísticas e culturais dos alunos.

Essas discussões se conectam diretamente à questão dos gêneros textuais no ensino superior, evidenciando que os gêneros acadêmicos não são neutros, mas sim moldados por contextos específicos e pelas relações institucionais. Essa afirmação reforça a importância de práticas pedagógicas que não apenas ensinem a estrutura dos textos acadêmicos, mas também possibilitem que os alunos compreendam os significados e as funções sociais desses gêneros, promovendo uma aprendizagem crítica e contextualizada.

Foram com essas perspectivas que a trajetória de Guasti nos letramentos acadêmicos foi analisada, especialmente na produção do gênero textual TCC, que, longe de ser uma habilidade puramente técnica, constitui uma prática social complexa. Nesse processo, a estudante precisou negociar significados e construir um discurso alinhado às expectativas da comunidade científica, mesmo usando uma escrita que traz marcas de sua condição bilíngue, com a influência da Libras como L1

Em síntese, os gêneros textuais no ensino superior, especialmente o TCC, representam não apenas desafios técnicos, mas também desafios epistemológicos e discursivos. A escrita acadêmica não pode ser reduzida a um treinamento para seguir normas rígidas, mas deve ser compreendida como um processo de inserção em uma cultura de produção do conhecimento, na qual o estudante aprende a articular suas ideias de forma crítica e a dialogar com outros pesquisadores. Assim, compreender os gêneros textuais e as práticas de letramento acadêmico como fenômenos sociais permite uma abordagem mais ampla e inclusiva da escrita no ensino

superior, garantindo que os estudantes, incluindo aqueles para quem o português é L2, possam desenvolver suas habilidades de maneira significativa e contextualizada.

No próximo capítulo, descrevo como foi a lógica de investigação desenvolvida ao longo deste estudo e detalho como foi realizado o delineamento da pesquisa.

3. DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO: UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA INTERACIONAL

> *"[...] a tarefa do etnógrafo é revelar as maneiras pelas quais os membros do grupo estudado percebem sua realidade e seu mundo, como eles constroem seus padrões de vida, e como, por intermédio de suas ações (e interações), constituem seus valores, crenças, ideias e sistemas simbólicos significativos (Green; Dixon; Zaharlick, 2005, p. 30)".*

A epígrafe que abre este capítulo destaca o papel do etnógrafo na investigação de um grupo social, enfatizando a necessidade de compreender como os participantes percebem sua realidade e constroem seus padrões de vida por meio de suas ações e interações. Nesse sentido, este capítulo busca situar a pesquisa em uma linha do tempo, articulando o processo de produção dos dados e os desafios metodológicos enfrentados na posição da pesquisadora entre os papéis de *insider* e de *outsider*. Ao longo da investigação, foi essencial reconhecer como os significados, valores e crenças dos participantes foram sendo constituídos no contexto acadêmico, influenciando suas experiências e trajetórias no ensino superior.

Apresento, neste capítulo, a abordagem metodológica que orientou este estudo, com foco na participação de uma estudante surda em práticas de letramento acadêmico e na política institucional de inclusão promovida pela universidade. Considerando os letramentos acadêmicos como base teórica da análise, o *campus* universitário constitui o lócus da pesquisa, caracterizando-se como um espaço dinâmico e diverso, no qual as interações entre alunos, professores e funcionários favorecem a troca de conhecimentos e experiências.

Os processos descritos e analisados nesta tese tiveram origem em um trabalho de acompanhamento pedagógico após a matrícula de Guasti no curso de Licenciatura em Matemática, em 2014. Assim, considero que minha trajetória de pesquisadora se entrelaça com o percurso dos participantes da pesquisa, desde o ingresso de Guasti na universidade até a conclusão da graduação por esta estudante.

Foi primordial refletir sobre os inúmeros desafios enfrentados ao desempenhar as funções de professora, coordenadora do NAP e tutora dos estudos de Guasti. Muitos desses desafios só se tornaram perceptíveis quando acrescentei às minhas atividades acadêmicas a dimensão da pesquisa. Essa situação revelou-se particularmente complexa, pois equilibrar minha posição inicial de *insider* com a de *outsider* — ou seja, a de uma observadora que analisa uma situação social com certo distanciamento (Spradley, 1980) — não foi uma tarefa simples. Foi necessário conciliar minhas responsabilidades como pesquisadora com meu papel de

professora e orientadora de Guasti, alternando entre diferentes perspectivas ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.

Green, Dixon e Zaharlick (2005) enfatizam que o objetivo do etnógrafo não é se tornar um membro do grupo estudado, mas tornar visíveis as práticas culturais e seus princípios para aqueles que não fazem parte desse contexto. Para isso, é necessário identificar os conhecimentos, habilidades e comportamentos que orientam a participação dos indivíduos em suas interações diárias. Essa abordagem exige uma postura reflexiva e recursiva, indo além da simples descrição de práticas, para compreendê-las em sua complexidade e significado social. Por essa razão, considero que existe uma linha tênue entre os papéis de *insider* e de *outsider*, dado que me vi frequentemente confrontada com problemas que me exigiram a assumir diferentes papéis. Isto posto, pensar a lógica investigativa que adotaria para esta pesquisa implicou refletir também sobre a minha trajetória.

Foi no diálogo com as professoras e com as colegas do grupo de pesquisa da pós-graduação que, progressivamente, minhas certezas foram dando lugar a diversas dúvidas investigativas, as quais me levaram a me colocar como um membro mais distante e a observar o que acontecia naquele ambiente e com o grupo estudado, especialmente analisando o percurso acadêmico de Guasti. Assumi esse posicionamento considerando que "[...] estudar um grupo como uma cultura é se indagar sobre suas práticas e o que elas possibilitam aos seus membros [...]" (Green; Dixon; Zaharlick, 2005, p. 59). De acordo com essas autoras, para se constituir uma etnografia, o pesquisador precisa fazer um trabalho de campo para observar o que há no grupo, e não sobre o que esse grupo necessita mudar a partir da sua visão de *outsider*.

Portanto, foi apenas quando me dediquei à análise dos registros produzidos ao longo dos anos, examinando o que ocorria no grupo e no contexto analisado, que esses registros se tornaram dados relevantes para orientar os processos de análise e representação.

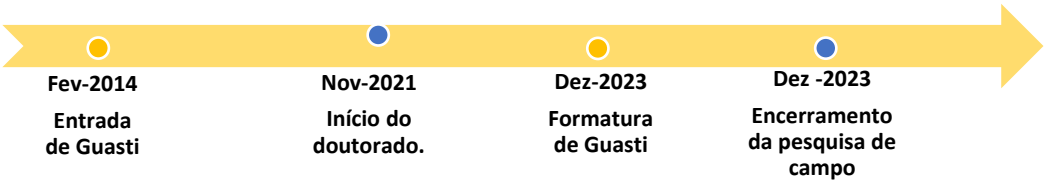
Antes de explicar com mais detalhes os caminhos teórico-metodológicos adotados, considero pertinente esclarecer sobre os períodos descritos neste estudo. O meu acompanhamento, como tutora e orientadora de Guasti na instituição de ensino, teve início em 2014 e finalizou em 2023, totalizando nove anos de trabalho. Esta pesquisa de doutorado começou no ano de 2021, com a minha entrada no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação na linha de pesquisa Educação e Linguagens da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/PPGE UFMG).

Vale salientar que, embora existam diferentes fases dentro dessa linha temporal de nove anos, elas estão interconectadas e se sobrepõem. Portanto, todos os registros e artefatos produzidos fazem parte do mesmo contexto cultural. No período de 2014 a 2023, vivenciei dois

papéis nas interações com Guasti: um mais amplo, que consistiu no acompanhamento pedagógico (desde sua entrada até a conclusão do curso), e o outro, que se insere nesse intervalo maior, iniciado em 2021, com minha entrada no curso de doutorado do PPGE/UFMG.

Abaixo, apresento a Figura 1, na qual identifiquei as fases de trabalho com Guasti.

Figura 1 – Linha do tempo com as fases da pesquisa – 2014 a 2023



Fonte: Produzido pela Autora, 2023.

A Figura 1 apresenta a linha do tempo que ilustra minha interação com a estudante ao longo dos anos, desde sua entrada até o estágio final da coleta de dados da pesquisa. Durante esse período, foram produzidos diversos dados, como gravações, vídeos, registros de reuniões do NAP, entrevistas e produções escritas de Guasti. É importante esclarecer que, desde o ingresso da estudante até o início desta pesquisa de doutorado, meus registros tinham caráter predominantemente documental e atendiam às demandas institucionais. Foi somente a partir do início da pesquisa de doutorado, em 2021, que passei a construir uma lógica investigativa fundamentada nos referenciais teórico-metodológicos da etnografia em educação e da etnografia interacional.

Desde 2014, ano da matrícula de Guasti na universidade, registros foram feitos ao longo de um período (2014 a 2023) e foram incorporados em um grande arquivo. Com minha entrada no doutorado, tais registros foram interrogados a partir de uma perspectiva etnográfica. Embora no período entre os anos de 2014 a 2020, os registros realizados tivessem outros objetivos — acompanhamento pedagógico e tutoria de Guasti nas disciplinas do curso —, a partir de 2021, eles serviram de base para constituir um novo banco de dados, elaborado mediante uma análise minuciosa, da realização de novas notas de campo, de gravações de vídeos e de entrevistas com os participantes.

Dessa maneira, para a execução das análises, considerei todo o período que Guasti passou na instituição, como, por exemplo, as mudanças institucionais[10] feitas para recebê-la e

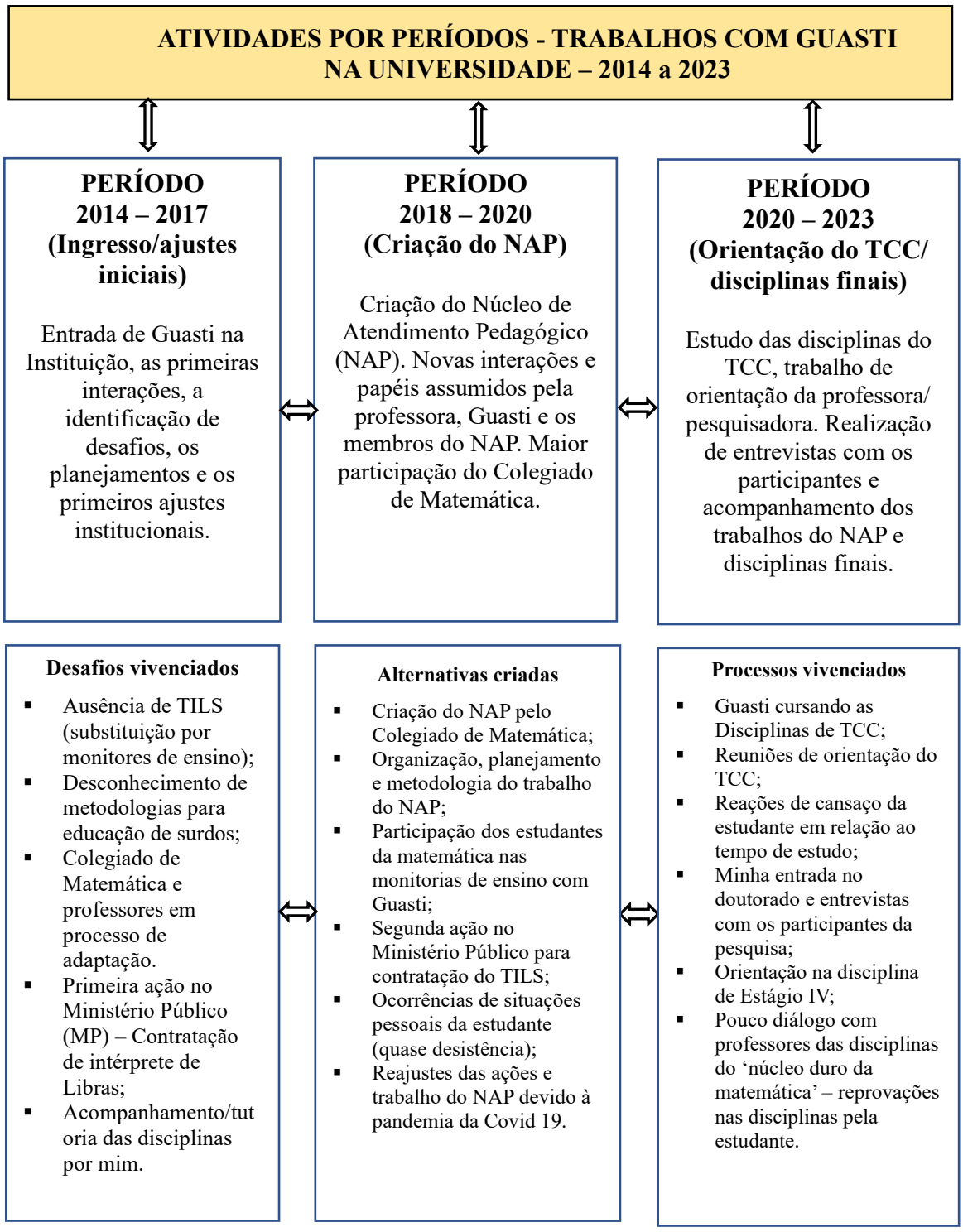
[10] Mesmo esses registros sendo realizados com a finalidade documental e institucional, foi feito o cadastro como um projeto de pesquisa dentro do Sistema Integrado de Planejamento (SIP) da Instituição para controle de planejamento e orçamento. O projeto também foi analisado pelo Comitê de Ética da universidade para verificar

a proximidade que já tínhamos em nossas interações. Assim, lancei um olhar retrospectivo para os dados registrados antes do início da pesquisa e, para as análises de eventos mais específicos, utilizei os dados registrados entre os anos de 2021 e 2023, aos quais pude recorrer por meio das gravações, notas de campo e outros registros.

Apresento no quadro 1 as atividades, distribuídas por períodos, desenvolvidas no trabalho com Guasti na universidade. Os registros e os dados produzidos para análise decorrem dessas atividades e são fundamentais para entender a trajetória de Guasti na instituição. Para uma melhor compreensão, separei as atividades em três períodos: 1) ingresso/ajustes iniciais; 2) criação do NAP; e 3) orientação do TCC e disciplinas finais. Esses períodos definiram importantes ações institucionais, com destaque para o TCC, o qual foi registrado durante o período da pesquisa de doutorado (2021 a 2023) e será analisado nos capítulos 5 e 6.

sua integridade e se estava dentro dos padrões éticos. Esses registros tiveram como objetivo validar o projeto institucionalmente e possibilitar futuras consultas para uso dos dados em eventos e artigos científicos.

Quadro 1 – Atividades por períodos – trabalhos com Guasti na universidade – 2014 a 2023



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

No Quadro 1, é possível visualizar os períodos constitutivos do trabalho com Guasti. Nesse quadro, apresento um panorama das diversas ações institucionais e as atividades desenvolvidas com a estudante entre os anos de 2014 e 2023. Com este quadro, evidencio os

motivos pelos quais não excluí os registros gerados antes do meu ingresso no doutorado. Todas as atividades estão interligadas e contribuíram para a trajetória de Guasti nas práticas dos letramentos acadêmicos. Cabe destacar que esses registros foram fundamentais para sustentar as análises dos eventos de letramento que ocorreram no período ...

No segundo período (2018–2020), Guasti experimentou avanços em termos de acessibilidade e adequação do apoio institucional. A criação do NAP pelo Colegiado de Matemática representou um avanço da universidade para estruturar um suporte mais eficaz, visando a atender às necessidades da estudante. A participação dos estudantes de Matemática nas monitorias com Guasti favoreceu uma troca de conhecimentos, além de proporcionar uma maior inclusão da estudante no ambiente acadêmico, uma vez que seus colegas de curso desempenhavam um papel ativo nas atividades de tutoria. Apesar desses progressos, persistiram desafios relacionados à comunicação e ao pleno acesso aos conteúdos, o que motivou a segunda ação formal no Ministério Público, visando à contratação de mais um TILS. Além disso, a pandemia de Covid-19 trouxe novas dificuldades, impondo reajustes no funcionamento de toda a universidade.

Por fim, no terceiro período (2020-2023), Guasti passou a contar com melhores condições de acessibilidade na universidade, evidenciadas pela contratação de dois TILS, pelo acompanhamento pedagógico proporcionado pelo NAP e pelo avanço nas disciplinas do núcleo duro da Matemática. Contudo, ainda persistiam barreiras, como a falta de metodologias de ensino específicas para estudantes surdos por parte dos professores e os desafios enfrentados na escrita do TCC em português. Em 2021, meu ingresso no doutorado trouxe uma nova perspectiva para a observação e o registro dos dados da pesquisa, permitindo análises mais aprofundadas sobre os processos vivenciados pela estudante e as questões de inclusão na instituição.

O Quadro 1 também demonstra como o percurso acadêmico de Guasti esteve permeado por desafios estruturais, institucionais e pedagógicos, que exigiram constantes adaptações e esforços para garantir sua permanência e êxito na graduação. A criação do NAP e a contratação dos TILS foram aspectos fundamentais para proporcionar suporte, mas a trajetória também revelou lacunas, como a falta de formação dos docentes sobre metodologias para ensino de surdos e a burocracia envolvida na contratação de intérpretes.

Esse percurso reflete a complexidade do processo de inclusão de estudantes surdos no ensino superior, destacando tanto os avanços institucionais quanto as dificuldades persistentes, que exigem adaptações contínuas e um compromisso efetivo com a acessibilidade e a equidade educacional.

Por esses motivos, todos os registros produzidos foram incorporados à pesquisa. A opção por examinar a produção de dados e os eventos da pesquisa a partir da perspectiva etnográfica ocorreu porque a etnografia não se limita a ser um método de coleta de dados, mas constitui uma abordagem voltada à compreensão de fenômenos culturais. Essa abordagem envolve a imersão do pesquisador em um ambiente cultural específico por um período prolongado, permitindo-lhe observar e interagir com os participantes em seu contexto natural, o que possibilita uma compreensão aprofundada das práticas, crenças e valores culturais do grupo estudado (Green, Dixon e Zaharlick, 2005).

3.1 Etnografia Interacional como lógica investigativa

Inicio esta seção refletindo sobre a escolha da etnografia interacional como lógica investigativa deste estudo e apresentando informações acerca da trajetória vivenciada no campo. O processo de decisão quanto à base teórica para a condução da pesquisa, bem como sobre a forma de conduzir as análises dos registros e das anotações de campo, revelou-se longo e desafiador. Uma preocupação relevante na escolha da etnografia interacional foi o fato de, inicialmente, considerar que apenas Guasti participaria de um estudo etnográfico. Contudo, ao longo do processo, identifiquei a presença de outros atores, como a mãe de Guasti, intérpretes, professores e os membros do NAP, estando eu mesma incluída nesse grupo.

Fonseca (1999), no artigo ‘Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação’, contribuiu para a decisão relacionada ao aporte teórico-metodológico, ao relatar que:

> Enfim, nesses exemplos etnográficos, os informantes não foram escolhidos por serem estatisticamente representativos de algum tipo ideal. Mas, para o pesquisador tirar qualquer conclusão de seu material, foi necessário situar seus sujeitos em um contexto histórico e social. É só ao completar esse movimento interpretativo, indo do particular ao geral, que o pesquisador cria um relato etnográfico. Sem esta “contextualização” (um tipo de representatividade *post ipso facto*), o “qualitativo” não acrescenta grande coisa à reflexão acadêmica (Fonseca, 1999, p. 61).

A autora enfatiza que não é relevante buscar a representatividade estatística ou adotar um modelo 'tipo ideal'. O essencial é que o pesquisador situe o(s) participante(s) em um contexto histórico e social e realize uma descrição detalhada e interpretativa do estudo. Abordando também a questão dos participantes em uma pesquisa, Spradley (1980) afirma que, ao escolher uma situação social, o pesquisador não necessita distinguir os diferentes tipos de participantes, mas apenas reconhecer a presença de pessoas envolvidas em alguma atividade, mesmo que esta, à primeira vista, não pareça relevante para o contexto da pesquisa.

Conforme Spradley (*ibid.*), é essencial compreender como a observação participante pode ser utilizada para captar a complexidade das interações sociais. O autor sugere que o pesquisador não deve se preocupar em classificar os participantes com base em suas características ou papéis específicos. Essa abordagem inclusiva possibilita ao pesquisador uma visão mais ampla do contexto social, reconhecendo que cada indivíduo, independentemente de seu papel, contribui para a dinâmica da situação observada. Tal perspectiva se torna particularmente relevante em ambientes sociais complexos, onde as interações são multifacetadas e o significado das atividades pode não ser imediatamente evidente.

Com base nessa compreensão, fui estruturando uma lógica investigativa centrada na etnografia interacional, valorizando as interações e as dimensões histórica e social dos participantes, com ênfase em Guasti. Mesmo sendo a única estudante surda no *campus* universitário, em um ambiente majoritariamente composto por ouvintes, observei que Guasti estabeleceu trocas e interações com professores, monitores, colegas de ensino e intérpretes de Libras, promovendo oportunidades de aprendizagens coletivas.

De acordo com David, Green e Santos (2020), a etnografia interacional se refere a uma perspectiva teórica e metodológica que visa a compreender os processos de aprendizagem dentro de um contexto coletivo. Essa abordagem combina elementos da etnografia e do exame das construções discursivas para investigar a dinâmica das interações em sala de aula, enfatizando a importância de considerar as experiências coletivas no processo de aprendizagem. Para essas autoras, a etnografia interacional busca integrar os pressupostos etnográficos, o estudo da cultura, a perspectiva contrastiva e a perspectiva holística (Green; Dixon; Zaharlick 2005) em uma pesquisa. Em outras palavras, é necessário examinar as práticas culturais e compreender os padrões de comportamento do grupo estudado.

Castanheira *et al.* (2001) descrevem a importância da observação das interações sociais em um grupo, destacando como os membros desse grupo constroem significados e conhecimentos por meio de suas interações. Ainda segundo as autoras, a perspectiva etnográfica implica a análise das dinâmicas culturais do ambiente estudado, onde a aprendizagem é entendida como um processo social e cultural. Isso sugere que a educação não deve ser interpretada apenas em termos de conteúdos curriculares, mas também como um espaço onde normas, expectativas e práticas culturais são constantemente negociadas e reconfiguradas pelos participantes.

Nesse sentido, observei as interações diárias dos participantes com Guasti em contextos sociais específicos, o que possibilitou a compreensão dos letramentos acadêmicos e do aprendizado coletivo. Ao conceber a etnografia como lógica investigativa, adotei os princípios

propostos por Green, Dixon e Zaharlick (2005): o estudo das práticas culturais, a adoção de uma perspectiva contrastiva e a perspectiva holística. Esses princípios foram úteis para compreender a participação em práticas de letramentos acadêmicos conforme proposto neste estudo.

Em relação ao primeiro princípio, o estudo das práticas culturais, as autoras explicam que ele envolve a compreensão das formas como os indivíduos interagem com o mundo a partir de suas práticas cotidianas e como tais práticas são influenciadas pela cultura na qual estão inseridos (Green; Dixon; Zaharlick, 2005). No caso de Guasti, isso implicou investigar como as práticas de letramento e a comunicação se manifestaram no *Campus* universitário e no CLM. As práticas culturais dos surdos, como o uso da Libras e os modos de interação com professores e colegas, podem diferir significativamente das práticas predominantes em ambientes acadêmicos, geralmente centrados na comunicação oral e escrita. Compreender essas práticas culturais foi essencial para identificar as barreiras e as estratégias adotadas por Guasti para se integrar ao ambiente universitário.

A adoção de uma perspectiva contrastiva, segundo princípio da abordagem etnográfica interacional, se refere à observação de diferentes ângulos e pontos de vista do ambiente pesquisado. Com base nesse princípio, foi possível realizar uma justaposição — processo que consiste em colocar em comparação ou contraste diferentes culturas, práticas ou contextos para evidenciar as diferenças e semelhanças entre eles. No caso do estudo dos letramentos acadêmicos de pessoas surdas, observei a experiência de Guasti, destacando as diferenças nas práticas de letramento, nas formas de comunicação (como a Libras e a escrita em português) e nas estratégias de aprendizagem adotadas.

O terceiro princípio, discutido pelas autoras (*Ibid*.), é a adoção de uma perspectiva holística. Este princípio envolve a análise dos fenômenos em seu contexto amplo, levando em conta como as partes se relacionam com o todo. Aplicada a esta pesquisa, essa perspectiva enfatiza a importância de considerar o estudante surdo em sua totalidade, observando não apenas suas habilidades linguísticas, mas também sua identidade cultural, o contexto educacional, as políticas públicas e as interações sociais. Ao adotar essa abordagem holística no estudo, foi possível compreender as diversas circunstâncias que afetaram a experiência de Guasti, como o acesso a tecnologias assistivas, as metodologias de ensino, as relações com os colegas e a aceitação pela comunidade acadêmica.

Esses três princípios, quando aplicados ao estudo do letramento acadêmico de pessoas surdas, oferecem uma abordagem abrangente que vai além da simples análise das habilidades de leitura e escrita. Eles promovem uma análise das condições socioculturais e estruturais que

influenciam o processo de aprendizagem, possibilitando a compreensão das dinâmicas que moldam a experiência acadêmica dos surdos no ensino superior.

3.2 Participantes da pesquisa e os instrumentos para produção dos dados

Os principais participantes deste estudo foram os membros do NAP (monitores e TILS), docentes do Colegiado de Matemática, uma professora de instituição externa, a mãe de Guasti e a própria estudante. No Quadro 2, se encontram discriminados os participantes da pesquisa. Por questões éticas, foram utilizados nomes fictícios, a fim de assegurar a confidencialidade e a preservação da identidade dos envolvidos.

No quadro mostro uma visão geral dos participantes, incluindo sua atuação na instituição e a identificação de sua condição auditiva (surdo ou ouvinte). Esta caracterização visa a identificar os indivíduos sinalizantes de Libras e analisar as interações de Guasti em sala de aula, nas monitorias de ensino e nas orientações acadêmicas.

Quadro 2 – Participantes da pesquisa

Participantes da pesquisa		
Nome	**Atuação**	**Características pessoais**
Guasti	Estudante	Pessoa surda/egressa – 2024
Rosa	Mãe de Guasti	Pessoa ouvinte/Ensino Fundamental
José	Monitor de Ensino do NAP	Pessoa ouvinte/ egresso – 2022
Claudio	Professor do Colegiado de Matemática	Pessoa ouvinte/responsável pelas disciplinas de Cálculo e Geometria
Ivone	Professora do Colegiado de Letras Português	Pessoa ouvinte/responsável pela disciplina Leitura e Produção Textual
Alana	Professora vinculada a uma outra instituição/[11]UNICAMP	Pessoa ouvinte/fluente em Libras/ Acompanhou o curso de verão Matemática + Libras
Josias	Intérprete de Libras/ participava das reuniões do NAP	Pessoa ouvinte//Formação em Letras Libras

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Guasti, já identificada na seção introdutória, foi a primeira estudante surda da instituição universitária. Na infância, estudou na Escola Pestalozzi, onde teve os primeiros contatos com a Libras aos 12 anos. Frequentou diversas escolas comuns sem intérpretes e apenas aos 17 anos passou a sinalizar Libras com mais naturalidade. Concluiu o ensino médio aos 24 anos e, em

[11] UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

2014, aos 27 anos, ingressou no curso de Licenciatura em Matemática por meio da política de cotas.

Rosa, mãe de Guasti, é uma participante importante neste estudo, pois proporcionou uma compreensão valiosa sobre os processos vivenciados por Guasti no âmbito familiar. Rosa é a pessoa que possui maior conhecimento em Libras, embora não seja fluente. Em diversas ocasiões, foi necessário que eu realizasse a interpretação quando estávamos juntas com Guasti.

O monitor de ensino, José, desempenhou um papel significativo nesta pesquisa. Como membro do NAP, participava de encontros semanais com a estudante e das reuniões de planejamento e avaliação do núcleo. Guasti foi acompanhada por mais quatro monitores; no entanto, para a análise dos dados, selecionei apenas José, por ter sido seu primeiro monitor e aquele que a acompanhou por mais tempo. Além de colega de sala, José esteve diretamente envolvido na monitoria ao longo de sua trajetória acadêmica. Os monitores de ensino tinham como responsabilidade auxiliar no aprendizado dos conteúdos de Matemática.

Outro participante entrevistado foi o intérprete de Libras, Josias, graduado em Letras Libras. Sua atuação foi determinante para garantir a acessibilidade e a participação de Guasti nas aulas. O trabalho com a estudante impôs desafios significativos aos intérpretes, especialmente por se tratar de uma área fora de seu domínio, exigindo não apenas a interpretação, mas também a apropriação dos sinais matemáticos específicos.

Os professores entrevistados foram Ivone e Cláudio, a seleção seguiu dois critérios: (i) ter ministrado disciplina para Guasti e (ii) demonstrar disponibilidade para participar das entrevistas. Ivone é professora do Colegiado de Letras Português, ministrou a disciplina Leitura e Produção Textual no Colegiado de Matemática para Guasti no semestre 2022.1. O objetivo era compreender a percepção da docente sobre o desempenho acadêmico de Guasti em sala de aula, especialmente no que se refere aos letramentos acadêmicos na disciplina ministrada por ela.

O outro entrevistado foi o professor Cláudio; no entanto, não foi possível obter os registros da entrevista, pois houve um problema na gravação pela plataforma *Teams*, impossibilitando sua recuperação. Esse problema foi identificado posteriormente e, devido à indisponibilidade do docente, não foi possível agendar uma nova entrevista.

Entre os professores participantes, apenas Alana estava vinculada a uma instituição externa. Guasti participou, em janeiro de 2023, do curso de verão intitulado *Projeto Matemática + Libras*, realizado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). O curso abordou a discussão de sinais matemáticos em Libras e foi destinado a estudantes surdos do ensino médio de todo o Brasil, selecionados por meio de uma prova *online*.

Embora o curso tivesse como público-alvo estudantes de nível médio, considerando sua relevância para o desenvolvimento acadêmico de Guasti, a coordenação do NAP entrou em contato com os responsáveis pelo projeto na Unicamp para verificar a viabilidade de sua participação. Após aprovação, Guasti teve as passagens custeadas pela universidade à qual está vinculada, enquanto os custos de hospedagem e alimentação foram cobertos pela Unicamp.

Desse modo, a escuta dos participantes foi de grande relevância, pois possibilitou o compartilhamento de diferentes pontos de vista, assim como permitiu a obtenção de informações, conhecimentos, planejamento e avaliação sobre o trabalho realizado com Guasti, ampliando as oportunidades de aprendizagem sobre a educação de pessoas surdas.

A incorporação de perspectivas diversas na pesquisa possibilitou o contraste entre diferentes pontos de vista, o que não apenas promoveu uma visão mais abrangente, mas também permitiu o distanciamento dos processos de interação do pesquisador. A abordagem contrastiva, nesse sentido, fornece *insights* valiosos, permitindo ao etnógrafo tornar visíveis aspectos e práticas distintas de uma cultura (Cf. Green; Dixon. Zaharlick, 2005).

Quanto às ferramentas metodológicas empregadas para a produção dos dados, utilizei a entrevista e a observação participante. Spradley (1979) destaca que, ao considerar entrevistas etnográficas como eventos de fala, o pesquisador pode atribuir-lhes características de uma conversa amigável. O autor ressalta que, caso o etnógrafo aja com habilidade, é possível conduzir entrevistas de forma sutil, de maneira que os participantes não percebam que estão sendo formalmente entrevistados, pois a interação ocorre em um tom conversacional enquanto as perguntas etnográficas são feitas.

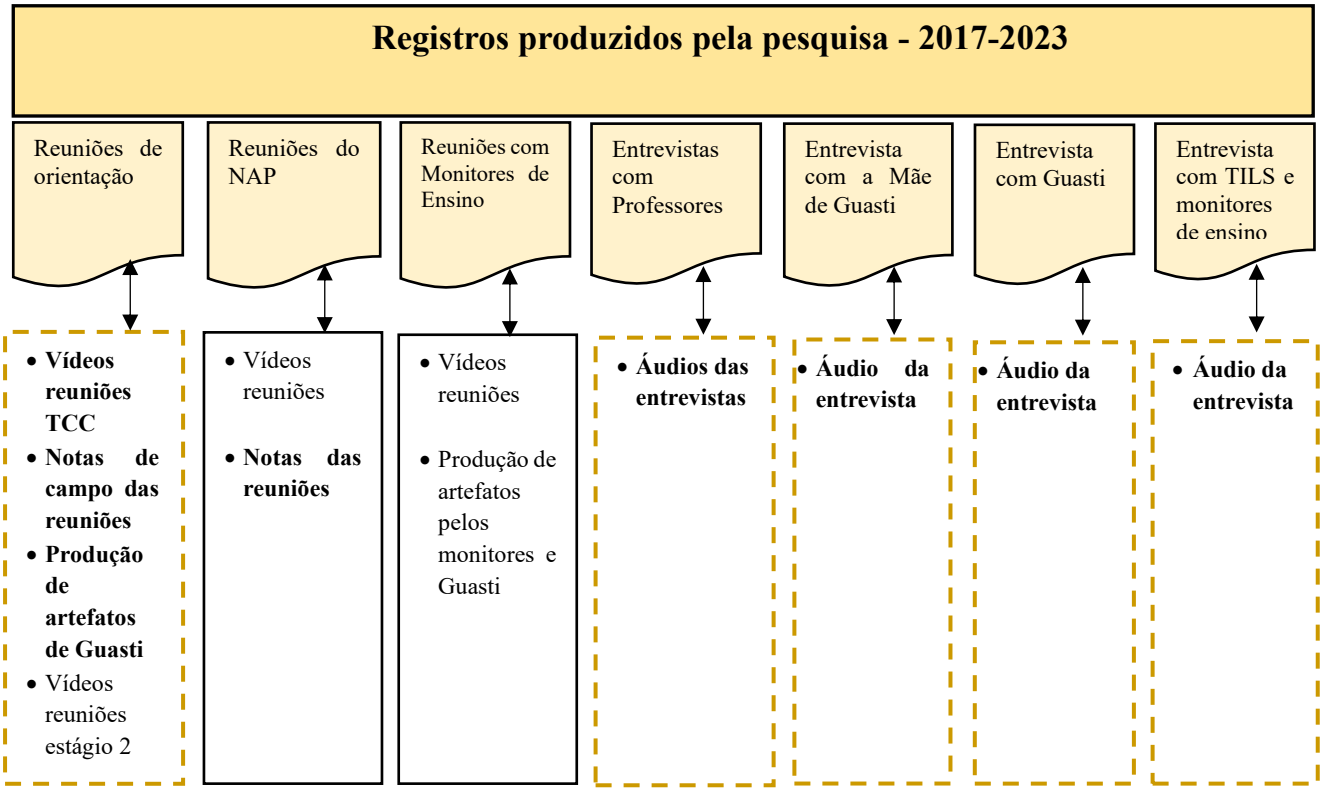
As entrevistas realizadas neste estudo foram concebidas como conversas amigáveis, com a participação de colegas de trabalho, estudantes monitores do curso de Matemática de Guasti, a mãe de Guasti, TILS, além da própria Guasti. Assim, estiveram envolvidos em sua maioria participantes que faziam parte da cultura universitária que me propus a analisar.

O banco de dados foi composto por anotações de campo, gravações em vídeo das reuniões, gravações em áudio de entrevistas informais e semiestruturadas com os participantes da pesquisa, além de artefatos escritos e materiais produzidos com Guasti. Algumas entrevistas foram realizadas pela plataforma *Teams*, enquanto outras foram gravadas com a ferramenta de gravação do celular. Apenas nas minhas interações com Guasti, durante as reuniões de orientação, utilizei o celular ou o notebook como câmeras.

Organizei, classifiquei e cataloguei todos os registros e artefatos produzidos ao longo dos anos de trabalho com Guasti. Na Figura 3, apresento uma representação gráfica do que foi registrado ao longo desse período. Ressalto que delimitei o recorte temporal até o ano de 2023,

quando finalizei as entrevistas. Para esta pesquisa, selecionei apenas alguns registros, considerando que foram muitos registros produzidos ao longo dos nove anos, especialmente as gravações de reuniões de orientação com Guasti. Na representação, destaco os registros que foram escolhidos para análise da pesquisa, as figuras retangulares pontilhadas em cor dourada e os registros em negrito foram selecionados para análise.

Figura 2 – Registros produzidos pela pesquisa - 2017-2023



Fonte: Produzido pela autora, 2023.

A decisão de transcrever esses registros se justifica por diferentes razões. Em primeiro lugar, as reuniões de orientação foram espaços de discussões e estudos fundamentais para os processos de participação em práticas de letramento acadêmico, iniciados em 2014 e culminando na elaboração do TCC. As entrevistas realizadas com os participantes possibilitaram a compreensão de suas percepções sobre a inclusão da estudante na universidade e nas práticas de letramento acadêmico. Além disso, os artefatos produzidos por Guasti, especialmente as diferentes versões do TCC, evidenciam a evolução da escrita da estudante ao longo do tempo. Por fim, as notas das reuniões do NAP serviram de embasamento para a redação desta tese e para apoiar as análises desenvolvidas.

A relevância das entrevistas também se manifesta na possibilidade de contrastar esses dados com minhas observações e anotações de campo, bem como de confrontá-los com alguns dos objetivos propostos pela pesquisa. Nesse sentido, Green, Dixon e Zaharlick (2005) destacam que esse tipo de contraste forma a base da triangulação, uma noção essencial que articula diferentes perspectivas, dados, métodos e teorias. Assim, o etnógrafo pode revelar os princípios subjacentes às práticas, frequentemente invisíveis, que orientam as ações, interações, a produção de artefatos e a construção de eventos e de atividades cotidianas dos membros.

A triangulação me permitiu examinar, sob diferentes perspectivas, as práticas sociais e culturais que permearam as interações de Guasti, identificando elementos que conferem significado aos processos de letramento acadêmico de uma pessoa surda. A análise dessas interações possibilitou uma compreensão mais aprofundada sobre como os sentidos são construídos no contexto acadêmico e sobre os desafios enfrentados na apropriação das práticas de escrita e leitura.

De acordo com Heath (1982), ao realizar o trabalho de campo, o etnógrafo busca compreender a estrutura conceitual da cultura em questão, organizando os materiais com base nos limites estabelecidos pelos membros dessa cultura. A autora destaca que a observação participante concede ao etnógrafo a liberdade de não se limitar a instrumentos predeterminados. Dessa forma, as técnicas adotadas nesta pesquisa foram construídas e negociadas para refletir a realidade do ambiente social observado.

As gravações em vídeo das reuniões de orientação com Guasti começaram após o início do meu doutorado, em agosto de 2021. Antes disso, quando ainda não integrava o programa de pós-graduação, os registros se restringiam a anotações das reuniões do NAP e à catalogação dos materiais produzidos pela estudante.

Esta pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade, atendendo aos princípios éticos estabelecidos para estudos envolvendo seres humanos. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo sua ciência e concordância com os objetivos e procedimentos do estudo. Além disso, as imagens utilizadas na pesquisa foram devidamente autorizadas pelos envolvidos, mediante concessão formal de uso de imagem.

3.3 Analisando *rich points* em eventos interacionais: construção de oportunidades de aprendizagem

Neste estudo, analiso um evento de orientação com Guasti a partir do conceito operacional de *rich points* (Agar, 1994), observando as oportunidades de aprendizagem (Tuyay; Jennings; Dixon, 1995; Bloome *et al*., 2009; Castanheira; Neves; Gouvêia, 2013), tanto para Guasti quanto para mim, considerando que os processos de aprendizagem são dinâmicos e socialmente situados, especialmente no contexto acadêmico, onde diferentes aspectos linguísticos, culturais, sociais e discursivos se entrelaçam.

O conceito de *rich points*, desenvolvido por Agar (1994), refere-se a momentos de estranhamento que surgem quando diferentes *languacultures*[12] se encontram. Esses pontos de ruptura na comunicação são fundamentais para a pesquisa etnográfica, pois revelam diferenças culturais e linguísticas que, de outra forma, poderiam passar despercebidas. Agar destaca que essas experiências de incompreensão impulsionam a investigação, permitindo uma compreensão maior das práticas sociais e discursivas dos grupos estudados.

Como os processos de letramento são dinâmicos e situados socialmente, no ambiente acadêmico, onde diferentes repertórios linguísticos, culturais e discursivos convergem (Street, 2007; Green; Castanheira, 2005), a noção de *rich points* oferece uma ferramenta analítica para compreender momentos de estranhamento nas interações. Esses momentos, marcados por rupturas comunicativas ou pelo descompasso entre expectativas e compreensões, são centrais na experiência de estudantes que ingressam em novas práticas de letramento, como ocorre no ensino superior. Assim, os *rich points* se tornam oportunidades valiosas para compreender melhor as diferenças culturais e linguísticas dos grupos pesquisados.

No capítulo 6 desta tese, recorro ao conceito de *rich points* para analisar um evento de letramento ocorrido em nossas reuniões de orientação, explorando as práticas de letramento acadêmico de Guasti e as oportunidades de aprendizagem que emergiram para ambas ao longo da interação. Para essa análise, apresento quadros que contêm turnos de fala acompanhados de pistas de contextualização e dos materiais utilizados durante a conversa, de modo a preservar a relação entre os enunciados e a situação comunicativa em que ocorreram. Essa contextualização é essencial para compreender os significados produzidos na interação e os modos como o letramento acadêmico foi construído nesse encontro específico.

Tuyay, Jennings e Dixon (1995) definem as oportunidades de aprendizagem como um fenômeno interacional no qual a construção do conhecimento ocorre de forma dinâmica. A informação recebida é interpretada e transformada pelos participantes, que a relacionam com seus conhecimentos prévios. Essas oportunidades surgem em diferentes formas, como perguntas, gestos ou declarações, permitindo que o estudante interaja ativamente com o conteúdo e atribua significado ao novo aprendizado.

Assim como neste estudo, a pesquisa de Tuyay, Jennings e Dixon (1995) enfatizou que as interações em sala de aula, incluindo tanto as verbais e quanto os recursos multimodais, como

[12] Para Agar (1994), o termo "languacultures" combina as palavras *language* (língua) e *culture* (cultura) para destacar a interdependência entre linguagem e cultura. Ele argumenta que não é possível separar uma língua de seu contexto cultural, pois cada idioma carrega consigo formas específicas de pensar, de agir e de interpretar o mundo. Agar defende que a aprendizagem de uma nova língua vai além do domínio gramatical e lexical, envolvendo também a compreensão das normas sociais, valores e práticas culturais associadas a ela.

gestos, expressões faciais e o uso de materiais visuais, desempenham um papel central na aprendizagem, pois permitem que os alunos participem ativamente da construção do conhecimento. Em ambos os contextos, a interação entre professor e aluno foi essencial para a construção do saber, principalmente quando há barreiras linguísticas que podem dificultar o acesso equitativo ao aprendizado. No caso de Guasti, a comunicação visual e o uso da Libras constituíram ferramentas fundamentais para garantir sua participação ativa. Da mesma forma, no ambiente bilíngue estudado pelas autoras, os professores precisaram adotar estratégias eficazes para que todos os alunos compreendessem e interagissem plenamente no processo educativo. Assim, observa-se que um ensino baseado em práticas interacionais inclusivas é essencial para promover oportunidades reais de aprendizagem para todos os estudantes.

Para Bloome *et al*. (2009), as oportunidades de aprendizagem são eventos sociais nos quais os participantes são posicionados para adotar, adaptar e apropriar-se de práticas sociais e culturais associadas a domínios acadêmicos. No entanto, essas oportunidades não garantem necessariamente a aprendizagem, uma vez que nem sempre os participantes adotam ou internalizam as práticas cognitivas envolvidas em um determinado evento interacional. Esse conceito ressalta a dimensão social da aprendizagem, enfatizando a importância de analisar como os indivíduos negociam significados e se engajam nas práticas acadêmicas ao longo do tempo.

A trajetória acadêmica de Guasti foi marcada por desafios relacionados à escrita em português, à adaptação ao ensino superior e à (re)negociação de significados. Em eventos de letramento específicos, as dificuldades na escrita do TCC, a necessidade de mediação linguística e a busca por recursos que viabilizassem sua participação acadêmica se transformaram em oportunidades de aprendizagem tanto para ela quanto para mim, enquanto sua orientadora. Ao longo de nossas interações, ficou claro que o domínio da escrita acadêmica vai além do cumprimento de normas formais, envolvendo a compreensão da cultura surda e a adequação às exigências do fazer acadêmico. Esse entendimento foi essencial para redefinir estratégias pedagógicas e ampliar a autonomia da estudante.

Ao longo de quase dez anos de convivência, Guasti e eu construímos oportunidades de aprendizagem a partir de nossas interações, das metodologias desenvolvidas por mim e pelo NAP, e das avaliações do seu trabalho. Essa trajetória resultou em um modo próprio do fazer interativo, moldado por nossos diálogos (Libras e português), crenças e valores, que influenciaram na criação de estratégias adaptadas às suas necessidades. Tuyay, Jennings e Dixon (1995) destacam que uma cultura é construída por pessoas em um determinado ambiente, por meio de interações que geram conhecimentos comuns e formas padronizadas de

envolvimento. Nesse sentido, as oportunidades de aprendizagem que emergiram das nossas interações, assim como entre Guasti e os membros do NAP, foram processos únicos, manifestados nas práticas e desafios dos letramentos acadêmicos.

Ao analisar os *rich points* nos eventos interacionais, foi possível mapear como as dificuldades iniciais na escrita acadêmica foram sendo ressignificadas ao longo de sua trajetória. A interação com textos acadêmicos, a mediação por Libras e a experimentação de diferentes estratégias para organizar suas ideias em português foram processos necessários para a construção de sua identidade como produtora de conhecimento dentro da universidade.

Green e Castanheira (2005) destacam que a etnografia interacional permite analisar esses momentos, evidenciando como diferentes atores negociam significados, ajustam estratégias comunicativas e ampliam suas formas de participação em práticas acadêmicas. De fato, nossos encontros foram marcados por momentos de mediação e ressignificação nas conversas, durante os quais a comunicação bilíngue (Libras e português escrito) exigiu ajustes contínuos para garantir a compreensão mútua.

Nesse contexto, a análise dos *rich points* não apenas permite compreender as dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos, mas também aponta para caminhos metodológicos que favoreçam a inclusão. Como destaca Street (2007), a avaliação do letramento deve levar em conta não apenas os produtos finais da escrita, mas as oportunidades que os estudantes tiveram para desenvolver suas habilidades ao longo do processo.

A trajetória de Guasti, analisada ao longo desta tese, aponta para a importância de um olhar atento às interações acadêmicas dos estudantes surdos, reconhecendo que a construção do conhecimento não ocorre de maneira homogênea. A aprendizagem se desenvolve por meio de negociações, ajustes e reinterpretações constantes. Compreender esses processos pode contribuir para que a universidade avance na formulação de práticas pedagógicas mais inclusivas e equitativas, assegurando que os estudantes surdos não apenas tenham acesso ao ensino superior, mas também participem ativamente da produção do conhecimento.

3.4 Tradução dos eventos em Libras

A tradução da Libras para o português foi uma das etapas mais desafiadoras da pesquisa, pois envolveu múltiplas complexidades linguísticas, culturais e contextuais. Esse processo consistiu na conversão de mensagens e ideias expressas em Libras, uma língua visual-espacial. Não se tratou apenas da tradução de palavras ou sinais, mas também da interpretação dos significados subjacentes à comunicação, respeitando as diferenças culturais e linguísticas entre

os envolvidos. A Libras possui uma gramática própria, com sintaxe e semântica distintas das do português. Por exemplo, enquanto a Libras utiliza a organização visual e espacial para construir sentido. Assim, adaptar expressões idiomáticas, estruturas gramaticais e conceitos específicos da Libras foi um desafio, sobretudo por ainda considerar meu desempenho na língua limitado.

Esse tipo de tradução pode ocorrer em diversos contextos, como na interpretação ao vivo em eventos ou na produção de materiais audiovisuais e textos acadêmicos. Além disso, o processo envolve estratégias que buscam a equivalência de significado, priorizando a acessibilidade e respeitando as especificidades culturais da comunidade.

Giamlourenço e Lacerda (2021) explicam que os processos de tradução e de interpretação são distintos entre si, diferenciando-se pelo modo como ocorrem. A tradução geralmente se materializa a partir *de* e *para* suportes escritos em diferentes formatos, enquanto a interpretação por via de regra ocorre pela oralidade, também por meio de diversos suportes e modalidades linguísticas, sejam elas orais ou de sinais. Assim, os textos produzidos por seus falantes primários são traduzidos ou interpretados por meio da inferência de sentidos realizada pelo tradutor ou intérprete, para então serem compreendidos pelos destinatários da mensagem final.

Ao assistir aos vídeos das reuniões de TCC, nos quais apenas Guasti e eu participávamos, refleti sobre a melhor abordagem para transpor nossas interações em Libras para um texto escrito. Esse processo envolveu traduzir oralmente esse conteúdo sinalizado e transformar em escrita. Em Brasil (2004), '*O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa'* elaborado por Ronice M. de Quadros, encontrei a seguinte descrição:

> Modalidades de tradução-interpretação - língua brasileira de sinais para português oral, sinais para escrita, português para a língua de sinais oral, escrita para sinais - Uma tradução sempre envolve uma língua escrita. Assim, poder-se-á ter uma tradução de uma língua de sinais para a língua escrita de uma língua falada, da língua escrita de sinais para a língua falada, da escrita da língua falada para a língua de sinais, da língua de sinais para a escrita da língua falada, da escrita da língua de sinais para a escrita da língua falada e da escrita da língua falada para a escrita da língua de sinais. A interpretação sempre envolve as línguas faladas/ sinalizadas, ou seja, nas modalidades orais-auditivas e visuais-espaciais. Assim, poder-se-á ter a interpretação da língua de sinais para a língua falada e vice-versa, da língua falada para a língua de sinais. Vale destacar que o termo tradutor é usado de forma mais generalizada e inclui o termo interpretação (Brasil, 2004, p,9).

De acordo com o exposto acima, a tradução e a interpretação são processos distintos, mas complementares, na mediação linguística entre a Libras e o português. A tradução pode ocorrer de diversas maneiras, como da língua de sinais para a escrita do português, da escrita

de sinais para a língua falada, da escrita do português para sinais ou, ainda, da escrita da língua falada para a escrita da língua de sinais. Em contrapartida, a interpretação ocorre de forma simultânea e direta, convertendo um discurso sinalizado para a fala em português ou vice-versa. Ainda segundo o documento, apesar dessas distinções, o termo 'tradutor' é frequentemente utilizado de maneira mais ampla, englobando também o papel do intérprete. Isso se deve ao fato de que ambos compartilham a função de viabilizar a comunicação entre diferentes línguas e contextos linguísticos.

Em Magalhães (2020), o relato sobre sua primeira experiência como intérprete de outras línguas me fez estabelecer relações com o desafio que enfrentei na tradução da Libras para o português nesta pesquisa, especialmente considerando minha limitada fluência na língua de sinais e a falta de experiência prévia nesse tipo de trabalho. Assim como Magalhães foi 'jogado para enfrentar leões' (Magalhães, 2020, p.13), assumindo uma função que nunca havia desempenhado antes. A tradução dos vídeos em Libras representou para mim um mergulho em um território desconhecido, exigindo paciência e persistência. Além disso, a realização dessa tarefa demandou consultas ao intérprete Josias para garantir a fidelidade da tradução. Cabe ressaltar que o objetivo da pesquisa não era enfatizar os aspectos linguísticos da Libras, mas compreender os significados que Guasti atribuiu às práticas de letramento acadêmico durante o curso de graduação, bem como a natureza da nossa interação.

Por essas razões, refletir sobre a melhor maneira de traduzir minhas conversas com Guasti exigiu um cuidadoso processo de decisão. Inicialmente, foi necessário traduzir as reuniões de orientação, constituídas por diálogos em Libras, para o português escrito e, em seguida, transcrever a conversa para análise. A primeira etapa, a tradução, demandou mais tempo. Por outro lado, os vídeos que contavam com a presença dos TILS não apresentaram maiores dificuldades, uma vez que o trabalho se restringiu à transcrição, com ênfase na organização dos turnos de fala.

Como primeira etapa, selecionei os vídeos que considerei mais relevantes. Essa foi uma tarefa relativamente simples, pois, em todas as gravações, sempre fazia anotações de campo, marcando as ocorrências que julgava importantes. A segunda etapa envolveu as traduções. Para essa atividade, utilizei o software *Live Transcribe*, um aplicativo de celular que transcreve as falas em tempo real. Ou seja, enquanto assistia às gravações em Libras, realizava a tradução simultaneamente para o aplicativo.

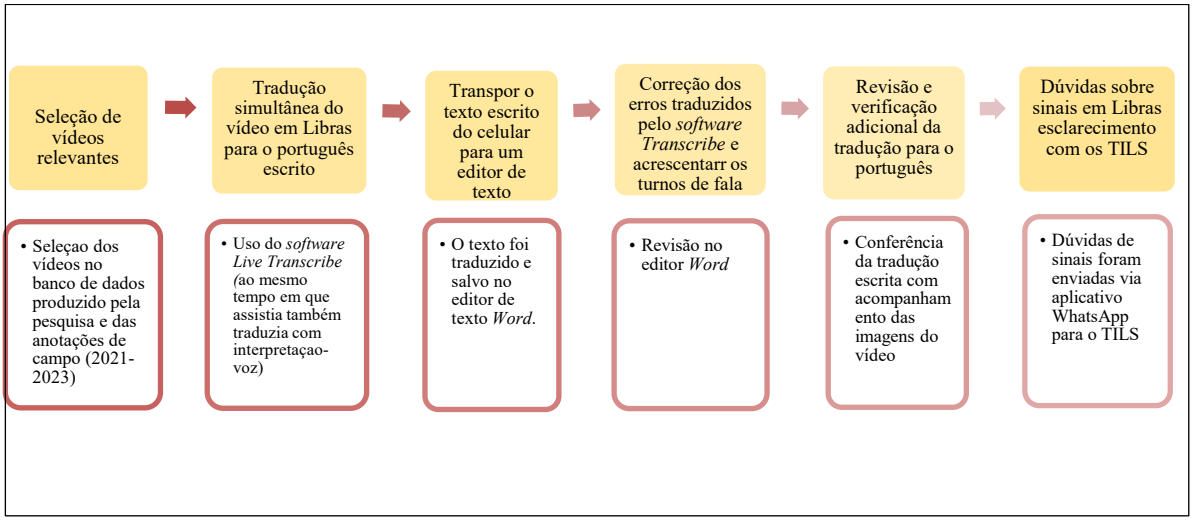
O *software Transcribe* captava minha voz e a traduzia para texto escrito, o qual posteriormente eu salvava no editor de texto. Após todo diálogo estar traduzido em português escrito, era necessário realizar as correções (como palavras trocadas pelo programa) e

acrescentar os turnos de fala de cada participante. Durante todo o processo, precisei revisitar os vídeos diversas vezes para revisar a tradução e corrigir falhas no entendimento. Foram realizadas mais de duas revisões com atenção redobrada às escolhas tradutórias, sendo fundamental, nesse percurso, o apoio do TILS Josias, com quem pude esclarecer dúvidas sobre sinais menos usuais e discutir nuances de significado. Sua colaboração foi decisiva não apenas para a fidelidade da tradução, mas também para garantir uma compreensão mais precisa dos sentidos atribuídos pelos participantes surdos às expressões utilizadas em Libras. Foi após essa atividade e a revisão criteriosa dos dados que selecionei os trechos dos eventos considerados relevantes para as discussões e análises.

Conforme descrito em capítulos anteriores, foi por meio de Guasti que minha fluência em Libras se aprimorou, permitindo-me adquirir mais confiança na sinalização. No capítulo 6 desta tese, analiso um evento para ilustrar como ocorreram nossas conversas em Libras e apresento algumas figuras que registram a sinalização em uso. As ilustrações dos sinais foram elaboradas pela esposa do intérprete Josias, que é surda. Todas as imagens possuem autorização de uso.

Na figura a seguir, ilustro como se deu o processo de tradução.

Figura 3 – Fluxograma do processo da tradução dos vídeos em Libras



Fonte: Produzido pela autora, 2025

É importante destacar a complexidade dessa experiência, que me possibilitou criar um distanciamento enquanto participante interna (*insider*) e adotar uma perspectiva externa (*outsider*) sobre os processos culturais vivenciados entre Guasti e eu. Isso me permitiu

identificar práticas e estranhamentos que estavam invisíveis durante as nossas interações. A tarefa de traduzir nossas conversas e observar de forma mais distanciada proporcionou novas percepções, que não seriam visíveis enquanto eu estava diretamente envolvida na atividade, especialmente no que se refere à maneira como nos comunicávamos.

Em relação a esse processo, Green, Dixon e Zaharlick (2005) ressaltam que a tarefa do etnógrafo é compreender como os membros do grupo estudado percebem sua realidade, constroem seus padrões de vida e, por meio de suas ações e interações, constituem valores, crenças, ideias e sistemas simbólicos significativos. Nesse sentido, ao me posicionar como observadora participante na atividade de traduzir e transcrever nossas interações, pude realizar um exame mais aprofundado das práticas culturais, dos eventos e dos processos específicos envolvidos na pesquisa.

Um dos processos particulares identificados foi a diferença entre sinalizar (comunicar-me com Guasti por meio da Língua de Sinais) e realizar uma tradução da Libras para o português. A comunicação com ela por meio da Língua de Sinais, durante nossas reuniões de orientação, foi significativamente diferente de traduzir os conteúdos dessas reuniões.

No processo de tradução, busquei descrever o que Gumperz (1982) denominou como pistas de contextualização, isto é, traços linguísticos presentes na estrutura das mensagens, permitindo que interlocutores interpretem qual atividade está em andamento (Gumperz, 2013). Um requisito importante para as análises foi a intencionalidade. De acordo com Gumperz (2013), toda comunicação envolve intenção e, por esse motivo, gera inferências e suposições. O autor acrescenta que as pressuposições específicas de cada cultura podem desempenhar um papel significativo na comunicação.

O estudo dos vídeos, por exemplo, possibilitou uma nova reflexão. Identifiquei um padrão nos eventos das reuniões de orientação, que se relacionava diretamente com as nossas interações e com as interrupções que eu fazia ao não compreender alguns sinais. Quanto mais próximas nossas conversas se acercavam de temáticas relacionadas ao ambiente acadêmico, melhor era a fluência na comunicação. Contudo, à medida que introduzíamos assuntos fora desse escopo, meu entendimento passava a ser mediado pelo contexto geral, e acredito que o mesmo ocorria com Guasti, já que minha sinalização se mostrava mais fluente nos assuntos acadêmicos.

Castanheira, Green e Dixon (2007) explicam essa experiência ao afirmarem que o letramento é um processo dinâmico e que o significado das ações letradas é continuamente (re)construído pelos participantes, sendo que as oportunidades de aprendizagem vivenciadas

durante os estudos podem tanto limitar quanto expandir as ações letradas desenvolvidas, assim como as ações adequadas a cada contexto.

Considero relevante ressaltar que a experiência de me debruçar sobre os registros da pesquisa direcionou meu olhar de forma analítica para as nossas interações, as quais eram influenciadas por questões relacionadas às perspectivas de ouvinte e de surda. Isso me permitiu observar o que estava implícito ou invisível e refletir sobre o que ocorria em nossas práticas de letramento. Pelo fato de acompanhar Guasti desde 2014, a possibilidade de observar a cena de maneira mais distanciada me permitiu estabelecer uma perspectiva contrastiva entre os dados e as teorias, bem como obter uma visão mais ampla de nossas práticas e dos processos *êmicos*, levando em conta as apropriações de Guasti nos letramentos acadêmicos.

3.5 O processo de transcrição

A transcrição constitui um passo essencial nas análises de dados de uma pesquisa. Durante o processo de sistematização dessa tarefa no meu trabalho, identifiquei uma questão recorrente e desafiadora desde o início das minhas incursões em campo: *o que selecionar? Qual evento melhor representaria as questões relacionadas às perguntas da pesquisa?*

Como atividade analítica fundamental, a transcrição de dados de uma pesquisa gera dúvidas frequentes entre pesquisadores, principalmente no que diz respeito à seleção de dados, aos critérios de escolha, às representações empregadas e à simbologia adotada. Afinal, transcrever não é simplesmente reproduzir o que foi dito durante uma interação; é também analisar como os participantes constroem significados conjuntamente (Skukauskaite, 2014). Essa complexidade também se fez presente na minha experiência, particularmente por envolver o uso de duas línguas: o Português e a Libras.

As escolhas de transcrição dos registros transcenderam a mera reprodução das conversas e entrevistas, configuraram-se como um trabalho analítico, cujo objetivo foi acompanhar e compreender os acontecimentos nos eventos de forma detalhada. Esse processo suscitou questões políticas e éticas, uma vez que envolveu a seleção criteriosa de trechos a serem transcritos e de falas que seriam apresentadas aos leitores.

Para a transcrição das entrevistas realizadas com ouvintes — professores, TILS, monitores de ensino e a mãe de Guasti —, utilizei inicialmente o *software Transkriptor* (https://transkriptor.com), que converteu os áudios em texto escrito. Após essa etapa, realizei escutas adicionais para corrigir eventuais falhas do *software*, ocasionadas pela qualidade dos áudios. Em seguida, apliquei as convenções de transcrição. Nas interações realizadas

exclusivamente entre Guasti e eu, primeiro realizei a tradução, conforme descrito na seção anterior, e depois procedi à transcrição.

Skukauskaite (2014) observa que a transcrição não possui um método único, sendo seu uso condicionado aos objetivos e necessidades da pesquisa. Um dos principais desafios, segundo a autora, reside na adaptação da oralidade para um texto escrito, preservando ao máximo os significados originais.

Cabe destacar que, durante as reuniões de orientação do TCC, conduzidas predominantemente em Libras e, em sua maioria, sem a presença de um TILS, enfrentei desafios adicionais. Apenas em março de 2022, Josias, um dos intérpretes que atuava na disciplina de TCC 3 passou a integrar o trabalho de orientação.

Para a transcrição das entrevistas e das traduções dos diálogos entre Guasti e eu, adotei as convenções listadas no quadro 3. O objetivo não era analisar aspectos linguísticos das conversas, mas ressaltar interações selecionadas para análise, especialmente aquelas relacionadas à participação da estudante nas práticas de letramento acadêmico e às entrevistas com os participantes.

O processo de transcrição dos vídeos de orientação do TCC, para os quais foram realizadas traduções, foi particularmente demorado, em parte, devido à baixa fluência em Libras. Mais precisamente, isso ocorreu em razão da necessidade de descrever na escrita aspectos como expressões faciais, pausas e sobreposições de fala. Foi igualmente desafiador sincronizar a tradução com o conteúdo do vídeo, garantindo que minha interpretação e o registro textual correspondessem aos sinais e expressões faciais registrados. Por diversas vezes, precisei rever as gravações para verificar a correspondência entre o material escrito e o sinalizado.

Por outro lado, o material das entrevistas realizadas com ouvintes e dos vídeos com a presença de TILS apresentou um processo de transcrição e aplicação das convenções menos complexo, dado o uso do português como primeira língua.

No Quadro 3, apresento as convenções utilizadas para a transcrição dos dados.

Quadro 3 - Convenções de Transcrição

Símbolos	Descrição
Negrito (iniciais do nome fictício)	Nome dos participantes
(+)	Pausa de pequena extensão
/	Truncamento ou interrupção abrupta da fala ou frase não finalizada
//	Frase finalizada ou sentido finalizado
Ênfase ou fala mais forte ou datilologia em Libras	Letras maiúsculas
( )	Trechos incompreensíveis ou ininteligíveis
(...)	Transcrição parcial ou supressão de uma parte da fala
[ ]	Sobreposição de vozes (sinais)
(( ))	Comentário do transcritor
?	Interrogação
!	Entonação de exclamação ou um tom mais enfático
----	Silabação – quando uma palavra é pronunciada sílaba por sílaba
“ “	Citações
Pistas de contextualização	Gestos, movimento do corpo, onde ocorreu a fala, posição dos participantes.

Fonte: Elaborado pela autora, adaptação de Gumperz (1982); Albuquerque (2009)

As convenções de transcrição apresentadas no Quadro 3 têm como finalidade representar as conversas com os participantes e examinar como elementos, como a fala, os gestos, as interrupções, os silêncios e os movimentos corporais, podem ser convertidos em texto escrito. As pistas de contextualização, conforme definidas por Gumperz (1982), serão empregadas na construção dos mapas de eventos de letramento analisados neste trabalho, com o objetivo de destacar os marcadores que contribuem para a interpretação do significado das interações verbais. Esses marcadores incluem entonação, gestos, expressões faciais e outros sinais.

Nesse sentido, as pistas de contextualização discutidas por Gumperz (2013) referem-se aos indícios ou sinais que contribuem para a interpretação de mensagens em situações de comunicação. Essas pistas consideram tanto o contexto imediato quanto os aspectos culturais e sociais mais amplos, sendo fundamentais para uma comunicação eficaz, especialmente em interações interculturais.

3.6 Lógica investigativa adotada na pesquisa

Castanheira *et al.* (2001) apresentam a Etnografia Interacional como uma abordagem metodológica voltada para a investigação de como as práticas de letramento são construídas e reconstruídas socialmente em contextos educacionais. Essa abordagem adota uma lógica investigativa não linear, permitindo que novas questões emergentes orientem o desenvolvimento do estudo. De acordo com as autoras, inicialmente, os pesquisadores estabelecem uma questão geral que norteia a investigação; contudo, à medida que os dados são coletados e analisados, questões mais específicas surgem, redirecionando o foco para aspectos particulares das interações observadas. Esse processo iterativo envolve a representação detalhada dos dados por meio de transcrições, mapeamentos e outras formas de documentação, permitindo captar a complexidade dos eventos de letramento em diferentes contextos sociais. A análise desses eventos visa a identificar padrões e compreender de que maneira as práticas de letramento são socialmente construídas e mantidas ao longo do tempo.

No Quadro 4, apresento uma visão geral da lógica de investigação adotada ao longo desta pesquisa. O quadro detalha a relação entre o objetivo geral e as questões subsequentes que emergiram durante o desenvolvimento deste estudo. Para cada nova questão, são descritos os métodos de representação dos dados e a organização das análises. A representação evidencia a interconexão entre as questões analíticas e os diferentes momentos do processo, destacando as etapas e como os dados foram apresentados.

Quadro 4 – Representação da lógica de investigação

Questão geral: Como ocorreu o percurso de formação e o envolvimento da estudante surda Guasti em práticas de letramento acadêmico durante o Curso de Licenciatura em Matemática (CLM)?
Propondo questões: Como foram os primeiros contatos da estudante surda com a instituição? Em que condições se deram? Quais ações foram realizadas pelos diferentes atores que participaram desse processo de entrada, acolhimento e suporte à inserção da estudante no curso de graduação em Licenciatura em Matemática? **Representando os dados:** representações gráficas e quadros com as atividades e ações institucionais. Quadros com participantes da pesquisa; figuras mostrando o tempo e fases da pesquisa.
Analisando os eventos: exame das atividades e processos vivenciados por Guasti na instituição, identificação das atividades por períodos; exame das entrevistas realizadas e análise dos documentos institucionais.
Propondo questões: Quem participou, quais foram as ações e como foi processo de inserção acadêmica de Guasti no CLM? **Representando os dados:** Transcrição das entrevistas (*com professores do colegiado, mãe da estudante e monitores de ensino*), representação gráfica do fluxograma das disciplinas do Projeto de Reconhecimento do Curso em Licenciatura em Matemática, *Prints* das telas do aplicativo YouTube, quadros com as atividades e ações institucionais.
Analisando os eventos: Exame das ações identificadas por meio dos relatos dos participantes e das traduções dos vídeos em Libras, análise do Projeto de Reconhecimento do Curso.
Propondo questões: Qual é o lugar do TCC na grade curricular do CLM? Como se configurou o percurso acadêmico de Guasti em relação ao fluxo de disciplinas previsto nessa estrutura curricular? De que maneira o trabalho de orientação foi organizado? **Representando os dados:** representação gráfica do fluxograma das disciplinas do TCC, transcrição das entrevistas (*com professores e intérpretes de Libras*), quadro apresentando o sumário do TCC de Guasti; foto das reuniões de orientação; quadro demonstrativo do percurso nas disciplinas e reuniões de TCC; figura apresentando os gêneros textuais trabalhados por Guasti na elaboração do TCC.
Analisando os eventos: Análise do percurso de Guasti nas disciplinas do TCC; exame das transcrições; análise de Guasti nas atividades e no processo evolutivo na escrita do TCC e exame dos gêneros do discurso e dos letramentos acadêmicos.
Propondo questões: Quais desafios estavam presentes para a estudante e para mim, enquanto orientadora, durante a conversação estabelecida em nossa reunião? Que oportunidades de aprendizagem foram construídas para ambas ao longo de nossas interações? **Representando os dados:** Quadro geral do evento de letramento; quadros demonstrando a interação da reunião de orientação. **Analisando os eventos:** Exame dos eventos de letramento e dos *rich points,* exame da rotina da reunião de orientação.

Fonte: Elaboração própria com base em Castanheira *et al*. (2001).

A representação permite identificar o caráter fluido e relacional que caracteriza o desenvolvimento de pesquisas de cunho etnográfico. Conforme indicado no quadro, a questão geral deste estudo foi analisar como se deu o percurso de formação e as práticas de letramento acadêmico de uma estudante surda em um curso de Licenciatura em Matemática. Para responder a essa pergunta, elaborei e explorei uma série de questões orientadoras subsequentes, descrevendo as etapas de representação de dados e as análises realizadas, com base nas descobertas evidenciadas por meio das interações com os participantes deste estudo.

No capítulo seguinte, apresento o CLM em que Guasti se graduou, como foi o seu ingresso e um relato da sua jornada acadêmica.

4. DO INGRESSO ÀS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA: PERCURSO DA ESTUDANTE SURDA NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

"A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria"
(Freire, 1996, p. 53)

Escolhi esta epígrafe para abrir este capítulo porque minha experiência de pesquisa sobre o processo de inserção de Guasti no ensino superior foi marcada por buscas e aprendizados constantes ao longo do caminho. Essa trajetória não foi solitária: contei, ao longo do percurso, com a companhia dos familiares de Guasti, dos meus colegas de trabalho, dos estudantes do curso de Matemática e da própria Guasti. Diversos atores sociais se mobilizaram durante a pesquisa para favorecer o processo de inserção da estudante na vida universitária, especialmente na promoção de condições favoráveis à aprendizagem da matemática e à sua formação como professora de matemática. Nesse sentido, busco expor, neste capítulo, os percursos constituídos desde o ingresso até a construção das condições de permanência da estudante na instituição.

Green, Dixon e Zaharlick (2005) argumentam que é papel do pesquisador revelar as maneiras como os membros do grupo estudado percebem a realidade à sua volta, como constroem padrões de vida e como, por intermédio de suas ações - e interações -, constituem seus valores, crenças, ideias e sistemas simbólicos significativos. As autoras explicam que, para os trabalhos etnográficos, ou para quem adota uma perspectiva etnográfica, é tarefa do pesquisador conhecer como os membros de um grupo social nomeiam e categorizam seu mundo, o que implica, de certo modo, buscar uma visão ampliada do contexto local ou mundo social do grupo, com o objetivo de identificar quem são as pessoas, quem interage com quem, quando, onde e quais resultados foram provocados. As autoras ainda esclarecem que, de alguma maneira, os vários aspectos – espaços, eventos, objetos, ações – que geram as interconexões da atividade social formam a base para análises subsequentes.

A partir dessas orientações, neste capítulo, procuro explicitar as maneiras como a estudante, os membros do grupo estudado e a minha própria ação foram sendo constituídos no percurso da estudante surda no curso. Com esse intuito, busquei respostas para a seguinte questão: quem participou, quais foram as ações e como foi processo de inserção acadêmica de Guasti no CLM?

Este capítulo está organizado em cinco seções principais. Na primeira, abordo o ingresso da estudante no curso de CLM, destacando aspectos relativos ao seu contexto familiar. Na segunda seção, apresento o CLM, ao comparar o currículo proposto pela instituição e o percurso curricular realizado por Guasti. Em seguida, na terceira seção, discuto os desafios iniciais enfrentados pela estudante em seu percurso na universidade, incluindo aspectos institucionais e pedagógicos. Na quarta seção, trato de uma importante resposta institucional: a contratação de TILS, evidenciando o impacto dessa ação na inclusão acadêmica da estudante. Posteriormente, na quinta seção, analiso outra iniciativa institucional: a criação do Núcleo de Atendimento Pedagógico (NAP) como uma estratégia de suporte para promover acessibilidade e inclusão. Por fim, na sexta seção, exploro outros desafios enfrentados pela estudante surda para sua participação nas práticas de letramentos acadêmicos, divido essa última seção em três subseções: o português como segunda língua; a compreensão e tradução de conceitos acadêmicos para a Libras; e os desafios de ensino-aprendizado da matemática durante o curso.

4.1 O ingresso da estudante no curso e as interações com seus familiares

Para abrir esta seção, trago um depoimento de Rosa, mãe de Guasti, como ponto de partida para caracterizar de que maneira os familiares contribuíram para que ela iniciasse sua trajetória acadêmica. No excerto apresentado a seguir, Rosa descreve os acontecimentos durante os dias em que Guasti realizava as provas do vestibular.

> No primeiro dia [Guasti] fez [a prova de seleção] (+) foi bom (+) então [pensei] está bom! [No] segundo dia, [Guasti] se levantou (+) [isso] foi no domingo. [E ela disse] não vou fazer não! (+) Eu disse, pelo amor de Deus, aproveite, vamos! [Ela respondeu] a háa não! [Eu perguntei] o que você falou? Eu não vou fazer a prova não, eu não vou passar! Eu não vou fazer, eu não vou fazer, eu não vou! (+) Não vou, não vou, não vou (+), não quero ir. Aí eu comecei logo a me retar (+) e brigar (+) e chorar! Eu falei (+) meu Deus do céu (+), você é doida! (+) Chorei! Eu sou chorona, *risos*. Aí comecei a chorar! Ohh meu Deus (+) o que vou fazer da minha vida (+) que a gente luta de um lado e ninguém quer. Aí comecei a gritar, vai [Guasti] (+) pelo amor de Deus, [Guasti!] Eu querendo desmaiar (+) vai lá se trocar. Você não vai [Guasti]? Não, não vou não! Vai lá, não chora não. Se não passar (+) normal! Não vou passar! Vai [Guasti], pelo amor de Deus e peguei a roupa dela, vai, vai, vai (+) fui fazendo o sinal de seguir. Aí, vai moça, vai, é só um dia, vai (+). Quando foi dia 24 de dezembro (+) saiu o resultado. Um presente de Natal! **(Entrevista com Rosa, mãe de Guasti - 06/09/2022)**

A leitura e análise do excerto da entrevista com Rosa permite identificar e demonstrar o papel desempenhado pela família—representada aqui pela mãe—como um ator fundamental na construção social da entrada e permanência da estudante no ensino superior. Diante da possível desistência da filha, Rosa expressa seu desapontamento ao afirmar: "Ohh, meu Deus (+), o que vou fazer da minha vida (+), que a gente luta de um lado e ninguém quer." Seu desespero suscita uma reflexão sobre o valor de um passado de dedicação para proporcionar melhores oportunidades educacionais à filha e o risco de que todo esse esforço se tornasse em vão.

A dramaticidade do momento vivido por ambas é evidente: de um lado, a mãe, aflita, insiste ("Aí comecei a gritar: vai, [Guasti] (+), pelo amor de Deus, [Guasti!] Eu querendo desmaiar (...) vai lá se trocar. Você não vai, [Guasti]?"); de outro, a filha, resistente, insiste em recusar. Esse episódio revela a tensão experimentada por mãe e filha diante de um passo inédito e, ao mesmo tempo, a compreensão materna sobre a relevância dessa oportunidade para o futuro educacional e profissional de Guasti. Felizmente, apesar da resistência inicial, Guasti concluiu as provas e, para alegria de ambas ("Um presente de Natal para a mãe de Guasti"), garantiu sua entrada na universidade graças ao bom resultado obtido no processo seletivo.

Sete meses após a conversa com Rosa, em uma entrevista, Guasti relembrou esse dia ao falar sobre o vestibular:

> Eu fiz vestibular com a idade de 27 anos (+) em 2013 (+) não passei. [Tive] Problema com intérprete de Libras. [Me] explicaram que faltou um laudo na inscrição, por isso não tive intérprete. Não passei! Na segunda vez (+) foi em 2014 e consegui passar. Minha mãe ficou emocionada (+) comemorei junto com a família. **(Entrevista com Guasti, junto com o intérprete de Libras Josias - 18/05/2023)**

Conforme observado no excerto acima, ao prestar o vestibular em 2013, Guasti não pôde contar com o apoio dos TILS. Segundo ela, sua irmã ainda desconhecia a necessidade de apresentar um laudo atestando a surdez no ato da inscrição, documento exigido pela universidade para validar sua candidatura como pessoa que necessita de suporte específico—no caso, TILS. A legislação brasileira exige comprovação documental, por meio de laudo médico, no momento da inscrição em concursos públicos e provas públicas para que os serviços de acessibilidade sejam disponibilizados (cf. Brasil, 1999; 2015; 2018).

Vários aspectos podem ser considerados a partir da situação descrita por Guasti. Em primeiro lugar, se observa a importância do conhecimento sobre as especificidades do uso social da escrita. Nesse caso, era necessário ler e compreender o edital do vestibular, uma situação nova tanto para ela quanto para sua irmã. Em segundo lugar, o fato de o edital ser apresentado

apenas em LP e com formatações específicas, dependendo do tipo de concurso ou certame, evidencia como a pessoa surda não é, de fato, considerada um interlocutor privilegiado nesse contexto, uma vez que depende do apoio de um falante de LP.

Pesquisas, como as de Cruz (2007) e de Oliveira (2023), demonstraram a existência dessas barreiras enfrentadas por surdos ao realizarem provas de vestibular. Em 2017, a educação brasileira avançou nesse sentido, uma vez que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passou a oferecer à comunidade surda a videoprova em Libras e trouxe como tema da redação "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil", promovendo um amplo debate sobre o assunto em todo o país.

Foi nesse contexto social que Guasti ingressou no Ensino Superior, um ambiente onde barreiras linguísticas impactam diretamente o acesso dos estudantes surdos. No caso de Guasti, conforme observado, por limitações no atendimento às exigências do edital, ela não teve o apoio de TILS para a realização do primeiro vestibular. Esses relatos da estudante e de sua mãe demonstram o quanto o ingresso no ensino superior ainda representa um desafio para muitos surdos.

Conheci Guasti quando do seu ingresso na universidade. A oportunidade de conhecer sua família e frequentar sua casa durante a realização da pesquisa me permitiu compreender melhor alguns dos obstáculos enfrentados por ela para ingressar no ensino superior. A relação familiar de Guasti, especialmente com a mãe, foi fundamental nesse processo. Diria, inclusive, que, se não fosse a perseverança materna, Guasti possivelmente não teria ingressado na universidade em 2014.

Refleti sobre as interações entre mãe e filha e sobre as tensões perceptíveis decorrentes de seus diferentes posicionamentos. Considerei, ainda, que a pouca fluência em Libras por parte da mãe de Guasti poderia representar um desafio para o estabelecimento de um diálogo mais fluido e menos tenso entre as duas.

Segundo Silva (2021), no estudo *Família ouvinte e filho surdo: um levantamento bibliográfico*, os conflitos em famílias formadas por pais ouvintes e filhos surdos podem ter origem em barreiras comunicacionais. Frequentemente, o domínio limitado da Libras por parte dos familiares ouvintes pode provocar afastamento e gerar na pessoa surda uma sensação de não pertencimento ao ambiente familiar.

Essa parecia ser a realidade vivida por Guasti. Ela me relatou que pouco se comunicava com a família, pois sua mãe possuía apenas um conhecimento básico de Libras, sua irmã quase nada sabia e seu pai utilizava apenas gestos. Essa descrição feita por Guasti sobre o domínio da Libras por seus familiares acrescenta uma nova camada interpretativa à leitura do excerto da

entrevista apresentada anteriormente. Compreendi que o conhecimento limitado da mãe em Libras possivelmente contribuiu para aumentar a tensão vivida por ambas naquele momento. Assim, refleti sobre o quão desafiadoras podem ser as barreiras linguísticas também no âmbito familiar.

Ao participar de um almoço na casa da família de Guasti, notei a dificuldade que ela enfrentava para acompanhar a conversa. Interpretei seu olhar direcionado a mim como um pedido de ajuda, pois não parecia compreender o diálogo entre as pessoas ouvintes (sua mãe e sua irmã). Passei, então, a interpretar a conversa.

Essa cena familiar, de certa forma, representou um desafio para mim, pois exigia atenção plena ao que era dito e a realização da interpretação—o que não consegui fazer ao mesmo tempo em que me alimentava. Além disso, o contexto familiar demandava o conhecimento de um vocabulário em Libras diferente daquele usado no ambiente acadêmico, onde eu já possuía alguma experiência.

Naquele dia, ao sair da casa de Guasti, compreendi melhor sua relação familiar e percebi que ela provavelmente foi excluída de muitas conversas, ainda que de forma não intencional. O fato de ser a única surda no ambiente familiar representa uma barreira comunicacional, que a fazia se sentir distante da família—ela, por vezes, relatava que seus familiares não se comunicavam em Libras.

Considerando esse contexto de ingresso da estudante e suas relações familiares, é possível compreender melhor suas vivências na instituição. Assim, na seção seguinte, apresento um panorama sobre o CLM, explorando a trajetória de Guasti e alguns dos desafios enfrentados ao longo de sua formação.

4.2 O Curso de Licenciatura Matemática: o currículo proposto e o que foi cursado pela estudante

Nesta seção, volto meu olhar para o ambiente acadêmico do CLM. Primeiramente, apresento um breve histórico do curso na universidade pesquisada. Em seguida, exponho sua grade curricular, destacando o fluxo de disciplinas a ser seguido pelos estudantes e contrapondo-o ao percurso efetivado por Guasti. Na última parte, abordo as limitações institucionais e as alternativas encontradas pela universidade, que deram forma ao percurso acadêmico vivido por Guasti.

O CLM é um dos cursos de graduação vinculados ao Departamento de Educação de uma universidade localizada no interior do estado da Bahia. De acordo com o *Projeto de*

Reconhecimento do Curso de *Licenciatura em Matemática (PRCLM)* (2012), sua estrutura e funcionamento estão fundamentados nos seguintes documentos legais: normas e políticas internas da universidade, o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) nº 1.302, de 2001[13], e as Resoluções do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) nº 2, de 19 de fevereiro de 2002[14], e nº 3, de 18 de fevereiro de 2003[15].

O CLM foi implantado em 2004 como resultado de um processo de redimensionamento curricular desenvolvido pela universidade, com o objetivo de adequar-se às diretrizes curriculares nacionais do Conselho Nacional de Educação (CNE). Antes da mudança, o *campus* oferecia o curso de Licenciatura Plena em Ciências, com habilitação em Matemática. Após o redimensionamento, passou a ofertar o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e o CLM. Essa alteração curricular foi motivada pela carência de professores graduados em Matemática na região onde está localizado o *campus* universitário. De fato, até 2013, a instituição foi a única universidade pública a oferecer um curso presencial de Licenciatura em Matemática na região.

Conforme o *PRCLM* (2012), o CLM tem como objetivo oferecer aos estudantes uma formação que lhes proporcione autonomia intelectual e lhes permita participar ativamente dos processos de ensino e aprendizagem. De acordo com o documento, o curso busca desenvolver uma visão histórica e social da Matemática, privilegiando os processos e não apenas as sínteses do conhecimento matemático formal. Também visa demonstrar que a Matemática é uma ciência viva, aberta e amplamente inserida nas sociedades contemporâneas.

Ressaltar essas diretrizes estabelecidas pelos idealizadores do *PRCLM* é essencial para evidenciar que Guasti, como estudante do curso, passou a integrar um grupo social da Matemática—composto por professores, estudantes e funcionários—que concebe essa ciência como viva e presente no cotidiano da sociedade.

O CLM oferece 40 vagas por ano, das quais 10 são disponibilizadas pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Trata-se de um curso presencial, com funcionamento nos turnos matutino, noturno e aos sábados pela manhã e à tarde. O *PRCLM* em vigor, datado de 2012, estabelece que o discente deve cumprir no mínimo oito e no máximo quatorze semestres letivos para a integralização curricular, totalizando uma carga horária de 3.280 horas.

[13] Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura.
[14] Institui a duração da carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
[15] Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de matemática.

Em 2010, o currículo foi novamente alterado para atender a uma diligência do Conselho Estadual de Educação (CEE), que apontou a ausência das temáticas Libras, Cultura Afro-brasileira e Cultura Indígena no currículo do curso.

A legislação brasileira, por meio da Lei nº 10.436, de 2002, reconheceu a Libras como meio legal de comunicação das pessoas surdas. Posteriormente, o Decreto nº 5.626, de 2005, em seu artigo 3º, determinou a inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, tanto em nível médio quanto superior, além dos cursos de Fonoaudiologia em instituições de ensino públicas e privadas, abrangendo os sistemas federal, estadual e municipal de ensino.

Mesmo com a obrigatoriedade prevista no Decreto nº 5.626/2005, muitas Instituições de Ensino Superior (IES) demoraram a implementar a disciplina. Em um estudo intitulado *Os desafios da implementação do ensino de Libras no Ensino Superior*, Pereira (2008) analisou a inclusão da disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia. Como resultado, constatou que, das oito IES pesquisadas, três haviam implementado a disciplina de fato, três a haviam apenas incluído no currículo sem ofertá-la e duas ainda não haviam iniciado o processo.

A disciplina de Libras foi introduzida no currículo do CLM da universidade em 2013, um ano antes da chegada de Guasti, que ingressou na instituição em 2014. O curso foi oferecido na modalidade semipresencial, com uma carga horária de 60 horas.

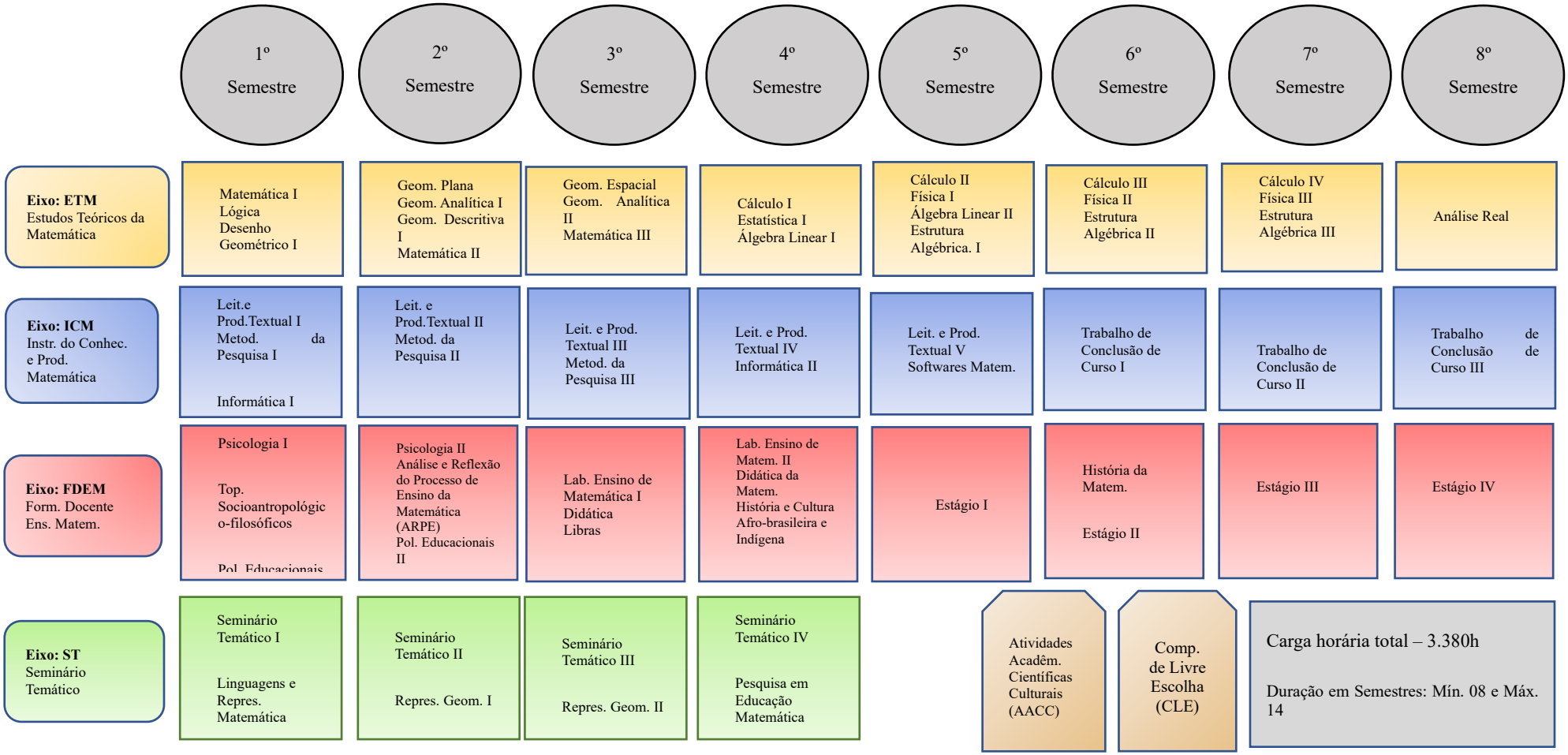
Nesse contexto, a implantação da disciplina em um momento muito próximo à chegada da estudante pode ser considerada um indicativo de que as discussões sobre o uso da Libras e as especificidades dos estudantes surdos também eram recentes na instituição. Assim, o pioneirismo de ingresso de Guasti impulsionou mudanças institucionais.

Quando Guasti ingressou no CLM, uma das primeiras medidas adotadas pelo Colegiado do curso foi antecipar a oferta da disciplina de Libras para o primeiro semestre. A disciplina era ofertada no terceiro semestre. Essa decisão se baseou na compreensão de que a antecipação facilitaria a interação entre a estudante surda e seus colegas ouvintes. A percepção institucional era de que a abordagem da surdez e dos desafios para a inserção de estudantes surdos na universidade—possível dentro da disciplina—poderia minimizar possíveis estranhamentos em relação a Guasti e a outros estudantes surdos que viessem a ingressar na instituição.

Na Figura 4, apresento o fluxograma do CLM da universidade pesquisada. Esse currículo foi adotado para os ingressantes do curso entre 2010 e 2019. A partir do primeiro semestre de 2020, um novo currículo foi elaborado em decorrência do redimensionamento estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), conforme a Resolução nº 2/2015.

O fluxograma organiza os semestres em ordem crescente nas colunas, indicando as respectivas disciplinas e os eixos de formação definidos pelo projeto. Para facilitar a visualização e identificação, cada eixo é representado por uma cor diferenciada.

Figura 4 – Grade curricular do CLM da universidade pesquisada no período de 2010 a 2019.



Fonte: Produzido pela pesquisadora, com base no *PRCLM*, 2023.

Ao analisar a Figura 4, nota-se que a grade curricular do curso está organizada semestralmente. A cada semestre, espera-se que o estudante cumpra disciplinas pertinentes a cada um dos quatro eixos de ensino, a saber: Estudos Teóricos de Matemática (ETM), Instrumentação do Conhecimento e Produção Matemática (ICPM), Formação Docente para o Ensino da Matemática (FDEM) e Seminário Temático (ST). Para a finalização do curso, os estudantes devem concluir o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a ser realizado ao longo dos 6º, 7º e 8º períodos. Apresento, a seguir, uma síntese descritiva dos eixos de ensino do currículo.

- Eixo de Estudos Teóricos da Matemática (ETM) – cor laranja
  As disciplinas desse eixo abordam conceitos matemáticos, a formalização e a linguagem matemática.
  Disciplinas: Matemática I, II e III, Desenho Geométrico I, Geometria Descritiva I, Geometria Plana, Geometria Espacial, Geometria Analítica I e II, Lógica, Cálculo I, II, III e IV, Análise Real, Estatística I, Física I, II e III, Álgebra Linear I e II, e Estruturas Algébricas I, II e III.

- Eixo de Formação Docente para o Ensino de Matemática (FDEM) – cor vermelha
  As disciplinas desse eixo abordam conceitos e procedimentos necessários à ação docente, além da organização política da educação brasileira, suas principais características e problemas, possibilitando uma atuação crítica no ambiente educacional.
  Disciplinas: Didática, Didática da Matemática, Psicologia I e II, Laboratório de Ensino da Matemática I e II, Tópicos Socioantropológico-Filosóficos, Políticas Educacionais I e II, Análise e Reflexão do Processo de Ensino da Matemática (ARPE), Estágio I, II, III e IV, e História da Matemática.

- Eixo de Instrumentação do Conhecimento e da Produção Matemática (ICPM) – cor azul
  Este eixo privilegia a produção do conhecimento a partir das reflexões teóricas oriundas das disciplinas, incluindo atividades que promovem uma postura crítica e investigativa frente à realidade educacional.
  Disciplinas: Leitura e Produção Textual I, II, III, IV e V, Metodologia da Pesquisa I, II e III, Informática I e II, Softwares Matemáticos e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) I, II e III.

- Eixo de Seminários Temáticos (ST) – cor verde

  Este eixo busca promover a interdisciplinaridade no currículo. Ele se organiza para que docentes e discentes realizem reflexões e integrem disciplinas de cada semestre.

  Disciplinas: Seminário Temático I (Linguagem e Representação Matemática); Seminário Temático II (Representação Geométrica I); Seminário Temático III (Representação Geométrica II); Seminário Temático IV (Pesquisa em Educação Matemática).

Além desses eixos de ensino, o currículo do CLM também inclui os Componentes de Livre Escolha (CLE), ofertados pelo Colegiado do curso a partir do terceiro semestre, permitindo que os estudantes escolham disciplinas conforme seus interesses. Também integram a estrutura curricular as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC).

A carga horária total do curso é de 3.380 horas-aula, a serem cumpridas em um período mínimo de oito semestres e máximo de quatorze semestres. De modo geral, os estudantes seguem o fluxo previsto na grade curricular, cursando as disciplinas indicadas para cada semestre na ordem em que são ofertadas. Além disso, a maioria conclui a licenciatura em um período de quatro a cinco anos após ingressar na universidade.

A trajetória de Guasti, no entanto, foi distinta da dos demais estudantes. Após ingressar na universidade em 2014, apresentou o TCC em 2022, mas apenas no final de 2023 integralizou todas as disciplinas. Sua colação de grau ocorreu em março de 2024. Comparativamente, Guasti levou o dobro do tempo em relação aos estudantes ouvintes para cumprir os requisitos curriculares e finalizar a graduação.

Diante dessa constatação, questionei-me: se existiram, quais seriam os entraves que contribuíram para a ocorrência dessa diferença temporal? Quais alternativas foram criadas pela instituição para superá-los, caso existissem?

Nas próximas seções deste capítulo, esses aspectos serão analisados.

4.3 Desafios incialmente enfrentados pela estudante em seu percurso na universidade

Ao ingressar no CLM, Guasti encontrou, inicialmente, dois grandes desafios em seu percurso. O primeiro refere-se aos processos de ensino e aprendizagem da Matemática, considerando que a estudante enfrentou lacunas durante sua escolarização. O segundo diz respeito à ausência de TILS no quadro de servidores da instituição, comprometendo sua acessibilidade nas aulas. Essas duas dimensões—o aprendizado da Matemática na escola e a

falta de intérpretes de Libras—se intercruzaram em sua trajetória, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, conforme apresentado a seguir.

Durante a Educação Básica, a estudante ingressou tardiamente na escola e passou por diversas instituições de ensino. Nesse percurso, ela e os demais estudantes surdos contavam com o apoio de familiares que auxiliavam na interpretação. Esse improviso decorria da ausência de intérpretes de Libras no quadro de profissionais das escolas da região. Como os professores não dominavam a Libras, os estudantes dependiam da boa vontade e da disposição de familiares sem formação adequada para atuar como intérpretes, os quais, ainda que se esforçassem, assumiam esse papel de maneira precária. Esses desafios na trajetória escolar acabaram reverberando na experiência de Guasti na universidade.

Para cursar as disciplinas do CLM, a instituição esperava que os estudantes tivessem conhecimentos prévios sobre conceitos elementares da Matemática. Um exemplo dessa demanda pode ser observado logo no primeiro semestre do curso, quando os estudantes deveriam cursar disciplinas do Eixo de Estudos Teóricos da Matemática (ETM). Dessa forma, era esperado que Guasti cursasse essas disciplinas em 2014, ou seja, logo ao ingressar na universidade. No entanto, as condições (presença de TILS) para que ela realizasse essas disciplinas não estavam garantidas naquele momento.

Quando Guasti ingressou na universidade, observou-se que a estudante ainda não dominava conceitos como: ‘distinção entre número, numeral e algarismos[16]’; ‘escrita em português dos numerais’; ‘significado de unidade, dezena e centena’; ‘propriedades aditivas’. Segundo ela, esse descompasso decorria de suas experiências em escolas inclusivas na Educação Básica. Em um de nossos momentos de estudo e orientação, Guasti relatou essas vivências:

> Com a idade de 16 anos fui matriculada na Escola Trevo[17] (+) depois passei para Escola Margarida (+) depois Escola Lar das Rosas. Estudei também na Escola Trapézio (+) todas do ensino fundamental. No ensino médio (+) eu estudei na Escola Alvorada, estava com idade de 26 anos, as famílias que tinham filhos surdos, algumas ajudaram na interpretação, porque não tinha intérprete em sala de aula. (**Entrevista realizada com Guasti, junto com o intérprete de Libras Josias - 18/05/2023**)

Esse percurso certamente contribuiu para que Guasti ingressasse na universidade

[16] OLIVEIRA, Naysa Crystine Nogueira. Diferenças entre número, numeral e algarismo. *Escola Kids*, [s.d.]. Disponível em: escolakids.uol.com.br. Acesso em: 13 fev. 2025.
[17] Para preservar o sigilo da estudante, todos os nomes das escolas são fictícios.

enfrentando desafios para compreender o que a instituição esperava em termos de conhecimentos prévios sobre os conceitos matemáticos mobilizados nas disciplinas do Eixo de Estudos Teóricos da Matemática (ETM).

Após sua entrada na universidade, Guasti se deparou, novamente, com a ausência de profissionais responsáveis pela tradução e interpretação da Libras. No início de sua trajetória acadêmica, essa ausência impôs limitações que a impediram de cursar determinadas disciplinas. Pelo regimento da universidade, o estudante é obrigado, no primeiro semestre, a se matricular em todas as disciplinas ofertadas—sendo permitido, apenas a partir do segundo período, escolher em quais disciplinas gostaria de se matricular.

Diante dessa norma, Guasti cumpriu as exigências institucionais, matriculando-se em todas as disciplinas no primeiro e no segundo semestres. No entanto, sem acessibilidade, não pôde frequentar as aulas das disciplinas do ETM, resultando em sua reprovação por frequência.

Nas disciplinas dos demais eixos de ensino—FDEM, ICPM e ST—Guasti contou com o apoio de monitores que, por terem passado pela Disciplina de Libras, conheciam alguns sinais básicos, mas foram tendo algum domínio nos estudos com a estudante. Já as disciplinas do Eixo ETM—Lógica, Geometria Plana, Geometria Analítica I e Matemática II—seriam cursadas posteriormente. Na perspectiva do Colegiado do curso, a contratação de TILS deveria, futuramente, garantir a qualidade da comunicação dos conceitos matemáticos. Quando a universidade finalmente pôde contratar TILS, Guasti matriculou-se novamente nas disciplinas que havia perdido.

Na próxima seção, apresento as ações realizadas por alguns atores sociais, as respostas institucionais e as alternativas construídas para superar os entraves identificados até aqui.

4.4 Uma resposta institucional: a contratação de Tradutores-Intérpretes de Libras

Diante dos desafios enfrentados por Guasti devido à falta de acessibilidade na universidade, conforme apresentado anteriormente, a contratação de TILS para garantir sua permanência no curso tornou-se uma demanda de caráter urgente. Para viabilizar essa contratação, houve uma intensa mobilização por parte de sua família.

Essa mobilização incluiu o acionamento do Ministério Público (MP) para assegurar seu direito à acessibilidade. Como resultado da ação movida junto ao MP, e tendo obtido ganho de causa, a universidade contratou um profissional da área de Letras, qualificado para atuar como TILS. No entanto, o problema da ausência desses profissionais no *campus* onde Guasti estudava só foi resolvido em 2015, três semestres após sua entrada na universidade.

Vale salientar, entretanto, que essa contratação não foi simples. O *campus* estava localizado em um município de pequeno porte e, na época, havia poucos profissionais qualificados para atuar no ensino superior. No momento da escrita deste texto, 10 anos após a primeira contratação de TILS pela universidade, esse quadro pouco mudou. A região conta atualmente com apenas cinco profissionais formados para atuar no ensino superior—um número ainda reduzido diante da crescente demanda.

Uma possível explicação para o baixo número de profissionais com formação para atuação na tradução e interpretação de Libras-Português é apresentada por Kelm (2021), que explica que, historicamente, a atuação dos TILS em contextos educacionais não era regulamentada. A regulamentação se deu com a publicação da Lei 10.436/2002 e do Decreto 5.626/2005, que incluíram a Libras como disciplina curricular obrigatória nos Cursos de Licenciatura e de Fonoaudiologia, provocando a criação de cursos superiores que visassem à formação de profissionais habilitados tanto para o ensino da Libras quanto para a tradução e a interpretação.

Com a regulamentação das leis supracitadas, a presença de intérpretes de Libras nas instituições de ensino tornou-se obrigatória para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação dos estudantes surdos. O exercício desses profissionais e suas condições de trabalho foram regulamentados em 2010 pela Lei nº 12.319, de 2010, e, posteriormente, alterados pela Lei nº 14.704, de 2023[18].

Entretanto, determinações legais nem sempre são suficientes para promover as mudanças necessárias. Assim, em 2018, a família de Guasti acionou, mais uma vez, o MP, solicitando a contratação de um segundo TILS pela universidade. A justificativa para essa solicitação estava na limitação imposta a Guasti no cumprimento do currículo: ela só podia cursar duas disciplinas por semestre, no turno da manhã, devido ao limite de horas estabelecido no contrato de trabalho do único TILS disponível na instituição. Dessa forma, o atraso em sua trajetória acadêmica persistia em razão da insuficiência de profissionais contratados. Com a chegada do segundo TILS, Guasti conseguiu matricular-se em mais disciplinas e iniciou o processo de integralização do currículo do curso.

Durante seus três primeiros semestres na universidade (2014 e 2015), enquanto os TILS ainda não haviam sido contratados, Guasti enfrentou um estado de isolamento que, sem dúvida, impactou sua trajetória acadêmica. Sem a mediação de intérpretes, ela não tinha possibilidade de interagir com os colegas, não participava das aulas de forma equitativa e, em muitos

[18] Altera a Lei nº 12.319/2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) (BRASIL, 2023).

momentos, experimentava um isolamento social significativo. A universidade, naquele contexto, não proporcionava a Guasti um ambiente adequado para a troca de experiências e para a convivência com seus pares.

Pesquisas de autores como Fernandes (2012), Kelman (2015) e Silva (2015) sugerem que os surdos frequentemente enfrentam limitações significativas em suas interações sociais devido à falta de acesso à Libras em ambientes de estudo. Esses desafios de comunicação comprometem o processo de aprendizagem. No contexto universitário, a ausência de interação não se restringe apenas à comunicação, mas também contribui para um quadro de exclusão, que tende a ser mais prevalente do que a inclusão.

Somente quatro anos após a entrada de Guasti na universidade—e devido ao engajamento de sua família, que acionou o MP—a questão da contratação de TILS foi, de fato, resolvida. É relevante destacar que quatro anos correspondem ao período mínimo para a integralização do currículo. Apenas nesse momento Guasti pôde, enfim, contar com condições mais adequadas para sua formação.

4.5 Outra resposta institucional: a criação do Núcleo de Atendimento Pedagógico - NAP

Outra iniciativa da universidade, vinculada à chegada de Guasti, foi a organização do suporte pedagógico e de acessibilidade no *campus*. Com o objetivo de oferecer assistência acadêmica à estudante, propus, em uma reunião do Colegiado do Curso de Matemática, realizada em 2018, a criação do Núcleo de Atendimento Pedagógico (NAP), com a participação de docentes da área de Exatas.

A coordenadora do Colegiado e uma professora da área de Física concordaram com a proposta e, assim, foi criado o NAP, com o intuito de acompanhar pedagogicamente Guasti, que era a única estudante surda entre os cursos de graduação ofertados no *campus*. Dois monitores de ensino de Matemática e os dois TILS já contratados passaram a integrar o Núcleo.

O objetivo central do NAP era trabalhar com conhecimentos matemáticos básicos—como fração, função, conjuntos e propriedades matemáticas—para que a estudante pudesse, simultaneamente, ir se apropriando dos conteúdos das disciplinas do Eixo de Estudos Teóricos da Matemática (ETM). Para isso, passou a ter aulas semanais com dois monitores de ensino: um responsável pelo conteúdo matemático e outro pelo ensino da Língua Portuguesa nos livros didáticos de Matemática. Além disso, havia um encontro semanal comigo.

Com o trabalho desenvolvido pelo NAP, a estudante passou a demonstrar maior interesse pelas atividades acadêmicas. Embora não tenhamos podido contar com os TILS no

início do trabalho do NAP, a necessidade de avançar nos trabalhos e a disposição em aprender por parte da estudante, bem como o empenho em ensinar dos monitores, tornaram possível o processo de ensino e aprendizagem. Assim, passei a me empenhar mais para o aprendizado da Libras e para coordenar com eles o trabalho a ser desenvolvido.

Apresento, a seguir, dois excertos de entrevistas que contribuem para a reflexão sobre o processo de comunicação nas monitorias de ensino. O primeiro foi registrado em uma conversa com Guasti, na presença do TILS, em que a questionei sobre sua experiência de estudo com os monitores do NAP. O segundo excerto foi retirado de uma conversa com o primeiro monitor de ensino que a acompanhou durante a graduação, por quase dois anos (quatro semestres).

Quando perguntei a Guasti sobre como se dava a comunicação entre ela e os monitores, a estudante respondeu da seguinte forma:

> [...] eu tinha muita dificuldade antes do NAP (+) com ele eu consigo aprender melhor. Os monitores têm ajudado (+) alguns têm um pouco de acanhamento com a sinalização (+) então existe uma troca e um tempo para adaptação. Alguns ficam nervosos (+) eu procuro acalmar e a gente vai tentando se comunicar. Eu ensino Libras e eles me ajudam com matemática. Uma troca! Eles ficavam com vergonha (+) eu orientei para que ficassem tranquilos (+) a partir daí começou a se desenvolver. **(Entrevista realizada com Guasti, junto com o intérprete de Libras Josias - 18/05/2023).**

A fala de Guasti evidencia sua percepção sobre a relevância do NAP diante dos desafios acadêmicos vivenciados durante o processo de aprendizagem. Ela reconhece o papel dos monitores, enfatizando a colaboração entre as partes. A estudante menciona as barreiras iniciais enfrentadas, como o acanhamento e o nervosismo dos monitores em relação à sinalização, mas destaca que a interação proporcionou um espaço de adaptação mútua, refletindo a natureza colaborativa que foi gradualmente estabelecida no NAP.

Essa dinâmica de troca—em que ela ensinava Libras aos monitores e, em contrapartida, recebia auxílio em Matemática—foi essencial para construir uma relação de confiança e aprendizado conjunto. Além disso, Guasti assumiu um papel ativo no processo, orientando os monitores a manterem a tranquilidade e incentivando o desenvolvimento de uma comunicação mais fluida.

Ao entrevistar o monitor sobre sua percepção, ele respondeu da seguinte forma:

> É (+) para mim (+) o maior desafio inicial foi a língua. Essa questão de trabalhar com essa pessoa, que eu não tenho uma forma própria de comunicação (+) foi para mim o mais difícil. Só que com o passar do tempo

> (+) eu percebi que a língua em si não foi barreira limitante. Não foi na verdade essa situação (+) teve a relação que a gente desenvolveu (+) a questão da curiosidade em buscar sinais, a paciência dessa aluna em me ensinar um pouco sobre a língua dela, a cultura dela, a vivência dela (+) tudo isso foi questão de motivação e a língua acabou se tornando (+) vamos dizer assim (+) uma forma de procura, de busca, de interesse para tentar chegar nela. Então (+) a língua foi o primeiro desafio, mas foi vencido. Depois (+) a maior dificuldade foi encontrar um método de ensino (+) Só que aí, no processo (+) que foi um longo processo entre a gente (+) na construção de tentar achar a metodologia (+) eu descobri que não existe A METODOLOGIA (++) existem metodologias que conseguem abarcar determinados assuntos e outras não tanto (+) então (+) até a metodologia que para mim era difícil (+) com o tempo foi se tornando tranquila (+) mas foram dificuldades iniciais. **(Entrevista realizada com o monitor José em 20/03/2023).**

O depoimento do monitor ressaltou sua percepção sobre os desafios e aprendizados enfrentados no processo de ensino com a estudante surda. Ele identifica a língua como o maior obstáculo inicial, evidenciando a dificuldade em estabelecer uma comunicação eficaz com Guasti devido à ausência de um meio de comunicação compartilhado. No entanto, destacou que essa barreira foi superada pela relação construída entre ambos, marcada pela curiosidade em aprender sinais, pela paciência da estudante em ensiná-lo sobre sua língua, cultura e vivências, e pelo esforço mútuo em buscar formas de conexão.

Além disso, o monitor reflete sobre os desafios metodológicos enfrentados. Durante o processo, compreendeu que não existe uma única abordagem universal para alcançar os objetivos pedagógicos, mas sim uma multiplicidade de metodologias cuja eficácia varia conforme os conteúdos trabalhados. Essa construção conjunta, embora inicialmente desafiadora, tornou-se mais dinâmica com o tempo, evidenciando que processos interativos, dialógicos e colaborativos contribuíram para a participação da estudante nas práticas de letramentos e numeramentos na universidade.

As falas indicam um início desafiador para todos os envolvidos, especialmente devido à diferença linguística. No entanto, ao longo do tempo, surgiram oportunidades de aprendizagem por meio de diálogos e (re)negociações, à medida que cada um se dispôs a compartilhar seus conhecimentos no processo de troca.

A experiência do monitor se alinha diretamente às ideias centrais apresentadas por Green e Dixon (2008) sobre interação em sala de aula e aprendizagem situada. No texto, as autoras destacam que o aprendizado ocorre dentro de práticas sociais, em um processo contínuo de construção e negociação de significados entre os participantes. Isso se reflete na trajetória do monitor e da estudante surda, considerando que a barreira linguística inicial não foi um

impedimento definitivo, mas sim um ponto de partida para uma aprendizagem situada e colaborativa.

Além disso, Green e Dixon (2008) argumentam que não há um único caminho para o aprendizado, pois as interações variam conforme os participantes, seus históricos e os contextos nos quais estão inseridos. Esse princípio se reflete na fala do monitor sobre a multiplicidade de metodologias adotadas ao longo do tempo. Ele percebeu que não existe uma abordagem pedagógica única e universal, mas sim estratégias que se tornam mais eficazes à medida que são construídas coletivamente e ajustadas de acordo com as interações em curso.

Bloome *et al*. (2009) mostram que as oportunidades de aprendizagem não são fixas, mas sim flexíveis e emergentes, dependendo das interações que ocorrem no ambiente educacional. Isso implica que educadores e alunos desempenham papéis ativos na construção dessas oportunidades, pois as formas como interagem, compartilham conhecimento e constroem significados coletivamente determinam o que será aprendido e de que maneira esse aprendizado acontecerá. Nesse sentido, também é relevante destacar como a inclusão de Guasti no ambiente universitário gerou inúmeros aprendizados para professores, gestores e estudantes da instituição.

Mesmo antes da criação do NAP, desde 2014, as atividades das disciplinas do Eixo de Estudos Teóricos da Matemática (ETM) passaram a ser acompanhadas pela coordenação do Colegiado, por mim e pelos monitores. Apesar de algumas reprovações — seja por não alcançar a média exigida ou por faltas —, a estudante conseguiu, de alguma forma, avançar e ampliar seus conhecimentos sobre os conteúdos dessas disciplinas.

No entanto, persistia um desafio considerável relacionado à forma de apoiá-la no aprendizado de conhecimentos específicos da matemática, especialmente ao chegar às disciplinas do quarto semestre. Essas disciplinas demandavam maior suporte e intervenções mais específicas. Contudo, os conteúdos, por sua natureza, não eram de minha área de competência. Assim, parecia necessário buscar maior apoio dos professores do Colegiado, considerando as complexidades envolvidas. A receptividade dos professores de matemática à presença de uma estudante surda em classe era, naquela conjuntura, um aspecto que gerava apreensão e expectativas diversas.

Foi possível observar que a maioria dos docentes se mantinha em silêncio sobre o tema, o que poderia estar associado a um sentimento de desconhecimento em relação à educação inclusiva. Araújo (2016, p. 61) aponta que esse silêncio pode estar relacionado a um “não saber” por parte dos professores, indicando uma possível inversão de papéis. Segundo o autor, quando faltam os conhecimentos necessários para criar oportunidades de aprendizagem adequadas em

termos de acessibilidade e inclusão, os professores podem ter a percepção de estar ocupando uma posição de vulnerabilidade ou limitação.

Nos meus 10 anos[19] de acompanhamento de Guasti na universidade, percebi, em diversos momentos, o pouco conhecimento dos docentes sobre a educação de pessoas surdas e a falta de diálogo com aqueles que, como eu, estavam diretamente envolvidos nesse processo. Esse aspecto também foi destacado por Silva (2022) em sua pesquisa de TCC. A autora investigou as percepções dos professores do Colegiado de Matemática sobre as ações do NAP em parceria com Guasti e identificou que a maior parte dos docentes não havia buscado ou conhecido estratégias de ensino voltadas para alunos surdos. Esse cenário não é um caso isolado. Outros estudos também verificaram essa situação, por exemplo, Ansay (2009), Daroque (2011), Lima (2018), Almeida (2020) e Rocha (2021).

Nas primeiras seções deste capítulo, caracterizei e discuti ações desenvolvidas por vários atores na esfera familiar e institucional que tiveram como objetivo criar condições para a participação e inserção de Guasti no universo acadêmico. O quadro 5, a seguir, apresenta uma síntese dessas ações e indica os atores sociais envolvidos nessas ações realizadas entre os anos de 2014 a 2018.

[19] Em 2022 foi feita uma solicitação de prorrogação de prazo de mais três semestres para a estudante concluir o curso.

Quadro 5 – Atores e ações de inclusão: respostas à chegada da primeira estudante surda ao Curso de Licenciatura em Matemática

Período/ Ano	Ações	Atores
2014	Solicita reunião com direção da faculdade	Mãe da Estudante
	Convida TILS para a reunião	Mãe da estudante
	Responde a solicitação da mãe de estudante surda	Diretor da Faculdade
	Convoca especialista em inclusão a participar de reunião com estudante e sua mãe	Diretor da Faculdade
	Reconhece a necessidade de que a estudante tenha um tutor	Diretor da Faculdade e Especialista em inclusão
	Assume papel de tutora da estudante	Especialista em inclusão
	Participa de reunião com professores do colegiado	Especialista em inclusão
	Antecipa disciplina de Libras na turma ingressante de Guasti	Especialista em inclusão
	Introduz monitoria de ensino atuando no lugar de intérprete de Libras	Diretor da Faculdade
2015	Ajuíza ação no Ministério Público para solicitar intérprete de Libras	Guasti
	Implanta Curso de Extensão: Libras – Mãos que falam	Especialista em inclusão e estudantes (Guasti e José)
	Contrata intérprete de Libras	Diretor da Faculdade
2018	Cria o NAP	Colegiado de Matemática e Especialista em Inclusão

Fonte: Produzido pela autora, 2023

Embora essas ações tenham trazido resultados positivos para a participação de Guasti em diversos espaços acadêmicos, como veremos nas próximas seções, novos desafios surgiriam, exigindo novas iniciativas tanto dos professores quanto da própria estudante.

4.6 Outros desafios enfrentados pela estudante surda para a participação nas práticas de letramentos acadêmicos

Com a contratação de intérpretes de Libras e a criação do NAP, Guasti pôde dar continuidade à sua trajetória acadêmica. O grupo de trabalho mobilizado — que contou com a minha participação, além da atuação dos monitores e intérpretes — manteve suas ações voltadas para a inclusão da estudante na universidade. No entanto, essas duas ações institucionais, a contratação de intérpretes e a criação do NAP com suporte pedagógico, não eliminaram

completamente as barreiras e desafios enfrentados por Guasti para participar das práticas de letramento acadêmico. Novas questões se tornaram visíveis, entre elas: o português como segunda língua; a compreensão/tradução de conceitos acadêmicos para Libras; e os desafios do ensino e aprendizagem da matemática com/para a estudante surda ao longo do curso. Esses aspectos serão abordados nas subseções a seguir.

4.6.1 O português como segunda língua

A questão do português como segunda língua para estudantes surdos se configurou como mais um desafio na trajetória de Guasti na instituição. Para os estudantes surdos, o uso do português escrito no contexto acadêmico apresenta exigências específicas, especialmente ao considerarmos as trajetórias desafiadoras de seus processos de escolarização e outras particularidades relativas ao bilinguismo desses estudantes, conforme explicitado a seguir:

> [...] estudantes surdos vivenciam um contexto bilíngue no qual, independentemente da ordem de aquisição das línguas, geralmente, a língua na qual elaboram seus pensamentos e estabelecem interações comunicativas com outras pessoas e com o mundo social em que estão inseridos é a língua de sinais, e sua segunda língua é o português escrito. Desse modo, esses estudantes lidam com dois sistemas linguísticos: a Libras, uma língua sinalizada cuja expressão verbal dá-se por meio do canal visual/corporal; e o português, uma língua cuja expressão verbal acontece predominantemente por meio do uso da oralidade/fonação, com recepção auditiva, e será aprendida por eles na modalidade escrita (Rocha; Cunha; Souza, 2024, p. 4).

Conforme apontado pelas autoras, o uso simultâneo de dois sistemas linguísticos distintos apresenta desafios que demandam que essas especificidades sejam compreendidas e consideradas nos processos de ensino-aprendizado. No caso da estudante Guasti, essas questões podem ter sido ainda mais acentuadas, possivelmente devido ao desconhecimento, por parte de seus professores, das particularidades envolvidas no uso acadêmico do português como segunda língua para pessoas surdas — mesmo após alguns anos de sua permanência no curso.

Esse desconhecimento se tornou evidente na percepção de alguns professores, que não compreendiam, por exemplo, o motivo pelo qual Guasti, segundo a visão de um professor, “não tinha domínio do português”. Além disso, havia a ideia de que, por ser brasileira, ela deveria "dominar" o português, o que gerava até questionamentos sobre como ela havia chegado ao ensino superior.

Esse cenário me revelou, naquele momento, a falta de compreensão sobre a condição de Guasti como sinalizante da Libras e sobre as especificidades dessa língua, que se distingue tanto

no nível linguístico quanto na interação espacial e visual. Parecia haver uma ausência de compreensão, por alguns colegas, acerca de que tais interações refletem processos de percepção e apreensão da experiência profundamente diferentes dos de uma pessoa ouvinte (Fernandes; Correia, 2015).

Os comentários dos professores que questionavam o "desconhecimento" de Guasti em relação à língua portuguesa ocorreram em uma das reuniões do NAP. Contudo, no momento específico em que esses comentários foram feitos, não pude realizar gravações ou anotações, pois o NAP já vinha enfrentando tensões com o professor em questão, e não era minha intenção deixá-lo inibido ao expor suas dúvidas sobre Guasti.

As interações e momentos como esses, durante a pesquisa, me colocavam em uma posição desafiadora, na qual eu ocupava um lugar institucional como docente e, ao mesmo tempo, como pesquisadora. Nesse sentido, busquei registrar notas posteriormente, apenas para que pudesse trazer a este trabalho perspectivas diferentes sobre a participação da estudante surda nas práticas de letramentos acadêmicos.

Rockwell (2009) afirma que uma parte essencial do trabalho de campo são as notas de campo, que representam uma primeira forma de anotações esporádicas, ou seja, uma atividade que reflete um interesse particular pelo que é ouvido ou observado. Para a autora, esses registros devem ser feitos e posteriormente ampliados para compor o conjunto de informações coletadas na pesquisa. No entanto, há situações em que a escrita pode ser impossível ou indesejável, pois interfere na dinâmica do diálogo.

Identifiquei que essa era a minha situação, pois o professor que questionava a legitimidade da participação de Guasti na instituição já havia sido convidado algumas vezes para reuniões com o NAP, mas frequentemente não comparecia. Por isso, não considerei pertinente convidá-lo para a pesquisa ou realizar anotações e gravações. Naquele momento, compreendi que essa iniciativa apenas intensificaria as tensões existentes e poderia gerar constrangimentos.

As falas dos professores durante as reuniões convocadas pelo NAP revelavam, de alguma forma, dúvidas e apreensões em relação à presença de uma pessoa surda na universidade. Havia preocupações quanto ao fato de Guasti supostamente não compreender o português e sobre a forma como havia ingressado no ensino superior. Também surgiram questionamentos acerca da concessão do diploma, considerando sua aparente dificuldade com a matemática.

Alguns professores levantaram dúvidas sobre como uma estudante sem conhecimentos básicos de matemática, como frações, seria capaz de acompanhar as aulas na graduação. Além

disso, foram mencionadas questões relativas à relação entre a linguagem matemática e a língua de sinais, como a ideia de que, por ser uma linguagem matemática, o termo "Delta" deveria ser compreendido por Guasti da mesma forma, independentemente de ser em português ou na Libras. Isso indicava uma certa suposição de que deveria haver sinais específicos na LS para as noções matemáticas, tema que será explorado mais adiante nesta tese.

Certos aspectos que poderiam ser considerados como marcadores de diferenças nos usos da língua portuguesa por Guasti estavam relacionados, por exemplo, à sua tendência em empregar formas verbais no infinitivo. Esse padrão pode ser compreendido à luz das especificidades gramaticais da Libras, que não apresenta flexões verbais semelhantes às do português. Em vez disso, a morfologia verbal da Libras opera de maneira distinta, valendo-se de recursos espaciais, classificadores e movimentos. Assim, é possível que essa escolha pelo infinitivo no português reflita uma influência da estrutura linguística da Libras, evidenciando uma dinâmica comum em contextos bilíngues, nos quais os sujeitos mobilizam repertórios gramaticais diferentes e constantemente negociam suas formas de expressão. Alguns conceitos de língua portuguesa, por sua vez, talvez não fossem completamente compreendidos por Guasti, possivelmente por ainda não terem sido expressos ou explorados na Libras, o que poderia gerar algum distanciamento no seu entendimento do português escrito. Outros aspectos que envolvem essas questões poderão ser discutidos mais adiante neste trabalho, oferecendo uma análise com exemplos sobre as especificidades e complexidades que marcaram os usos do português em sua trajetória acadêmica.

A utilização do português como segunda língua também parece ter influenciado a compreensão de Guasti em relação às atividades de matemática e aos conceitos matemáticos, algo que, em algum grau, pode ser mais bem compreendido à medida que esta pesquisa avançava. Os desafios identificados indicavam alguns caminhos possíveis para o aprimoramento da acessibilidade para a estudante na universidade. No entanto, essa percepção sobre a necessidade de ajustamento nem sempre parecia ser compartilhada por todos os docentes, o que poderia gerar um tipo de descompasso nas abordagens sobre as especificidades do processo de ensino-aprendizagem de Guasti.

Embora Guasti apresentasse particularidades no uso da língua portuguesa como segunda língua, algo relacionado ao seu contexto bilíngue, os estudantes ouvintes também enfrentavam dificuldades, especialmente quanto aos gêneros textuais próprios do ambiente universitário. Alguns desses obstáculos poderiam estar ligados às experiências vivenciadas ao longo da educação básica, o que, de certa forma, tornava alguns desafios de Guasti semelhantes aos dos demais estudantes.

O descompasso entre as expectativas institucionais em relação aos saberes prévios dos estudantes e as demandas que esses mesmos estudantes traziam consigo poderia, por sua vez, estar relacionado ao fato de muitos deles não serem considerados "estudantes tradicionais" (Lillis; Scott, 2007). Muitos desses estudantes constituíam a primeira geração de suas famílias a ingressar no ensino superior ou vinham de trajetórias escolares desafiadoras. No contexto das políticas de cotas, que visam a promover o ingresso de minorias sociais no ensino superior, Rocha (2021) afirma que as instituições são demandadas a criar condições para a inclusão e permanência desses estudantes.

No caso de Guasti, o português como segunda língua, em minha interpretação, poderia ser visto dentro de um escopo que a instituição talvez pudesse compreender como uma diferença linguística, integrada ao contexto de demanda das ações de acessibilidade para a estudante. No entanto, essa compreensão e as ações que dela poderiam decorrer não eram, necessariamente, unânimes ou aceitas de maneira geral dentro da universidade.

Ao ingressar no CLM, Guasti não apenas passou a fazer parte dele, mas também precisou se envolver com as linguagens e as práticas acadêmicas, além de interagir com as pessoas e com a cultura do *campus* universitário. O pertencimento a um grupo social envolve, entre outros aspectos, a adaptação às práticas de letramento específicas desse grupo, que abrangem modos particulares de interpretar, de escrever e de se expressar.

A experiência de Guasti, nesse sentido, se assemelha à de outros estudantes ouvintes, mas com uma camada adicional de complexidade, dada sua condição bilíngue. O processo de apropriação dos letramentos acadêmicos não envolvia apenas o domínio de uma única língua, mas a construção do conhecimento e das práticas acadêmicas em dois idiomas: português e Libras.

Dessa forma, sua trajetória no ensino superior não deve ser analisada a partir de suas habilidades ou possíveis "*déficits*" (Street, 2014), mas com base nas formas pelas quais os letramentos são vivenciados como práticas sociais. Isso implica considerar, entre outros fatores, os usos e significados que foram sendo gradualmente construídos por ela ao longo de seu percurso acadêmico.

4.6.2 A compreensão e a tradução de conceitos acadêmicos para a Libras

Na universidade, o processo de leitura e produção de textos se diferencia de outras esferas sociais, pois envolve aspectos frequentemente ausentes no discurso do dia a dia. De acordo com Marinho (2010b), no ambiente acadêmico circulam gêneros textuais que são pouco

comuns em outros espaços sociais, como resenhas, resumos e seminários. Nesse contexto, Rocha (2021) observa que, além dos gêneros textuais, a academia também utiliza conceitos que não são amplamente disseminados em outras esferas sociais, e, segundo a autora, muitas vezes esses conceitos não possuem equivalentes bem estabelecidos na Libras. Essa falta de correspondência entre o vocabulário acadêmico e a Libras é um dos desafios enfrentados por estudantes surdos no ensino superior.

Para Guasti, o encontro com esses "novos" gêneros textuais e conceitos representou mais um desafio em sua trajetória acadêmica. A cada semestre do CLM, os conteúdos se tornavam progressivamente mais complexos, ampliando as exigências sobre sua capacidade de compreender e produzir textos científicos e cálculos matemáticos. Esse desafio também impactava diretamente o trabalho dos intérpretes de Libras, que se viam diante da necessidade de transmitir conteúdos técnicos e acadêmicos para a estudante de forma clara e acessível.

Diversos estudos abordam a natureza complexa da tradução e interpretação da Libras em ambientes educacionais, nos mais diferentes níveis de ensino (Albres; Rodrigues, 2018; Kelm, 2021; Pereira; Freitas-Reis, 2023). Esses autores apontam diversos obstáculos enfrentados nos processos de ensino e aprendizagem que envolvem a atuação de intérpretes, como a falta de sinais específicos para conceitos acadêmicos e a dificuldade de encontrar uma tradução precisa para alguns termos técnicos.

Na instituição em que Guasti estava matriculada, após a contratação de profissionais especializados em tradução e interpretação da Libras, os intérpretes começaram a enfrentar desafios similares aos identificados por esses estudos. Um dos principais problemas, discutido com frequência nas reuniões do Núcleo de Apoio Pedagógico, era a ausência de sinais para alguns conteúdos acadêmicos, o que prejudicava a comunicação e dificultava o trabalho dos TILS durante as aulas e nas atividades de monitoria. Esses sinais, chamados de sinais-termos[20], eram criados para representar termos técnicos ou científicos que não possuem uma representação pré-existente na Libras.

Para entender melhor esse processo, entrevistei Josias, um dos intérpretes de Guasti, formado em Letras-Libras, com pós-graduação na área e ativo na comunidade surda. Durante a entrevista, perguntei-lhe sobre as disciplinas que ele havia interpretado para Guasti e que apresentavam mais dificuldades. Ele compartilhou o seguinte relato:

[20] Tuxi (2017) explica que há uma distinção entre sinal e sinal-termo. De acordo com a autora, o sinal surge a partir da necessidade linguística da língua comum e o sinal-termo ocorre da necessidade de um sinal representar e conceituar os vocábulos na língua de sinais dentro do contexto das áreas de conhecimento específicas e tecnológicas, com base em conceitos abstratos e definições de determinado objeto da área de especialidade em questão.

> Das disciplinas, as atuais (+) estruturas algébricas e cálculo também (+) teve uma disciplina de Cálculo que eu interpretei (++) foi bem complexa. Uma outra difícil de interpretar (+) foi estruturas algébricas (+) que é um conteúdo abstrato. Tem uma dificuldade nessas disciplinas em geral (+) a gente tem muita dificuldade de ter um sinal específico para [conceitos abordados por] essas disciplinas. Então (+) tem que pesquisar às vezes (+) a discente cria o sinal (+) mas para ela criar o sinal ela precisa entender primeiro e contextualizar o conteúdo. Essa é a parte mais difícil (+) porque ela tem que esperar ou às vezes eu pesquisar um sinal que é usado em outra região. Então (+) essa questão dos sinais é uma dificuldade que a gente enfrenta na interpretação. **(Entrevista com o TILS Josias, em 12/04/2023)**

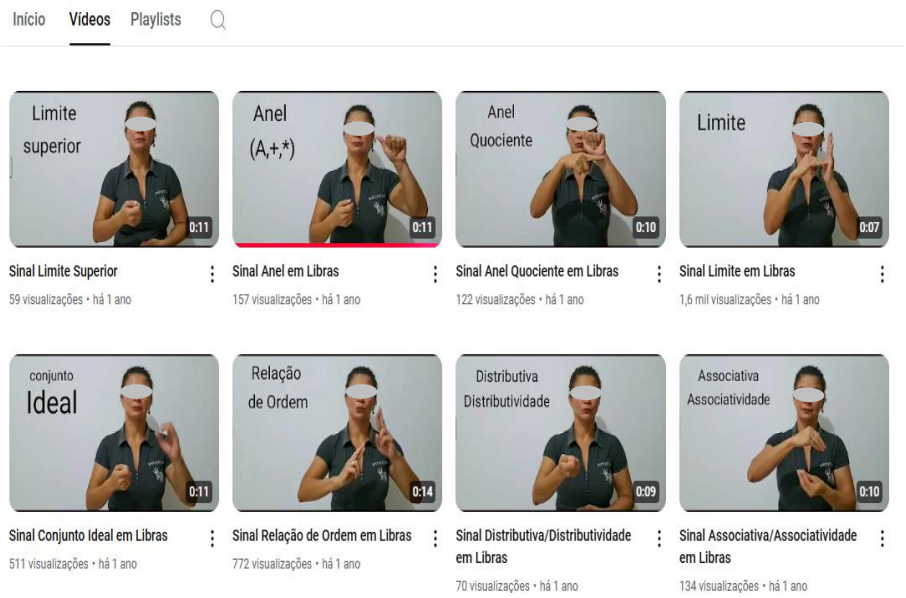
A falta de sinais técnicos em Libras para alguns conceitos acadêmicos representou uma barreira significativa, mas também levou à criação de soluções. Durante o período da pandemia de Covid-19, Josias e Guasti desenvolveram um canal no *YouTube* dedicado a sinais matemáticos e acadêmicos.

Antes de abordar o canal, vale ressaltar que o curso de Guasti é ofertado na modalidade presencial e que, após a pandemia de Covid-19, foram realizados ajustes e adaptações necessários à nova realidade. Guasti também precisou se adequar a situações que não faziam parte de sua vivência acadêmica habitual, como o recebimento de informações institucionais por meio de vídeos sem janela de Libras ou legendas.

Com a suspensão das interações presenciais, houve uma ampliação dos grupos de *WhatsApp* criados pelos professores para melhorar a comunicação com os estudantes das disciplinas. Esse contexto forçou Guasti a ter um maior contato com a escrita em português de seus colegas e professores, ainda que sua participação nessas interações fosse limitada. Além disso, a circulação de textos em português aumentou consideravelmente, já que, no ensino presencial, muitas informações eram compartilhadas oralmente em sala de aula ou nos corredores da universidade.

Foi nesse cenário de ampliação do uso de ferramentas digitais que um canal no YouTube foi criado, tornando-se uma referência valiosa para os estudos de Guasti. O canal passou a funcionar como um sinalário em Libras, uma espécie de memória digital para a estudante, conforme ilustrado na figura a seguir.

Figura 5 - Imagem do canal de Guasti no YouTube[21]



Fonte: *Print* da tela do YouTube do canal de Guasti, 2023.

No canal do YouTube[22], além do registro em vídeo dos sinais matemáticos já consolidados na comunidade surda, Josias e Guasti criaram novos sinais-termos em um processo que envolvia uma pesquisa cuidadosa. Apenas quando concluíam que não existia um sinal correspondente para determinados conceitos matemáticos é que passavam a elaborar novos sinais.

Como Josias explicou em uma das entrevistas, a criação de um sinal-termo exigia pesquisa e um profundo entendimento do conteúdo, o que tornava o processo desafiador, mas também uma oportunidade para a estudante se aprofundar na compreensão dos conceitos.

A necessidade de criar sinais-termo foi identificada ao longo da trajetória acadêmica de Guasti, especialmente nas disciplinas do núcleo duro da matemática, como Cálculo I, II, III e IV e Estruturas Algébricas I, II e III. Essas disciplinas demandavam a elaboração de novos sinais para garantir uma comunicação eficaz entre Guasti, estudante surda, e o TILS, além de facilitar a compreensão dos conteúdos complexos abordados no curso.

O canal no YouTube, criado pela estudante em parceria com o intérprete Josias, tornou-se uma importante ferramenta para reunir e disponibilizar sinais matemáticos e acadêmicos.

[21] Por questões de sigilo exigidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o rosto da estudante foi ocultado para evitar sua identificação, mesmo sendo um canal público no YouTube.

[22] Com o intuito de ampliar o acesso ao repertório de sinais matemáticos em Libras desenvolvido por Guasti, disponibilizei no Anexo QR Codes que direcionam ao seu canal, onde é possível visualizar vídeos com a sinalização de diversos termos, servindo como material complementar e de divulgação dessa importante iniciativa.

Esse o canal constituiu-se como um corpus de sinais-termo para consulta pela aluna e por interessados na área da Matemática, alinhando-se à observação de Quadros (2019):

> Nos últimos anos, os corpora de língua de sinais tornaram-se uma realidade. No caso do Brasil, estão sendo usadas várias ferramentas que possibilitaram arquivar os dados na língua brasileira de sinais (Libras), disponibilizá-los para a comunidade interessada e anotar os dados usando sistemas que viabilizam a busca de sinais para construir um Corpus de Libras (Quadros, 2019, p. 1).

A elaboração e postagem dos sinais-termo no canal não apenas favoreceram a comunicação entre Guasti e o NAP, mas também inseriram a estudante em práticas de letramento acadêmico. De acordo com Sofiato (2019), o uso da tecnologia e de recursos como dicionários, manuais e glossários tem ampliado as possibilidades de ensino e aprendizagem de Libras nos contextos educativos.

As demandas das disciplinas cursadas por Guasti exigiam que os sinais fossem capazes de expressar conceitos específicos de forma clara e visual. Josias relatou que, ao longo do tempo, tornou-se indispensável criar sinais que fossem compreensíveis para a estudante surda e facilitassem a explicação dos professores. Como aponta Moreira (2020):

> Com o decorrer do tempo, tornou-se indispensável que os sinais expressassem os respectivos conceitos, e que fossem também entendidos pelo Surdo por meio de seus aspectos visuais. Assim, tanto a compreensão do aluno quanto a explicação do professor passaram a ser facilitadas, pois ocorrem de modo natural, utilizando o meio visual (Moreira, 2020, p. 6).

O processo de criação de sinais envolvia uma pesquisa detalhada sobre o significado matemático e acadêmico do termo. Após a compreensão do conceito, o sinal era gravado e postado no canal. Moreira (2020) destaca que a criação de sinais deve considerar o contexto social e cultural da língua, já que o léxico está intrinsecamente ligado aos usuários da língua e suas necessidades.

Embora o objetivo inicial, proposto nas reuniões do NAP, fosse encontrar sinais já existentes em vez de criar novos sinais, em alguns casos foi necessário desenvolver sinais inéditos. Essa prática evitava a multiplicação desnecessária de sinais para um mesmo conceito e promovia a padronização, conforme argumenta Moreira (2020).

> Não cabe, aqui, o questionamento sobre a validade de sinais utilizados anteriormente, pois são sinais convenientes e criados de forma natural em um processo arbitrário que existe em qualquer língua amplamente utilizada. Vale ressaltar que a LSB também funciona de forma autônoma. Assim, o que se propõe é facilitar e tentar diminuir a barreira das variações linguísticas que estão presentes nas salas de aulas formais do Ensino Superior, seja no nível da

> Graduação, ou na Pós-graduação, e na transferência de conhecimentos, para que a aprendizagem ocorra de forma clara, respeitando os aspectos linguísticos relacionados à característica visual inerente às línguas de sinais. (Moreira, 2020, p. 6).

O canal no YouTube tornou-se um importante recurso para todos os envolvidos no NAP, incluindo professores, intérpretes e monitores. Além de registrar os sinais criados, o canal facilitava a consulta e a memória dos novos termos, promovendo estabilidade no uso dos sinais e apoiando o ensino e a aprendizagem. Essa iniciativa contribuiu significativamente para reduzir barreiras de comunicação e aumentar a inclusão de Guasti nas práticas acadêmicas.

4.*6.3 Os desafios de ensino-aprendizado da matemática durante o curso*

Mesmo diante das ações institucionais mencionadas anteriormente para promover a inclusão da estudante Guasti, como a contratação de intérpretes de Libras, a criação do NAP e o desenvolvimento de um canal no YouTube para registros de sinais — uma iniciativa da própria estudante em conjunto com um de seus intérpretes —, persistiam desafios em seu percurso acadêmico. Entre esses desafios, destacou-se o ensino e aprendizado da matemática, uma área que apresentou barreiras significativas para Guasti.

Desde a educação básica, Guasti enfrentou percalços devido à ausência de intérpretes de Libras em alguns momentos e outras barreiras de acessibilidade, o que deixou lacunas em sua formação, incluindo conhecimentos matemáticos considerados como demandas prévias e essenciais por alguns professores da universidade. Essas questões reverberaram em sua trajetória acadêmica e no seu desempenho em disciplinas que exigiam domínio de conceitos mais avançados.

A iniciativa do NAP para enfrentar os desafios da estudante surda em Matemática consistiu na disponibilização de um monitor, cuja comunicação não era mediada por um TILS, conforme mencionado anteriormente. Durante as monitorias, a estudante teve a oportunidade de esclarecer dúvidas, realizar atividades e aprofundar-se em aspectos específicos nos quais enfrentava dificuldades, contribuindo para seu aprendizado e superação das barreiras acadêmicas.

Alguns professores observaram que essa dificuldade não era exclusiva de Guasti. Estudantes ouvintes também demonstravam desafios similares, especialmente em álgebra, o que gerava dificuldades de aprendizado. Entretanto, esses mesmos professores destacavam que os esforços institucionais pareciam se concentrar exclusivamente na estudante surda. Essa percepção resultou em comentários como o que foi registrado em uma de minhas observações,

proferido por um professor: "*Muitos esforços estão sendo dedicados a uma única aluna, enquanto outros estudantes ouvintes, que enfrentam problemas semelhantes, não recebem o mesmo apoio*."

Em uma das reuniões realizadas no NAP, um professor chegou a afirmar que: "*Ela não tem condições de ser professora de matemática. A universidade não deveria emitir o certificado de conclusão, ou, talvez, incluir ressalvas no diploma."* Essa opinião foi prontamente rebatida pelo diretor e pelo coordenador do Colegiado, que enfatizaram a ilegalidade dessa proposta e reforçaram que ela ia contra os princípios de inclusão defendidos pela instituição. Esse episódio exemplifica as tensões existentes em uma sociedade que ainda luta contra preconceitos e desigualdades, como destacam Perlim e Reis (2012, p. 38) "o mundo contemporâneo ainda é um espaço de negociação com o preconceito, com a incapacidade, com a diferença, com a cultura. E a transformação parte da persistência nesta negociação."

Os desafios enfrentados por Guasti refletem também dificuldades estruturais na interação entre professores, intérpretes e estudantes surdos. Estudos apontam aspectos recorrentes que prejudicam a experiência acadêmica desses estudantes: professores que delegam completamente o ensino aos intérpretes, a velocidade excessiva da fala em sala de aula, a falta de materiais disponibilizados previamente para a preparação dos intérpretes, e a pouco conhecimento da educação de surdos pelos docentes (Albres; Rodrigues, 2018; Kelm, 2021; Pereira; Freitas-Reis, 2023). Esses aspectos comprometem a qualidade do ensino e a acessibilidade nas aulas.

Borges (2013) ressalta que é essencial repensar as práticas curriculares de matemática para estudantes surdos, considerando suas potencialidades em vez de se limitar às suas dificuldades. A língua deve ser utilizada como um instrumento para construir novas estruturas de aprendizado. Além disso, Borges questiona: se estudantes ouvintes, cujos professores compartilham a mesma língua, enfrentam dificuldades em matemática, como ficam os estudantes surdos cujos professores desconhecem a estrutura da língua de sinais?

Em 2024, Guasti colou grau, completando 10 anos como aluna universitária, um período longo para um curso de licenciatura. Embora o prazo de integralização previsto fosse de oito a quatorze semestres, Guasti cursou 18 semestres. No segundo semestre de 2022, o Colegiado solicitou à Pró-Reitoria de Graduação uma prorrogação de prazo para que ela pudesse concluir o curso. Essa longa trajetória deve ser contextualizada pelas condições institucionais que foram sendo gradualmente construídas para possibilitar o avanço de Guasti, além dos obstáculos externos que afetaram seu percurso. Entre esses obstáculos, destacam-se duas greves docentes

(2015 e 2018) e a pandemia de Covid-19 (2020-2021), que provocou a suspensão das aulas em todos os níveis educacionais.

Nos capítulos seguintes, buscarei focar em cenários específicos e em eventos que ilustram a inserção de Guasti nas práticas de letramentos acadêmicos, analisando sua trajetória de forma mais detalhada e com uma lente mais próxima.

5. AS DEMANDAS INSTITUCIONAIS DE LEITURA E ESCRITA: PERCURSOS DA ESTUDANTE SURDA PARA A PRODUÇÃO DO TCC

"[...] O reconhecimento de várias maneiras de se conceber e se configurar o que vem a ser o letramento está sinalizado na opção pelo uso do plural 'letramentos acadêmicos'. Tal reconhecimento vincula-se ao entendimento de que a aprendizagem da escrita e o domínio de seus usos não se limitam à apropriação de uma técnica universal, única e descontextualizada. A natureza ideológica e social desse aprendizado envolve questões identitárias e políticas que engendram disputas e contendas sobre os significados do letramento e suas consequências para indivíduos e sociedades. Ao adotarmos a expressão "letramentos acadêmicos", sinalizamos um dos domínios da atividade humana. Nessa perspectiva, lançamos o nosso olhar ao para que, quando, onde, como e com que consequências a escrita é utilizada" (Carvalho; Castanheira; Machado, 2023, p. 72).

A epígrafe que abre este capítulo, extraída do livro *Letramentos acadêmicos como práticas sociais* (Carvalho; Castanheira; Machado, 2023), introduz a discussão proposta para este capítulo, letramentos acadêmicos de estudantes surdos, na escrita do TCC.

Os autores reconhecem que o letramento acadêmico é mais do que a capacidade de ler e escrever em um contexto universitário e, de acordo com eles, é uma prática enraizada em contextos sociais e culturais específicos, refletindo as identidades dos estudantes e as comunidades às quais pertencem (Carvalho; Castanheira; Machado, 2023). Portanto, as práticas de letramento acadêmico são contextualizadas dentro das experiências dos estudantes.

Desse modo, neste capítulo, apresento os resultados desse esforço em relação ao trabalho de orientação da estudante na produção do TCC. Inicialmente, para situar temporalmente a orientação e a produção do TCC, examino as seguintes questões: qual é o lugar do TCC na grade curricular do CLM? Como se configurou o percurso acadêmico de Guasti em relação ao fluxo de disciplinas previsto nessa estrutura curricular? De que maneira o trabalho de orientação foi organizado?

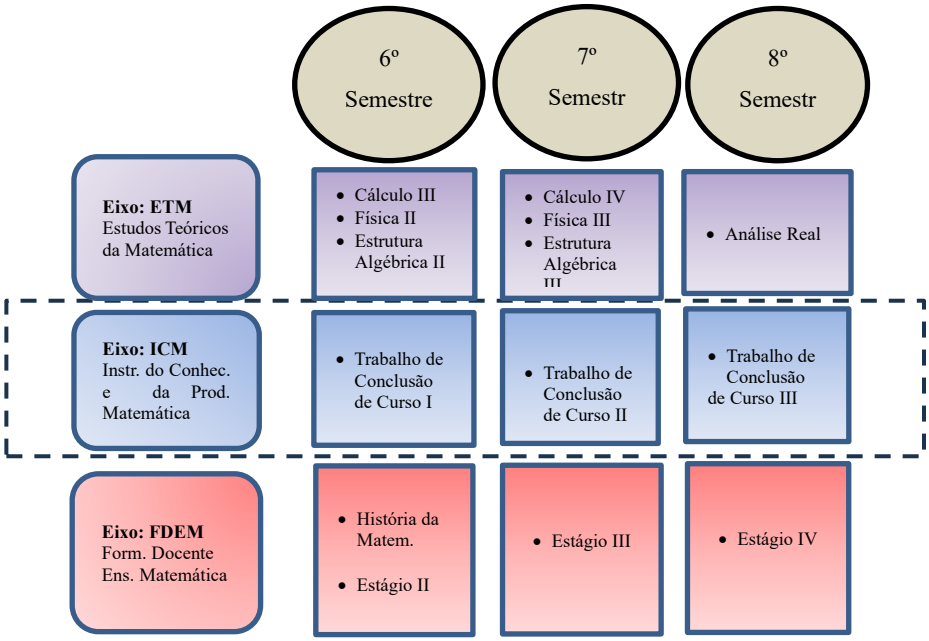
Na sequência, identifico e analiso aspectos constitutivos e resultantes das atividades de orientação voltadas para a escrita do projeto de TCC e da monografia final.

5.1 O TCC na grade curricular e o percurso da estudante para a produção do trabalho

O TCC constitui um dos requisitos a ser cumprido para a obtenção do diploma de licenciatura em Matemática na universidade em que este estudo foi realizado. Três disciplinas do currículo estão voltadas especificamente para a preparação dos estudantes para a produção de uma monografia de final de curso TCC1, TCC2 e TCC3. Essas disciplinas, de acordo com a

grade curricular, são ofertadas no sexto, no sétimo e no oitavo período do curso, respectivamente. Conforme pode ser visto na Figura 7, apresentada a seguir:

Figura 6 - Fluxograma (a partir do 6° semestre): visualização das disciplinas do TCC



Fonte: Dados da pesquisa, 2023 – retirado do *PRCLM* (2012).

Conforme indicado na Figura 6, pela cor azul, o Eixo ICM inclui as disciplinas TCC1, ofertada no 6º semestre, TCC2, no 7º semestre, e TCC3, no 8º semestre. Segundo o PRCLM do curso, cada uma dessas disciplinas tem como objetivo, respectivamente, subsidiar a elaboração de um projeto de pesquisa, desenvolver esse projeto e produzir uma monografia com os resultados obtidos pelo estudante. Essa monografia, denominada Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), será submetida a uma banca avaliadora.

Além disso, conforme mostrado na Figura 6, paralelamente às disciplinas do Eixo ICM, os estudantes deverão cursar disciplinas dos Eixos FDEM e ETM, destacadas nas cores azul e vermelha, respectivamente.

Escrever um TCC é uma experiência desafiadora para a maioria dos estudantes. A pressão para produzir um trabalho de qualidade pode gerar tensão e estresse, uma vez que a atividade exige pesquisa, domínio da escrita acadêmica, gestão de tempo e cumprimento de prazos — fatores que podem ser intimidadores. Além disso, o isolamento durante o processo pode tornar essa jornada ainda mais difícil para alguns. A combinação desses elementos faz com que o TCC seja percebido não apenas como um desafio acadêmico, mas também como um

teste de resiliência e autoconfiança, o que pode aumentar os níveis de ansiedade entre os estudantes. Por essas e outras razões, não é incomum ouvir queixas sobre as dificuldades vivenciadas durante sua elaboração.

Carvalho, Castanheira e Machado (2023, p. 30-31) argumentam que "[...] a produção de um TCC requer uma preparação contínua, que se articula à escrita de outros gêneros da mesma natureza, como resenhas, artigos e resumos ao longo dos anos da graduação". Se, para estudantes ouvintes, a produção de textos acadêmicos já representa um grande desafio, para pessoas surdas, para quem a LP é uma segunda língua, essa situação se torna ainda mais complexa. Estudos de Rocha (2021), de Jacinto (2021) e de Varela (2017) apontam que estudantes e professores surdos enfrentam diversos dilemas relacionados à leitura e à escrita em português, evidenciando as barreiras linguísticas e educacionais que impactam diretamente o desenvolvimento do letramento acadêmico nesse grupo.

Guasti iniciou a disciplina TCC1 no primeiro semestre de 2020, período marcado pela pandemia. Naquele ano, completava seis anos na instituição, dois a mais do tempo mínimo esperado para a conclusão do CLM, que é de quatro anos (oito semestres). Desde o 3º semestre, Guasti estava irregular no curso, ou seja, havia sido reprovada em algumas disciplinas e, por isso, não seguia o fluxograma da sua turma de ingresso.

A irregularidade no percurso acadêmico não é incomum entre estudantes de Licenciatura em Matemática, seja pelo pouco domínio da matemática, seja pelas demandas familiares ou de trabalho, entre outros fatores. De acordo com o relatório *Relação dos Alunos Inativos* (Sagres Acadêmico, 2014.1), ano de ingresso de Guasti na instituição, 34 estudantes efetuaram matrícula, contudo, apenas cinco concluíram o CLM, sendo uma desses cinco a própria Guasti. Ainda segundo o relatório, 19 estudantes abandonaram o curso no período de 2014.2 a 2023.2, nove desistiram entre 2014.1 e 2017.1, e houve uma transferência interna em 2015.2. Esses dados devem ser levados em consideração ao avaliar o atraso no cumprimento dos prazos institucionais por parte de Guasti, que integralizou todo o currículo em 18 semestres. No entanto, tal reconhecimento não foi suficiente para reduzir a pressão sobre seu desempenho acadêmico.

Uma comparação entre o fluxo curricular proposto e o fluxo curricular realizado por Guasti, com foco nas disciplinas de TCC, evidencia que sua trajetória demandou três vezes mais tempo do que o esperado e do que comumente é necessário para outros estudantes. Apesar dos desafios institucionais enfrentados para oferecer suporte adequado a uma estudante surda e do acompanhamento próximo de sua dedicação aos estudos, o sentimento de urgência em levá-la à conclusão do TCC permaneceu presente.

Em 2020, quando Guasti se matriculou pela primeira vez na disciplina TCC1 e as aulas presenciais foram suspensas devido à pandemia de Covid-19, temi que um prolongamento ainda maior do tempo necessário para sua formação a levasse a abandonar o curso. Além disso, preocupava-me a possibilidade de cancelamento dos contratos dos TILS, o que poderia comprometer ainda mais seu progresso acadêmico. Essas preocupações tornaram essencial o aproveitamento do período de isolamento social para iniciar os estudos pertinentes à disciplina TCC1.

Decorridos os meses de março e abril sem perspectivas de retorno às aulas presenciais, convoquei uma reunião com os integrantes do NAP — professores, monitores de ensino, intérpretes de Libras e a própria estudante — para discutir a continuidade do trabalho. O encontro ocorreu por meio da plataforma *Google Meet*, e, nessa reunião, decidiu-se pela retomada das atividades de orientação de maneira remota, utilizando o mesmo ambiente virtual.

Elaboramos um planejamento semanal, organizando um cronograma com dias, horários e disponibilidade de cada participante. Os conteúdos matemáticos ficaram sob a responsabilidade de dois monitores de ensino, que trabalharam desde a revisão dos conteúdos do 6º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, incluindo conceitos introdutórios de Cálculo I. Já a orientação do Projeto de TCC ficou sob minha responsabilidade. Além disso, como era encarregada da organização dos atendimentos pelos demais profissionais do NAP, busquei estruturar as atividades de orientação de modo a não sobrecarregar a estudante.

Ao planejar as atividades de orientação, levei em consideração proposições do PRCLM sobre o TCC. Dentre essas orientações destaco:

> A construção do TCC deve ser compreendida como um processo que se inicia a partir do ingresso do aluno no Curso. Desde os primeiros semestres, são oferecidos componentes curriculares que possibilitam ao aluno o aprendizado de técnicas de construção textual que obedecem aos parâmetros metodológicos da produção científica. Vários componentes são ofertados gradualmente durante o curso, para auxiliar a formação acadêmica e o exercício da docência em matemática [...] (PRCLM, 2012, p. 163).

Conforme pode-se ler acima, devem ser oferecidos componentes curriculares para "o aprendizado de técnicas de construção textual que obedecem aos parâmetros metodológicos da produção científica", desde os primeiros semestres do curso. Em outros trechos desse documento, há orientação de que seja buscada uma formação que leve à produção do conhecimento, ou seja, à formação do pesquisador. Acrescenta-se, ainda, que é necessário estimular práticas de estudo independente, visando à autonomia intelectual e profissional do

aluno, bem como incentivar a formação geral para superação dos desafios no exercício profissional e na produção do conhecimento.

As diretrizes destacadas no PRCLM (2012) não me eram estranhas, e reconheço sua importância. Justamente por considerar a relevância dessas orientações, questionava-me: como poderia contribuir para que Guasti desenvolvesse sua autonomia intelectual? Quais práticas de estudo seriam eficazes para fomentar esse desenvolvimento, articulando-o à sua formação como pesquisadora? Essas e outras reflexões permearam os dois anos e meio em que atuei como sua orientadora. As respostas a esses questionamentos foram sendo construídas a partir das condições e contingências vivenciadas, as quais serão detalhadas nas próximas seções deste capítulo.

5.2 A escolha do objeto de estudo do TCC e as decisões tomadas durante o processo de orientação

Um dos primeiros passos na produção de um TCC é a escolha da temática a ser abordada. Não me recordo exatamente como iniciamos nossa conversa sobre o assunto. No entanto, penso ser importante retomar alguns aspectos que guiaram as decisões tomadas.

Um dos fatores foi a minha formação acadêmica — com graduação em Administração e Pedagogia, além de uma especialização em Educação Inclusiva — que não me preparou para abordar questões específicas da Matemática, área do curso da estudante. Para trabalhar um tema vinculado à Matemática, seria necessário o apoio de um professor da área em um regime de coorientação. No entanto, embora Guasti já estivesse no curso há pelo menos seis anos, poucos professores demonstraram interesse ou empenho em contribuir, e não identifiquei entre meus colegas alguém disposto a colaborar nesse sentido.

Outro fator que influenciou a definição da temática do TCC de Guasti foi minha entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/UFMG). No momento em que Guasti iniciava a disciplina de TCC1, eu começava meu doutorado, tendo como objeto de estudo — a partir da abordagem social do letramento — o processo de inserção e formação de Guasti como professora de Matemática. Em outras palavras, minha pesquisa se baseava na experiência de trabalho que desenvolvi com Guasti ao longo dos últimos 10 anos.

Já há algum tempo, eu considerava a possibilidade de propor que Guasti narrasse sua história escolar e os desafios enfrentados em sua trajetória no TCC. Com o aprofundamento nos estudos sobre a abordagem social do letramento, essa ideia foi se fortalecendo. Esses estudos

ampliaram minha compreensão sobre como os processos de aprendizagem e os usos da escrita estão localmente situados e imersos em relações de poder, com impactos concretos na vida de indivíduos e grupos sociais. Essa nova percepção teve um duplo efeito. De um lado, reforçou meus objetivos de pesquisa e abriu caminhos para uma análise reflexiva sobre o processo de inserção da estudante na universidade. De outro, fortaleceu minha proposta inicial de sugerir a Guasti que tomasse suas experiências escolar e universitária como objeto de análise em seu TCC. Acreditava que essa abordagem poderia criar condições para que ela compreendesse as particularidades de sua trajetória e, quem sabe, a partir dessa reflexão, se fortalecesse na defesa de seus direitos.

Assim, houve uma convergência de interesses temáticos: enquanto percorríamos caminhos distintos dentro do sistema universitário, ambas estávamos em processos de formação como pesquisadoras. Talvez se possa dizer que, ao longo desses anos, analisamos — a partir de ângulos e recortes distintos — as vivências de uma estudante surda na escola e na universidade.

Em nossa primeira reunião, discutimos a ementa e os objetivos da disciplina TCC. Sugeri, então, que Guasti desenvolvesse seu TCC utilizando a metodologia de história de vida e lhe pedi que refletisse sobre a proposta para discutirmos na reunião seguinte. Na semana seguinte, ela confirmou seu interesse em escrever sobre sua trajetória. Inicialmente, Guasti considerou limitar o tema à sua vivência na Universidade, mas esclareci que o texto deveria incluir também reflexões sobre sua trajetória educacional na educação básica.

Dessa conversa inicial, resultou uma monografia na qual Guasti aborda suas experiências educacionais como estudante surda, desde a educação básica até o ensino superior. Com o avanço de seus estudos, decidiu também discutir a importância da formação de professores qualificados para o ensino de pessoas surdas, destacando a necessidade de profissionais preparados para atuar em salas de aula nos diferentes níveis de ensino.

Apresento, a seguir, para uma visão geral da monografia produzida pela estudante, o sumário desse texto de 57 páginas produzido por ela:

Quadro 6 – Sumário do Trabalho de Conclusão de Curso da Estudante

Introdução

Capítulo 1 - História povo surdo e contexto social, político e educacional
1.1 Cultura surda e identidade surda

Capítulo 2 - Formação professor matemática e formação de professor para educação de surdos
2.1 Formação professor matemática
2.2 Formação professor educação de surdos

Capítulo 3- História vida estudante educação básica até Universidade

Capítulo 4- Minha pesquisa
4.1 Contexto geral da pesquisa

Capítulo 5 – Análises e resultados da pesquisa
5.1 Minha história de vida
5.2 Questionário professores *Google Forms*
5.3 Entrevista professores *Teams*

Considerações Finais

Referências

Apêndices
A – Questionário *Google Forms*
B – Roteiro perguntar entrevista professores

Fonte: Guasti (2022)[23]

Essa monografia foi aprovada por uma banca avaliadora em julho de 2022. A seguir, apresento reflexões sobre os desafios e avanços na produção do texto e os diferentes momentos da produção do trabalho.

5.3 As reuniões de orientação: organização e desenvolvimento

As reuniões para orientação do TCC aconteciam pela manhã ou à tarde, conforme a disponibilidade no quadro de horários das disciplinas cursadas por Guasti. Inicialmente, os encontros presenciais foram realizados em minha residência e, posteriormente, passaram a ocorrer na universidade. Tínhamos um encontro semanal e uma rotina de estudos que foi construída a partir das nossas interações ao longo dos anos. A estudante chegava ao local de

[23] O sumário foi extraído da monografia de Guasti e foi mantido o sigilo por determinações do Comitê de Ética na pesquisa.

estudo, ligava o computador, tínhamos cerca de 20 minutos de conversas livres, usualmente sobre alguma questão familiar ou situações que envolviam professores e dúvidas de sala de aula. Após essa conversa inicial, eu solicitava que ela mostrasse a atividade desenvolvida em casa. Algumas vezes, ela já havia enviado uma cópia dessa atividade por *e-mail* ou por *WhatsApp*. A Figura 7, a seguir, registra a configuração espacial de nossos encontros em minha residência.

Figura 7 - Momento de escrita de Guasti

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

A foto acima, extraída de um dos vídeos dos nossos encontros gravados pelo celular, foi reproduzida com o uso de um filtro para preservar a identidade da estudante. Além de materiais como livros, cadernos e canetas, utilizávamos nossos computadores para pesquisas *online*, como a sinalização de conceitos matemáticos em Libras, a busca por artigos acadêmicos relacionados à temática da pesquisa e a leitura e revisão de textos escritos por Guasti.

A fotografia registra uma particularidade do processo de revisão de textos realizado por Guasti. Após a leitura e discussão de trechos de sua produção escrita — fosse do projeto de pesquisa ou da monografia —, realizávamos correções, debatíamos os ajustes necessários e, em seguida, ela reescrevia o texto. No momento em que a foto foi tirada, Guasti reescrevia o texto em seu caderno, um procedimento que adotava por preferência pessoal. Depois de fazer as anotações no caderno, ela digitava a nova versão do texto no *Word*, em seu computador pessoal.

A imagem também nos permite destacar outro aspecto. O uso de máscaras ainda era uma realidade em 2021, quando o registro foi feito. Os encontros, realizados em minha casa, visavam a garantir segurança biológica, pois ainda vivenciávamos algumas restrições impostas pela Covid-19. Assim, reuníamo-nos de máscara, mantendo a distância necessária, ambas vacinadas e seguindo cuidados sanitários previamente estabelecidos.

Entretanto, o uso da máscara trouxe desafios adicionais para a comunicação. Como a Libras é uma língua visual-espacial, a expressão facial desempenha um papel fundamental na

sinalização. A máscara dificultava a interpretação dessas expressões, comprometendo a fluidez da comunicação. Além disso, prejudicava a leitura labial, uma estratégia frequentemente utilizada por algumas pessoas surdas para complementar a compreensão da fala.

O Quadro 7, apresentado abaixo, sintetiza as atividades de orientação desenvolvidas em paralelo às disciplinas TCC1, TCC2 e TCC3.

A primeira coluna do Quadro, intitulada "Período", indica as datas de início e término dos semestres em que Guasti cursou, consecutivamente, as disciplinas TCC1, TCC2 e TCC3 (segunda coluna do quadro). Durante esse período, realizamos reuniões de orientação individual sobre o TCC (terceira coluna, "Orientação Individual").

Quadro 7 – Disciplinas e Reuniões de Orientação para a produção do TCC – o percurso da estudante Guasti

Período	Disciplina	Orientação individual	Produção
05/05/2020 a 15/06/20	Aulas suspensas em março de 2020.	**Plataforma *Meet*** *(antecipação do conteúdo da disciplina TCC1)* • Discussão sobre tema a ser abordado no TCC. • Revisão de texto escrito sobre a temática • Discussão sobre a metodologia de pesquisa	• Primeira versão escrita do projeto de TCC: tema, introdução, objetivos
14/09/2020 a 15/12/20	**Plataforma *TEAMS*** Guasti cursa **TCC1** Período Extraordinário de Oferta (PEO), não registrado no histórico escolar dos estudantes	**Plataforma *Teams*** • Continuação da elaboração do projeto de pesquisa para o TCC. • Orientação seguia itens do programa da disciplina: introdução, objetivos, metodologia, referencial teórico do projeto de pesquisa	• Segunda versão do projeto de TCC.
02/03/2021 a 08/06/2021	**Plataforma *TEAMS*** Guasti cursa novamente a disciplina **TCC1**.	**Presencial** • Revisão e aprimoramento do projeto de TCC • Assistir a vídeos online sobre gêneros textuais • Fichamento e resumo de textos acadêmicos sobre a temática do TCC • Preparação dos slides do projeto	• Slides da apresentação do projeto • Projeto aprimorado e finalizado
08/07/2021 a 16/12/2021	**Plataforma *TEAMS*** Guasti cursa a disciplina **TCC2**	**Presencial** • Elaboração de questionário (Google *Forms*) • Elaboração de roteiro para entrevista com professores • Transcrição de entrevistas • Organização do texto do TCC em capítulos • Correções de texto em LP	• Versão de texto do TCC para avaliação na disciplina **TCC 2**. • Questionário no Google Forms • Transcrição de entrevista • Slides para apresentação em seminário da disciplina

Cont.

Período	Disciplina	Orientação individual	Produção
08/02/2022 a 28/07/2022	Guasti cursa disciplina **TCC3**.	**Presencial** • Finalização da análise dos dados • Reescrita dos capítulos • Escrita das considerações finais • Preparação de slides no aplicativo *PowerPoint*	• Versão final do texto da monografia • Slides no aplicativo *PowerPoint* para sessão de defesa do TCC

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

As aulas de TCC1, suspensas em 2020, foram retomadas no semestre seguinte por meio da plataforma *Teams*, dentro do Período de Oferta Extraordinária (POE), sem registro no histórico escolar dos estudantes. Enquanto TCC1 e TCC2 foram cursadas a distância, apenas TCC3 foi realizada presencialmente. Durante dois semestres, nossas reuniões ocorreram de forma remota, utilizando inicialmente o aplicativo *Google Meet* e, posteriormente, o *Teams*, disponibilizado pela universidade. Nos três semestres seguintes, a partir do início de 2021, passamos a nos reunir presencialmente, primeiro em minha residência e, depois, na universidade, com o retorno das aulas presenciais.

Após Guasti cursar a disciplina em oferta extraordinária (POE), em diálogo com a coordenadora do colegiado do curso, identificamos a necessidade de que a estudante fizesse nova matrícula no TCC1. Essa decisão não foi bem recebida por Guasti. No entanto, diante do argumento de que era necessário mais tempo para desenvolver e revisar tópicos essenciais do projeto, como o referencial teórico e a metodologia, a estudante concordou com a rematrícula. Após cumprir os requisitos de TCC1, Guasti prosseguiu para TCC2 e TCC3, sem necessidade de nova repetição. Essas disciplinas foram realizadas, respectivamente, por meio do *Teams* e de forma presencial.

Conforme indicado na terceira coluna do Quadro 7, durante as reuniões de orientação, desenvolvemos atividades relacionadas ao conteúdo ministrado nas disciplinas TCC1, TCC2 e TCC3. Entre maio de 2020 e agosto de 2021, as atividades estiveram voltadas para a elaboração e escrita do projeto de pesquisa em língua portuguesa, conteúdo central de TCC1.

Entre essas atividades, destacam-se, por exemplo, discussões e produção de textos sobre o tema a ser abordado no TCC, a exibição de vídeos online sobre gêneros textuais, a leitura e revisão de textos escritos em português pela estudante sobre a temática proposta, o estudo e as

discussões referentes à metodologia de pesquisa, a reescrita das versões iniciais do projeto e a produção de slides para apresentação em seminários da disciplina.

No período entre agosto e dezembro de 2021, as atividades de orientação se concentraram no desenvolvimento do projeto de pesquisa. Esse trabalho incluiu a elaboração de um questionário no *Google Forms*, a construção de um roteiro de entrevista para professores, a transcrição das entrevistas realizadas, a organização do texto do TCC em capítulos e a revisão do texto em língua portuguesa.

Entre fevereiro e julho de 2022, o foco passou para a produção escrita do TCC em LP. Nesse período, foram finalizadas a análise dos dados obtidos por meio do questionário no *Google Forms* e das entrevistas com professores, a reescrita dos capítulos, a elaboração das considerações finais e a preparação de slides no *PowerPoint* para a sessão de defesa do TCC. Além dessas atividades, houve a leitura de textos acadêmicos e a escrita de resumos dos materiais analisados. Também realizávamos buscas na internet sobre o referencial teórico da monografia - formação de professores para matemática, estudos relacionados à educação de surdos, incluindo vídeos de sinais em Libras.

5.4 Diferentes perspectivas sobre a escrita em língua portuguesa por parte da estudante surda

Nesta seção, busco contrastar diferentes perspectivas sobre a produção textual da estudante, apresentando trechos de sua escrita, a visão de uma das professoras da disciplina de Leitura e Produção Textual, a perspectiva da própria estudante, bem como minhas reflexões sobre esse processo. Meu envolvimento no apoio à sua trajetória acadêmica se tornou uma das atividades centrais do meu cotidiano na universidade, o que me permitiu registrar diversos aspectos do desenvolvimento de seu trabalho, agora trazidos para análise.

Ao iniciar meu contato com Guasti, conforme mencionado anteriormente, meu conhecimento de Libras era básico e, certamente, minha experiência em acompanhar e orientar uma pessoa surda no processo de aprendizagem de uma segunda língua — no caso, a LP, para uso no contexto acadêmico — era ainda mais limitada. Como discutido no Capítulo 4, essa situação envolvia algumas questões, tais como: reconhecer que algumas palavras assumem, na esfera acadêmica, significados distintos dos que possuem no contexto familiar; compreender que, para certos conceitos matemáticos ou de língua portuguesa, não há um sinal correspondente em Libras; e identificar diferenças sintáticas entre a LP e a Libras.

Durante as orientações e em conversas informais com a estudante, percebia seu esforço ao ler e escrever textos em LP. Orientada por discussões correntes sobre a educação de surdos, não enxergava a produção textual feita pela estudante como repleta de “erros” ou falhas (Menezes, 2007; Silva, 2010; Rocha, *et al*. 2024). Assim, interpretava tais ‘erros’ como uma expressão do processo de apropriação de uma segunda língua, no caso, a LP, por uma pessoa surda, sendo esses “erros” vistos como marcas desse processo de aprendizagem.

A partir desse entendimento, reconhecia, nos textos produzidos por ela, a expressão de um domínio certamente limitado da língua portuguesa, decorrente de uma trajetória escolar na qual a leitura e a produção textual nessa língua haviam sido, até aquele momento, bastante restritas. Dessa forma, as intervenções que realizava tinham como objetivo tornar o texto mais claro e legível para um falante da língua portuguesa, evitando, no entanto, realizar todas as correções necessárias do ponto de vista gramatical. Minha preocupação era evitar que esse processo se tornasse excessivamente exaustivo e desestimulante para a estudante.

É importante destacar também que as reuniões de orientação não se configuravam, oficialmente, como aulas para o ensino da LP. Tampouco eu tinha formação para ensinar uma segunda língua a pessoas surdas, além de também estar em processo de aprendizagem da Libras. Havia, da minha parte, o desejo de que Guasti pudesse ler ou reconhecer o que havia escrito. Supus que preservar o texto conforme ela o produzia (por exemplo, sentenças topicalizadas, ausência de conjunções ou uso do verbo no infinitivo) facilitaria a retomada de sua produção.

Como resultado dessa escolha, os textos produzidos por Guasti, inclusive a versão final do TCC, apresentavam características que evidenciavam a influência da L1, Libras, na produção escrita em L2, língua portuguesa. No quadro 8, a seguir, apresento três versões de trechos da produção textual feita por Guasti ao longo desse período.

Quadro 8 – Trechos da produção textual da estudante ao longo das disciplinas do TCC

TCC 1 - Introdução do Projeto (junho de 2021)	**TCC 2 - Introdução do Projeto** (dezembro de 2021)	**TCC 3 - Introdução Monografia** (julho de 2022)
Esse trabalho acadêmico de Conclusão Curso (TCC) ter objetivo apresentar história experiência vida estudante surda educação básica até [Universidade]. Escolas inclusivas difícil pessoa surda aluno surdo não entender pedagogia surda. Escolas inclusivas e universidades ensino acontecer língua português pouca pedagogia surda e pouca Libras.	Surda falarei escrever experiência vida [universidade], talvez pouco difícil porque palavra com matemática também novo Libras sinais caso problema pouco matemática. Eu falei pensar e faze novo sobre material de matemática precisa arruma nós todos ter estudante muito desenvolver experiência sala outros mudarmos professores de sempre. Eu falarei ideia sinal dar professores querem de feliz, meu nome professor sinal, porque explicar não pode mudar igual nome sinal.	Esse trabalho acadêmico de Conclusão Curso (TCC) ter objetivo geral apresentar minha história experiência como estudante surda Educação Básica até [Universidade], ainda escrever importância formação professor para educação de surdos. O trabalho falar experiência vida escolar e mostrar políticas públicas Brasil precisa conhecer e aprender cultura surda, cursos formação professor importante, precisa aprender educação surdos. Primeiro, quer explicar estudante surdo difícil escrever português, muito difícil. Língua L1 surdos Libras e português L2. Escrever português diferente, Língua Sinais (LS) língua espacial visual, Língua Português (LP) oral auditiva. Duas línguas diferentes e surdo criança precisar Língua de Sinais desenvolver, depois aprender português.

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A análise da progressão da escrita da estudante a partir das três versões do texto apresentados no quadro acima nos permite observar alguns elementos que caracterizam o trânsito que Guasti fazia entre o português e a Libras. Nos três textos, percebe-se a influência da estrutura sintática da Libras na escrita em português. No primeiro, 'TCC1', essa influência é mais evidente na ausência de conectores e na estrutura frasal reduzida, com sequências de palavras que refletem a organização visual da Libras, como, por exemplo, no trecho que diz "*escolas inclusivas difícil pessoa surda aluno surdo não entender*." Essa estrutura se assemelha à da Libras, por exemplo, na tendência em não apresentar artigos e flexões verbais explícitas como é o caso do português.

Na segunda versão do texto, denominada 'TCC2', é perceptível uma estruturação mais aproximada da LP. Podemos observar frases com elementos que conectam as ideias, ainda que algumas construções permaneçam próximas às das Libras. Expressões como "*surda falarei escrever experiência vida universidade*" mostram um uso mais flexível do português e uma maior presença de verbos conjugados. Nota-se também um esforço para estruturar sentenças complexas, como "*eu falei pensar e fazer novo sobre material de matemática precisa arruma nós todos ter estudante muito desenvolvem experiência*." Ainda que a frase contenha traços

linguísticos típicos do trânsito entre Libras e português, observa-se um expressivo progresso na articulação de conectores discursivos e no detalhamento da experiência acadêmica."

Por fim, na terceira versão do texto, denominada 'TCC3', as frases são mais longas e há uma preocupação maior com a explicitação de relações entre as ideias. O trecho em que diz "*primeiro, quer explicar estudante surdo difícil escrever português, muito difícil*" já mostra uma estrutura que se aproxima mais do português acadêmico. Além disso, a estudante introduz uma reflexão sobre a relação entre as línguas, demonstrando um maior domínio conceitual e capacidade de argumentação.

A coesão e a organização do texto também evoluem ao longo das três versões do trabalho. No primeiro TCC, há frases curtas e isoladas, sem uma progressão clara das ideias. No segundo TCC, aparecem tentativas de conectar informações e refletir sobre os desafios do aprendizado. No terceiro TCC, a estudante já apresenta uma estrutura mais clara, com introdução, desenvolvimento e explicação de conceitos fundamentais para sua pesquisa.

Várias revisões de texto foram realizadas antes de que o projeto de pesquisa ou versões da monografia fosse submetido à avaliação de outros professores. Nas versões submetidas à avaliação, algumas particularidades da escrita de Guasti foram mantidas, tais como: poucos conectivos e verbos no infinitivo. A decisão de não realizar uma revisão, vamos dizer, mais detalhada e completa desses textos, pincipalmente, quando da produção do projeto de pesquisa, se apoiava, primeiramente, em minha vontade de manter marcas de autoria da estudante e na suposição de que isso fortalecesse sua confiança, já que ela havia me dito o quanto era difícil escrever em português.

O primeiro esboço do projeto entregue à professora de TCC1, composto de três seções (introdução, problema de pesquisa e objetivos), causou estranheza. Em uma das nossas conversas sobre esse texto, a docente me disse que o considerou '*diferente*'. Perguntei se o conteúdo era compreensível e se o material entregue estava de acordo com a ementa da disciplina TCC1 - produzir material para o projeto de pesquisa e ela confirmou que sim, mas que podia ser melhorado até apresentação do trabalho final. Essa situação com a professora me trouxe novamente inquietações, contudo, deixei seguir. Se já estava desafiador fazer Guasti realizar leituras de textos acadêmicos e escrever o projeto, não estava pronta para fazer intervenções no sentido de revisões sucessivas do texto em LP.

Ainda com esses dilemas, fomos conduzindo o trabalho na disciplina TCC3. Guasti estava motivada e, ao mesmo tempo, muito cansada. As expectativas de se formar já haviam sido dissipadas e agora restava concluir o eixo ICM (Instrução do Conhecimento e da Produção Matemática). Coincidentemente, nesse primeiro semestre de 2022, Guasti cursava também a

disciplina Leitura e Produção Textual V, o que colaborou com as reuniões de orientação, ao serem abordados conteúdos que trabalhávamos (resumos, resenhas, ABNT, entre outros).

Ao ser perguntada, durante uma entrevista, sobre '*como foi ler pela primeira vez um texto de Guasti, sendo também professora de português',* Ivone, professora de Leitura e Produção Textual IV, respondeu

> Olha (+) eu sou professora de português, mas eu estava lá como professora de oficina de produção e leitura de texto (+) o que eu estava pedindo (+) qual era o meu objetivo com aquela atividade? Era que ela soubesse o que é um gênero textual resumo e gênero textual resenha ou o fichamento (+) que é uma técnica de estudo (+) então (+) eu queria ver se ela sabia o que era uma resenha. Então (+) eu não dei ênfase nos erros de correção (+) o objetivo com essa resenha é que houvesse compreensão desse gênero. Eu até comentei com a intérprete Pâmela, que dava para ler sim. Não, não estava conforme as normas(+) como a gente escreve normalmente em português(+) mas dava para ler (+) tem sentido e todas as partes da resenha estavam ali (+) Então (+) era uma resenha foi avaliada como resenha (+) [...]Eu comentei com ela (+) que o texto ainda não estava dentro das normas do português (+) mas que eu consideraria aquele jeito dela escrever (+) então é respeitar também a identidade daquele sujeito que escreveu ali (+) porque da mesma forma que ela escreveu 'aluno respeitar professor'(+) 'professor respeitar aluno'(+) era aquilo que estava escrito. Se você tiver boa vontade de ler (+) dá para entender. Agora (+) se o meu objetivo tivesse sido (+) gente nessa aula eu vou pegar esse texto para a gente reconstruir (+) revisá-lo (+) eu faria isso. Aí sim (+) teria essa outra atividade de revisar a escrita (+) mas essa atividade, não foi esse o objetivo. [...] eu achei que essa experiência (+) é muito do professor também, entendeu? Porque se não está aberto (++) você tem que se organizar antes (+) você tem que ter tempo a mais para ela (+) eh (+) você entender (+) que não vai esperar dela uma língua culta, machadiana (+) toda correta (+) você tem que ter claro na sua cabeça qual é o objetivo daquela aula, a ação que você está tendo de ensino. (**Entrevista com a professora de leitura e produção textual, Ivone – 13/03/2023)**

As considerações feitas por Ivone vieram ao encontro de minhas preocupações e, de certa maneira, indicavam sintonia com as decisões que eu havia tomado. Ela fez uma distinção entre demonstrar compreensão das características de um gênero textual — o que, a seu ver, Guasti havia demonstrado — e seguir estritamente as normas gramaticais da língua portuguesa. Embora reconhecesse que o texto apresentado por Guasti não seguia essas normas, considerava necessário estar aberta para aceitar e reconhecer tal produção como expressão da identidade da estudante.

Interpretei essa referência à identidade como um reconhecimento da história de vida e das particularidades apresentadas por Guasti. A essa postura adotada por Ivone, Guasti

respondeu com empolgação: durante as reuniões de orientação, tecia comentários sobre suas experiências em sala de aula e sobre o que havia aprendido. Como indicação da relevância dessas experiências e do afeto que passou a nutrir por essa professora, Guasti criou um sinal em Libras para Ivone. Guasti tinha muita resistência em criar sinais tanto para colegas quanto para professores; normalmente, era eu quem pedia. No entanto, para Ivone, ela espontaneamente trouxe o sinal ao conversar sobre as aulas.

O gesto de Guasti ao criar um sinal para Ivone carrega um significado simbólico importante: representa o reconhecimento de uma relação de acolhimento e respeito por parte da professora. Segundo Fernandes (2016) e Quadros (2015), a construção de vínculos pedagógicos significativos com estudantes surdos passa pelo reconhecimento da surdez como diferença linguística e cultural, e não como deficiência a ser superada. Ao criar um sinal espontaneamente, Guasti não apenas nomeia, mas legitima a presença de Ivone em seu universo linguístico, o que pode ser interpretado como um sinal de que essa professora compreendeu, de forma sensível e prática, o que significa educar em uma perspectiva bilíngue e inclusiva.

Guasti refletia sobre possíveis diferenças entre o processo de escrita realizado por um ouvinte falante de LP e ela. Certa vez, perguntei-lhe *Como você faz para escrever em português?* Para responder, abaixou a máscara, como que para não deixar dúvidas sobre o que iria sinalizar.

> Parece que meu cérebro ferve (+) eu primeiro penso em Libras e depois penso em português (+) o português tem palavras que eu preciso memorizar (+) são duas línguas (+) o português usa conjugação uma verbal difícil para surdos. Ao escrever preciso colocar na estrutura do português (+) a Libras tem uma estrutura diferente. Foi algo que eu precisei praticar muito (+) e os nossos estudos ajudaram. A questão de organizar a maneira certa de escrever (+) porque eu penso (+) e eu quero escrever da maneira que eu penso (+) que é na estrutura da língua de sinais. Por exemplo (+) uma pessoa que é ouvinte (+) ela escreve da mesma forma que ela ouve (+) já eu tenho o costume de escrever da forma que eu sinalizo. Eu ainda estou me adaptando (+) saindo da estrutura da língua de sinais na escrita, aprendendo (+) desenvolvendo o português (**Guasti, reunião de orientação em 14/06/2021**).

Ao analisar o relato de Guasti sobre sua experiência com a escrita em português, percebi como o processo de pensar em Libras, antes de organizar as frases em português, a desafia constantemente. Ela menciona que seu "*cérebro ferve*" ao lidar com as duas línguas e que precisa "*memorizar*" palavras do português, o que sugere um esforço intenso para administrar estruturas linguísticas distintas. A separação que ela faz entre as línguas evidencia a necessidade

de transposição entre códigos diferentes, uma vez que não se trata apenas de traduzir palavras, mas de reorganizar o pensamento para se adequar a um sistema gramatical distinto.

A fala de Guasti também revela um entendimento sofisticado sobre a diferença estrutural entre Libras e português. Ao dizer que "*o português usa uma conjugação verbal difícil para surdos*", ela aponta para um dos aspectos gramaticais mais frequentemente percebidos como desafiadores por sinalizantes da Libras ao escreverem em português. Essa percepção pode estar relacionada à ênfase dada pelas práticas escolares ao ensino da conjugação verbal, muitas vezes em detrimento da produção de textos e do desenvolvimento de habilidades discursivas mais amplas. A conjugação verbal exige um tipo de flexão e ordenação que não se manifesta da mesma forma na estrutura visual-espacial da Libras. Esse aspecto da escrita pode gerar dificuldades na leitura e interpretação, especialmente quando a organização sintática do português não segue a lógica com que Guasti formula seus pensamentos.

Apesar dos desafios, a estudante reconhece a importância das práticas de leitura e estudo conjunto como oportunidades para aprimorar sua escrita. Quando menciona que "*foi algo que eu precisei praticar muito (+) e os nossos estudos ajudaram*", ela destaca a relevância do aprendizado colaborativo, das trocas e da leitura compartilhada como facilitadores do processo. Essa fala sugere que a exposição contínua ao português escrito e a orientação recebida possam ter contribuído para a ampliação de sua compreensão e para a adaptação gradual à estrutura da língua.

Além disso, a maneira como Guasti reflete sobre seus desafios e avanços demonstra uma consciência metalinguística em desenvolvimento. Ela reconhece que sua escrita tende a seguir a estrutura da Libras, explicando que "*tenho o costume de escrever da forma que eu sinalizo*" e que ainda está "*se adaptando*". Coloca ainda a hipótese de que uma pessoa ouvinte escreve da forma como ela ouve, ao passo que ela escreve da forma como sinaliza. Essa autorreflexão evidencia sua capacidade de analisar criticamente seu próprio processo de aprendizagem e de identificar os desafios específicos que enfrenta. Sua fala sugere que essa adaptação não é apenas uma questão de "correção" linguística, mas um processo contínuo de usos sociais e de trânsito entre línguas, no qual ela está ativamente engajada.

Outro aspecto trazido pela fala da estudante é uma percepção de que suas escolhas linguísticas e estruturais muitas vezes são vistas como "erros" pelos professores que talvez desconheçam as particularidades da experiência de pessoas surdas com a escrita. Karnopp (2017) destaca como as produções textuais dos estudantes surdos são frequentemente mal compreendidas, apesar de possuírem uma lógica própria, enraizada em sua experiência visual e cultural. De acordo com a autora:

> As produções textuais de surdos, muitas vezes consideradas “erradas” e como “não textos”, têm uma explicação lógica, científica, linguística, histórica, psicológica, sociológica, que é frequentemente negada pelos seus educadores. Por fim, o tipo de prática linguística que tem sido dominante nas relações entre língua de sinais e língua portuguesa é a de que esta é superior àquela. Os surdos, como grupo minoritário, não somente de um ponto de vista numérico ou estatístico, porém de uma perspectiva também sociológica, é um grupo não dominante e oprimido (Karnopp, 2017, p. 54).

A reflexão da autora dialoga com o que é apresentado pela estudante, pois ela também vivenciou sua escrita sendo interpretada como *"incorreta"* ou *"incompleta"*, por não seguir rigidamente as normas que a instituição esperava em termos de uma escrita acadêmica. No entanto, como aponta Karnopp (2017), essa suposta *"incorreção"* não é um mero equívoco, mas sim o reflexo de uma estrutura linguística distinta, moldada pela Libras e pela experiência visual dos surdos.

Dessa forma, podemos considerar que os usos sociais da língua são flexíveis e que a estudante poderia se apropriar gradualmente das expectativas de escrita. Caso contrário, se a norma culta fosse colocada sempre como padrão absoluto, poderíamos, talvez, testemunhar o silenciamento de suas produções textuais.

Ao reconhecer essa dinâmica, a aluna não apenas questiona a visão *deficitária* sobre a escrita dos surdos, mas também reivindica o direito de ser compreendida em sua singularidade linguística e cultural.

Em junho de 2022, a monografia ficou, finalmente, pronta e deveria ser submetida à banca avaliadora. Guasti estava muito orgulhosa e feliz com o trabalho resultante de seu protagonismo como autora do texto. Em nossas reuniões de estudo, ela relatava, às vezes, que outros colegas matriculados na disciplina TCC3 estavam atrasados e que alguns haviam desistido. Estava, enfim, satisfeita por ter conseguido finalizar o texto.

Por minha vez, entendia que, se submetesse o texto a uma revisão gramatical completa, a monografia não espelharia a realidade de Guasti. Durante a avaliação, a banca examinadora fez algumas observações, entre elas a recomendação de que a versão final incluísse duas versões: uma em sua escrita original, sem revisões, e outra com a escrita revisada de acordo com as normas da língua portuguesa.

Não realizar uma revisão gramatical da monografia produzida por ela não foi uma decisão fácil pois sentia receio quanto às consequências dessa decisão. Em minha avaliação, o trabalho de Guasti apresentava bom embasamento teórico, trazia dados empíricos, análises, aspectos teóricos e metodológicos justificados, dentro das normas da ABNT. Embora na versão original nem todas as normas da LP escrita fossem observadas, o texto era compreensível. As

considerações feitas por Fernandes (2016) serviram de apoio a esse entendimento de minha parte. Segundo ela, ao se deparar com um texto produzido por uma pessoa surda, espera-se que:

> [...] o interlocutor mantenha uma atitude responsiva diferenciada, que não parta das aparentes limitações iniciais apresentadas, mas das possibilidades que as especificidades dessa construção contemplam; que não busque o desvio da normalidade, mas as marcas implícitas e explícitas da diferença cultural subjacentes. Os 'erros' que estudantes surdos cometem ao escrever o português devem ser encarados como decorrentes da aprendizagem de uma segunda língua, ou seja, o resultado da interferência da sua primeira língua e a sobreposição das regras da língua que está aprendendo. (Fernandes, 2016, p. 76).

A argumentação feita por Fernandes também vinha ao encontro das minhas preocupações e do meu ponto de vista. Reconheço que é comum um pesquisador revisar e traduzir suas produções em L2 ou mesmo em sua língua materna. Contudo, a situação de Guasti, a meu ver, também dizia respeito a uma discussão que Mignolo (2003) denomina de unidirecionalidade da diferença colonial. Em outras palavras, os surdos brasileiros sofrem as consequências da chamada colonialidade linguística.

Lima e Rezende (2019) descrevem esse fenômeno como o poder exercido pela língua portuguesa — uma língua oral, com escrita alfabética consolidada — sobre a Libras, que, por sua vez, é uma língua visuoespacial, sem um sistema de escrita amplamente reconhecido. Além disso, os autores reconhecem que há um domínio linguístico exercido sobre o surdo em relação à sua escrita em português, distinto daquele vivenciado por ouvintes (Lima; Rezende, 2019).

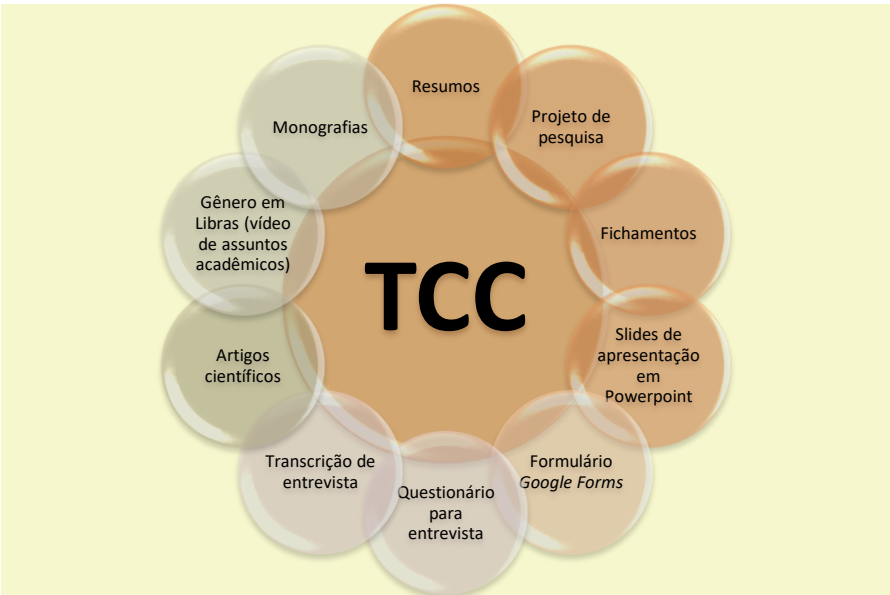
Assim, a decisão de manter as marcas da interferência da primeira língua de Guasti em seu texto em língua portuguesa foi, de minha parte, uma escolha política e identitária, situada no campo dos estudos sobre a inserção e participação de estudantes surdos em práticas de letramento acadêmico.

5.5 O acesso da estudante a diferentes gêneros acadêmicos e a ampliação de sua participação nas práticas de letramentos acadêmicos

Ao longo desses dois anos e meio, busquei possibilitar à estudante o acesso a textos acadêmicos — como livros, artigos, teses e dissertações —, envolvendo-a de diversas maneiras na leitura e produção de diferentes gêneros textuais. Além disso, incentivei a exploração de vídeos em Libras para a aprendizagem de sinais de conceitos matemáticos e palavras em português, bem como para a exposição de ideias relacionadas à temática de sua monografia.

A Figura 8 apresenta um quadro geral dos diferentes gêneros textuais presentes no universo acadêmico que foram mobilizados durante as reuniões de orientação voltadas para a produção do TCC.

Figura 8 – Oportunidades de Aprendizagem por meio dos gêneros textuais no TCC



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Por meio de seu envolvimento na leitura e na produção de diferentes gêneros acadêmicos, Guasti pôde ampliar seu repertório de experiências e desenvolver uma maior compreensão dos usos e funções desses gêneros textuais na universidade. Vinculadas a essa diversificação de experiências, incluem-se oportunidades de aprendizagens sobre a organização e estruturação de textos acadêmicos, o conhecimento e uso das normas da ABNT, a produção de slides para apresentação em eventos, a ampliação do vocabulário em língua portuguesa e em Libras, além da elaboração de planos de aula.

A aprendizagem desses aspectos contribuiu tanto para a circulação dos textos produzidos pela estudante quanto para sua própria inserção em diferentes espaços sociais. A monografia foi apresentada em eventos acadêmicos com o apoio de slides, e o plano de aula possibilitou que Guasti vivenciasse suas primeiras experiências como estagiária e professora de matemática.

Além dessas vivências, Guasti teve ampliadas suas possibilidades de estudo e sua participação em práticas de letramento acadêmico. Em janeiro de 2023, durante quinze dias, participou da *Oficina Libras + Matemática*, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

O projeto visava a reunir estudantes do ensino médio para a criação de um vocabulário matemático em Libras.

Entrei em contato com a coordenação do curso e perguntei se Guasti poderia participar da oficina. Vislumbrei que seria uma ótima oportunidade para que ela experimentasse um novo ambiente universitário, tivesse contato com outros gêneros textuais e interagisse com diferentes estudantes surdos do Brasil. Além disso, poderia colocar em prática os conhecimentos matemáticos adquiridos em seu curso e agregar mais informações sobre a gravação de sinais matemáticos em Libras. A universidade de Guasti custeou as passagens até Campinas, e a Unicamp forneceu hospedagem e alimentação para os cursistas.

Essa experiência de Guasti em outra universidade me proporcionou uma perspectiva contrastiva (Green; Dixon; Zaharlick, 2005), pois auxiliou meu trabalho como pesquisadora ao permitir uma compreensão mais ampla das práticas de letramento vivenciadas pela estudante em um ambiente universitário distinto.

Nos meses que antecederam a oficina, participamos — Guasti, Rosa, sua mãe e eu — de várias reuniões virtuais de organização do evento pelo *Google Meet*, além de trocarmos *e-mails* com a equipe responsável sobre a organização do evento (data da viagem, quem pegaria a estudante no aeroporto, onde ficaria hospedada). Durante esse processo, mantive contato com a professora Alana, uma das coordenadoras da oficina, que, após o término do evento, me concedeu uma entrevista sobre a participação de Guasti no curso.

Abaixo, selecionei um trecho da entrevista, na qual ela relata a interação da estudante com o grupo de trabalho (colegas e professores), bem como, os reflexos das práticas de letramento de Guasti como estudante do curso de Licenciatura em Matemática. Eu perguntei a Alana: *Como foi Guasti no curso?*

> O viver e o conviver com Guasti nesses quinze dias foi extraordinário (+) porque de fato (+) a Guasti (+) ela se percebeu adulta do grupo (+) porque de fato (+) Guasti era a adulta do grupo (+) Ela estava ali fora de faixa (+) mas ao mesmo tempo (+) assim (+) de uma maturidade (+) meu Deus! Assim de gigante (+) Sabe! Na dinâmica das aulas(+) os exercícios (+) eles eram discutidos (+) eles eram apresentados e filmados (+) após a sua discussão (+) então (+) Se eu e você somos uma dupla a gente vai discutir esse exercício (+) mas a gente vai apresentar esse exercício para os outros colegas porque (+) o exercício dos outros colegas (+) é um outro (+) não é o mesmo que eu discuti com você (+) então (+) tinha essa troca (++) não (+) não era eu (+) Alana (+) não era o professor Matias (+) não eram os outros (+) as outras pessoas que estavam na equipe do projeto que iriam levar a discussão para todo mundo (+) eram eles e entre eles (+) então (+) (risos) a gente ficava babando (+) porque assim na questão da Guasti (risos) (+) na hora da Guasti apresentar (+) a gente

> não tinha simplesmente uma pessoa que entendeu o problema e quem estava ali (+) discutindo aquele problema (+) a gente tinha o requinte didático na discussão das questões da Guasti (+) ela tinha (+) ela tem (+) tinha não (+) ela tem (+) um jeito de professor (+) já para apresentar (risos) as questões que ela discutia ali (+) então (+) a Guasti (+) ela ia apresentar as questões (+) do jeito que eu levava o enunciado para discutir com ela (+) ela se apropriava daquilo muito facilmente para levar o enunciado e não simplesmente levar o problema (+) mas começar abordar a discussão e chamar os colegas para o que ela estava fazendo (+) tem aquele chamamento de garantir a atenção dos colegas com o que ela estava fazendo. (**Entrevista com a professora Alana, coordenadora da oficina Libras + matemática – 27/02/2023)**

O depoimento da professora Alana revela como a presença de Guasti no curso se destacou não apenas pelo fato de ela ser "*a adulta do grupo*", mas também pela maturidade e habilidade didática que demonstrou ao longo das atividades. O depoimento revela igualmente a forma como Alana enfatiza o impacto que a estudante teve no ambiente da oficina, tanto pelo seu engajamento quanto pela forma como se apropriou das discussões. A dinâmica das aulas, baseada na troca entre os estudantes, parece ter proporcionado a Guasti um espaço fértil para participar ativamente, trazendo sua perspectiva para as discussões e contribuindo com sua experiência. Essa interação coletiva pode ter sido um fator importante para que ela desenvolvesse suas estratégias de comunicação e mediação do conhecimento, especialmente em um contexto que envolvia a relação entre Libras e matemática.

Outro aspecto interessante na fala da professora é a forma como ela descreve o "requinte didático" de Guasti ao apresentar os exercícios e envolver os colegas na discussão. Ao dizer que "*não simplesmente levava o problema, mas começava a abordar a discussão e chamar os colegas*", Alana sugere que a estudante não apenas compreendia o conteúdo, mas também conseguia articular e mediar o conhecimento de maneira envolvente. Esse tipo de habilidade pode estar relacionado tanto à sua trajetória pessoal e acadêmica quanto às experiências de mediação que ela vivenciou ao longo do CLM. A fala da professora também sugere que a dinâmica da oficina permitiu que Guasti desenvolvesse um protagonismo particular dentro do grupo, criando oportunidades para que ela experimentasse diferentes formas de participação e interação no ambiente acadêmico.

Conhecer como foi a participação de Guasti na oficina e em outra universidade foi muito importante, porque serviu para avaliar como a estudante estava se apropriando do curso de graduação, seja do conteúdo curricular, seja das atividades sociais e nas relações interpessoais do ambiente acadêmico, tendo em vista que a experiência universitária é algo desafiador para muitos estudantes. Ao mesmo tempo, avalio que essa viagem para Unicamp trouxe para a

estudante diversas outras oportunidades de aprendizagem, tais como: participação em um projeto de extensão universitária que privilegiou a comunicação em Libras; contato com pessoas surdas de outras regiões do país; interação com professores e intérpretes de Libras de outra universidade.

Em um outro momento, depois de uma reunião do NAP, junto com a presença do TILS Josias – em uma conversa realizada no dia 18/05/2023 -, perguntei a Guasti '*como ela avaliava seu percurso na universidade até aquele momento*, *o que ela aprendeu nesses anos na universidade e o que foi mais difícil?'*. E ela respondeu o seguinte:

> Primeiro (+) quando eu comecei em (++) dois mil e quatorze, comecei a desenvolver. Ainda não conhecia algumas palestras no meio social (+) o que era apresentado aqui na universidade (+) depois eu fui conhecendo. Por exemplo (++) viajei para participar de outros eventos acadêmicos também em outras universidades. Então assim (+) participava praticamente de tudo. E como experiência também teve o meu TCC, que eu apresentei em eventos. Teve as viagens para apresentar no (++) CONEDU, também vivi movimentos de greve (+) teve uma, eu lembro que tivemos greve (+) lembra? Foi algo que atrasou os estudos. Aconteceu também a pandemia de Coronavírus (+) que impediu de ter aula (+) a gente não podia ter contato (+) mas (+) o mais difícil (+) muito difícil, foi o TCC (+) foi bem complexo, eu o achei mais difícil. As prova, as atividades do curso eu achei difícil (+) já apresentar em seminário (+) achei mais fácil. Tenho bastante certificados de cursos que eu fiz. Eu também fiz o curso em São Paulo, na Unicamp (+) e apresentei lá, eu achei tranquilo, foi fácil. O que eu achei pesado, difícil mesmo (+) foram as provas e o TCC (+) foi o que eu achei pesado. Muita escrita (+) muito trabalho. Foram muitas coisas e eu tenho bastante material guardado (+) tudo isso que eu participei (+) slides (+) fichamento (+) apresentações e seminários. **(Conversa realizada com Guasti, junto com o intérprete de Libras Josias - 18/05/2023)**.

A fala de Guasti revela um percurso acadêmico marcado por descobertas e desafios, desde o início de sua trajetória universitária em 2014 até suas experiências em eventos e congressos. Ela menciona que, no começo, não conhecia as palestras e atividades do meio acadêmico ao dizer: "*anda não conhecia algumas palestras no meio social (+) o que era apresentado aqui na universidade*" -, mas, com o tempo, passou a se inserir nesses espaços, ampliando seu contato com diferentes contextos de aprendizagem. As viagens e participações em eventos acadêmicos, como o Congresso Nacional de Educação (CONEDU) e cursos em outras universidades, como na Unicamp, parecem ter sido momentos significativos para sua formação. A forma como ela relata essas experiências sugere um processo de apropriação gradual desse universo acadêmico, em que ela se tornou cada vez mais ativa e autônoma.

Um aspecto que se destaca na fala de Guasti é a diferenciação que ela faz entre os desafios enfrentados nas avaliações escritas e a maior facilidade percebida nas apresentações em eventos. Ela menciona que as provas e o TCC foram os maiores desafios ao dizer que "*o que eu achei pesado, difícil mesmo (+) foram as provas e o TCC (+) foi o que eu achei pesado*" -, enquanto apresentar seminários e participar de eventos acadêmicos foi algo que ela considerou mais acessível e tranquilo. Essa distinção pode estar relacionada às especificidades da língua portuguesa escrita e às exigências formais dos textos acadêmicos, que, para uma aluna surda usuária da Libras, podem representar um obstáculo maior do que a comunicação em um ambiente de troca mais dinâmica e visual. Esse relato evidencia como diferentes modos de interação com o conhecimento impactam a experiência de estudantes surdos, tornando alguns desafios mais intensos do que outros.

Além dos desafios acadêmicos, Guasti também menciona eventos externos que interferiram no curso de sua formação, como greves e a pandemia de coronavírus, que afetaram sua trajetória educacional. Essas interrupções, combinadas com os desafios já existentes no ambiente acadêmico, podem ter intensificado a complexidade de sua experiência universitária. No entanto, sua fala também demonstra um olhar reflexivo sobre o caminho percorrido, ao mencionar o volume de materiais e registros que guardou de sua trajetória, como slides e fichamentos. Essa organização de seu percurso pode ser interpretada como um sinal de sua consciência sobre os desafios enfrentados, mas também sobre os avanços conquistados ao longo de sua formação.

Em uma triangulação de fatores que congrega (i) as vivências da estudante nos diferentes gêneros acadêmicos, (ii) a experiência na Unicamp e (iii) a descrição da estudante sobre sua experiência universitária, fui levada refletir sobre os estudos de Bakhtin (1997), mais precisamente, quando o autor propõe que as habilidades no uso dos gêneros estão ligadas ao conhecimento que vamos desenvolvendo à medida que vamos dominando os usos desses gêneros, e, portanto, torna-se mais fácil empregá-los no uso cotidiano e nos ambientes comunicativos em que estivermos inseridos. Desse modo, para Bakhtin (*Ibid*., 1997), é justamente a experiência nos usos e práticas dos diferentes gêneros que vai exercitar o domínio linguístico do produtor.

No capítulo a seguir, procuro trazer dados e reflexões em um olhar mais focalizado nos processos de produção da estudante ao escrever o seu TCC em língua portuguesa e, para isso, apresento a análise de um evento e algumas reflexões.

6. OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM CONSTRUÍDAS EM REUNIÕES DE ORIENTAÇÃO DO TCC

"[...] Rich points surgem na superfície e sinalizam a vasta riqueza abaixo. Para explorá-la, para construir novos significados e aprender um fragmento de uma nova 'languaculture', você deve olhar a cultura (Agar, 1994, p. 108, tradução minha[24]).

A epígrafe que introduz este capítulo faz referência a um conceito basilar da abordagem etnográfica, conforme proposto por Agar (1994) e por Green, Dixon e Zaharlick (2005). No capítulo 2, explicamos que *rich points* emergem em contextos de comunicação e interação, revelando as complexidades da cultura e da língua(gem) em uso.

Neste estudo, diversos *rich points* ocorreram nas interações entre Guasti e eu, algo que me desafiou a refletir sobre como nossos estranhamentos e mal-entendidos poderiam se constituir como oportunidades de aprendizagem para ambas. É com essa perspectiva que me proponho a analisar, neste capítulo, um evento de letramento ocorrido durante uma de nossas reuniões de orientação do TCC.

Para isso, busquei ajustar as lentes de observação, realizando uma microanálise de nossas ações ao longo do evento analisado. O foco analítico está, assim, nos desafios enfrentados para nos fazermos compreender e nas possíveis transformações resultantes da superação desses desafios. Com esse intuito, procurei responder a questões como: quais desafios estavam presentes para a estudante e para mim, enquanto orientadora, durante a conversação estabelecida em nossa reunião? Que oportunidades de aprendizagem foram construídas para ambas ao longo de nossas interações?

Buscando responder a essas questões, este capítulo está organizado em três seções. Na primeira, situo o evento analisado, contextualizando-o no fluxo interacional da reunião. Na segunda, apresento a análise detalhada do evento de letramento, destacando as dinâmicas de comunicação e os desafios que surgiram durante nossas interações; e, na terceira, discuto alguns desdobramentos e implicações da experiência de escrita do TCC para a estudante buscando refletir sobre os avanços da produção escrita do TCC e trazendo a própria perspectiva da estudante sobre essa produção.

[24] Texto original: [...]Rich points crop up on the surface and signal the vast wealth below. To mine it, to build the new meanings to learn a corner of a new languaculture, eulture is where you have to go.

6.1 Situando o Evento Analisado

Nesta seção apresento aspectos que visam a situar *onde* e *quando* o evento ocorreu. O evento, nomeado por mim, *Construindo e Compreendendo Papéis*, ocorreu em minha residência, em 7 de fevereiro 2022. Conforme mencionado anteriormente, os encontros realizados na minha casa visavam a uma segurança biológica, já que ainda estávamos vivenciando algumas restrições impostas pela Covid-19 e a universidade não estava funcionando para todas as atividades presenciais, sendo a maior parte delas realizadas de maneira remota. Assim, nos encontrávamos de máscara, mantendo certa distância uma da outra, ambas vacinadas contra a Covid e tendo previamente tomado cuidados sanitários.

No ano de 2022, quando esse evento ocorreu, a estudante já estava cursando a disciplina de TCC3 e, desse modo, já tínhamos avançado em diversos aspectos do texto, o que me permitiu compreender e reconhecer um pouco mais sobre as estratégias utilizadas por ela na elaboração do trabalho. Nesse período, o meu aprendizado da Libras já havia avançado um pouco mais e já interagíamos com um pouco mais de fluidez. Durante o evento, estávamos discutindo a produção da introdução do TCC.

A rotina dos nossos encontros seguia quase sempre a mesma estrutura: a estudante chegava, organizava seu computador sobre a mesa e nos sentávamos uma de frente para a outra. Iniciávamos com uma breve conversa sobre assuntos gerais e, em seguida, entrávamos no tema que seria discutido no dia.

O quadro a seguir apresenta uma visão geral do encontro no qual ocorreu o evento *Construindo e Compreendendo Papéis*. A linha em tarja cinza foi o trecho selecionado para análise.

Na primeira coluna, apresento o intervalo de tempo, na segunda, a atividade principal. Na terceira coluna, apresento uma síntese das ações realizadas por nós, destacando as atividades executadas. Na quarta coluna, indico os recursos utilizados, como o texto da introdução do TCC, produzido durante a disciplina TCC2, e um vídeo do YouTube. A escolha e o uso desses materiais deram sustentação às discussões, permitindo que as questões centrais do encontro fossem abordadas de maneira orientada.

Por fim, na quinta coluna, estão as questões que foram ganhando centralidade durante o encontro, constituindo o foco de cada um dos momentos identificados na coluna "Atividade". O evento *Construindo e Compreendendo Papéis*, analisado a seguir, ocorreu durante nossa conversa sobre conceitos presentes na introdução do TCC, produzida na disciplina TCC2.

Quadro 9 – Visão geral do trabalho desenvolvido no encontro dia 07/02/2022

Horário	Atividade	Ações	Materiais utilizados	Questões centrais
Início: 09h Término: 09h13min	Conversamos sobre a introdução do TCC	- Retomamos pontos abordados na introdução do TCC produzida na disciplina de TCC2 - Leitura, discussões e ajustes na escrita.	Introdução do texto de TCC, disponível no laptop de Guasti.	- A formação de professores estudantes surdos e metodologias de ensino. - Diferenças entre escolas bilíngues e escolas inclusivas.
Início: 09h14min Término: 09h44min	Conversamos sobre conceitos presentes na introdução do TCC	- Discutimos sobre "pedagogia surda", tema que estava na introdução do texto TCC2.	ROMÁRIO, L. Pedagogia surda: o papel de professoras surdas na construção de identidades surdas. In: ROMÁRIO, L. *Pedagogia surda: cultura, diferença e construção de identidades.* Curitiba: CRV, 2018. p. 101-123.	- Discussão sobre o sinal da palavra "conceito" em Libras. - Conversa sobre o que vem sendo entendido como "pedagogia surda".
Início: 09h45min Término: 11h	Assistimos um vídeo do YouTube como apoio para os estudos e discussão	- Analisamos um vídeo do Youtube sobre 'pedagogia surda', fazendo pausas para discussão.	PIMENTA, Nelson. *Pedagogia Surda - precisa acordar.* Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eVmgdFWK3jg. Acesso em: 28 jan. 2025.	- Participação de estudantes ouvintes e surdos durante as aulas - Ações pedagógicas alinhadas à pedagogia surda. - Desafios enfrentados pelos estudantes surdos. - Associação de surdez à deficiência.
Início: 11h01min Término: 11h13min	Orientei a estudante sobre uma atividade para fazer em casa	- Finalizamos a reunião, após definir atividades a serem realizadas em casa.		

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Esse encontro foi registrado em uma gravação de duas horas e treze minutos. Uma análise retrospectiva desse registro me permitiu identificar e segmentar as atividades em diferentes momentos, conforme apresentado na segunda coluna do quadro acima. As atividades realizadas refletiam, de maneira geral, as demandas da disciplina de TCC que a estudante estava cursando, mas também abordavam pontos específicos do trabalho que ainda exigiam maior dedicação.

6.2 Evento "*Construindo e Compreendendo Papéis*"

Ao nomear esse evento de letramento como *Construindo e Compreendendo Papéis*, busquei sinalizar dois aspectos do trabalho desenvolvido. Em primeiro lugar, o termo *"papéis"* foi utilizado para se referir aos diferentes papéis que a estudante e eu assumimos durante as interações. Em momentos distintos, ambas desempenhávamos funções que variavam entre ensinar e aprender, configurando uma dinâmica de troca e reciprocidade, na qual a fluidez entre esses papéis refletia a natureza colaborativa da nossa relação.

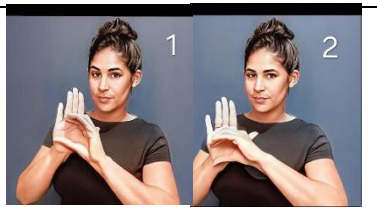
Em segundo lugar, a palavra *"papel"* se tornou literalmente um elemento central em nossa interação, não apenas como metáfora para os papéis sociais e educativos que desempenhávamos. O uso desse termo em Libras gerou uma série de incompreensões e exigiu (re)negociações sobre o sentido atribuído a ele. Assim, essa situação de incompreensão constituiu um *rich point* (Agar, 1994), por ter quebrado expectativas e transformado minha percepção sobre como a estudante aprendia.

A polissemia desse termo gerou uma série de mal-entendidos, que demandaram um esforço adicional de explicação e ajustes em nossas interações — questão que será abordada em detalhes mais adiante.

A seguir, apresento transcrições que representam a interação estabelecida por nós durante esse evento. Essas transcrições estão organizadas de maneira processual e divididas em três partes: Parte 1 (turno de fala 01 a 07), Parte 2 (turno de fala 08 a 22) e Parte Final (turno de fala 54 a 59). A Parte 3 (turno de fala 23 a 53) foi excluída da análise devido à extensão do material e por se considerar que sua retirada não comprometeria a compreensão do *rich point*.

Na primeira coluna, organizo os turnos de fala em ordem crescente numérica; na segunda, identifico as participantes da interação (Guasti e eu). Já a quarta e a quinta colunas apresentam, respectivamente, as pistas de contextualização e as sinalizações em destaque/materiais utilizados.

Quadro 10 – *"Construindo e Compreendendo Papéis"* – **Parte 1**

Turno de fala	Participantes: Guasti e Cristiane	Pistas de Contextualização	Sinalização em destaque e materiais utilizados
01	**Cristiane:** Certo! Você está certa (+) é preciso, no texto escrito, ter essas informações (+) você precisa escrever sobre a pedagogia surda (+) escrever sobre a importância dela. Você entende o que é a pedagogia surda? O significado de 'pedagogia surda'?	Estávamos sentadas uma de frente para a outra, com uma mesa entre nós para apoiar nossos computadores.	
02	**Cristiane:** Qual é o sinal de C-O-N-C-E-I-T-O?	Fiz a datilologia (soletração com o alfabeto manual) da palavra *'conceito'*, pois não me lembrava do sinal correspondente.	
03		Guasti ficou me olhando e não respondeu à pergunta. Então, pesquisamos no YouTube pelo computador de Guasti. Digitei a palavra *'conceito'* na barra de pesquisa e selecionei um canal para abrir o vídeo.	Computador e a rede social YouTube.
04	**Cristiane:** [Conceito]. **Guasti:** [Conceito].	Vimos o vídeo com o sinal de *'conceito'* na tela e, juntas, reproduzimos o sinal simultaneamente, copiando a sinalização do vídeo.	 Sinal de 'conceito' conforme apresentado no vídeo.
05	**Cristiane:** Como atividade para casa, você precisa melhorar a escrita do parágrafo e buscar o conceito, o significado, de pedagogia surda. Procure no YouTube as explicações.		

Cont.

Cont.

Turno de fala	Participantes: Guasti e Cristiane	Pistas de Contextualização	Sinalização em destaque e materiais utilizados
06	**Guasti**: entendi!		
07	**Cristiane**: espera!	Levantei-me da cadeira e fui procurar na estante um livro sobre o tema pedagogia surda. Guasti me acompanhou com o olhar.	

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

No Quadro 10, apresento a transcrição de um importante momento de aprendizagem, tanto para mim quanto para Guasti. No turno de fala 1 (ver primeira e segunda colunas à esquerda do Quadro 10), ao perguntar se a estudante entendia o significado de "pedagogia surda", minha intenção foi iniciar uma reflexão conjunta sobre esse conceito.

Fiz essa pergunta com o objetivo de ajudá-la a refletir sobre o que estava escrevendo em seu TCC, incentivando-a a pensar em ideias situadas em um campo mais amplo de estudos, que, do meu ponto de vista, ainda haviam sido pouco exploradas no texto produzido por ela.

Esse momento me pareceu significativo, pois, ao criar um espaço para que Guasti compartilhasse sua compreensão inicial, estávamos também abrindo a possibilidade de compartilhar uma compreensão mútua sobre o que se entende por "pedagogia surda".

Nos turnos 2 e 3 de fala, o foco da conversa foi deslocado para a compreensão do termo conceito. Ao soletrar a palavra "conceito" e buscarmos o sinal correspondente em Libras no YouTube, me vi em uma situação em que reconhecia minha própria limitação quanto ao saber de alguns sinais. Isso me levou a adotar uma postura de busca ativa, utilizando recursos digitais para encontrar a informação necessária para o estabelecimento e o sucesso de nossas interações.

Considerei que esse processo poderia se constituir como uma oportunidade para Guasti adotar uma postura mais investigativa, buscando significados e realizando registros. Juntas, ao repetir o sinal visto no vídeo (turno 4), criamos um momento de aprendizagem compartilhada que pode ser considerado como um reforço não apenas para o entendimento do sinal em si, mas também como um ponto de partida para buscar entender/compreender o conceito, como, naquele momento, iniciado através da exploração de diferentes recursos e ferramentas disponíveis.

No turno de fala 5, desempenhei o papel de fazer algumas recomendações para a estudante. Inicialmente, apresentei essas sugestões como uma forma de incentivar sua autonomia e, ao mesmo tempo, mostrar como ela poderia diversificar seus caminhos de aprendizado. Ao propor que pesquisasse o significado de "pedagogia surda" e procurasse explicações no YouTube, busquei ampliar suas possibilidades de aprendizagem, aproximando-a de recursos acessíveis que pudessem colocá-la no papel de pesquisadora.

Além disso, ao me levantar e procurar um livro sobre o tema na estante (turno de fala 7), sugeri, de maneira implícita, que fontes físicas e mais tradicionais também poderiam ser úteis nesse processo.

Em síntese, as nossas interações indicaram um movimento que partiu de uma pergunta inicial sobre o conceito de "pedagogia surda" e se desdobrou em ações que construíram

diferentes oportunidades de aprendizagem (Tuyay; Jennings; Dixon, 1995; Bloome *et al*., 2009) tanto para Guasti quanto para mim.

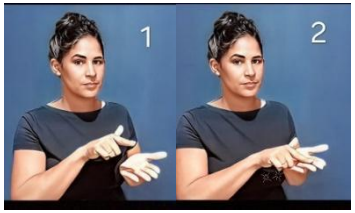
No início, precisávamos construir um entendimento sobre a expressão "pedagogia surda", e isso abriu espaço para que, juntas, explorássemos possíveis caminhos para compreender o significado da palavra "conceito". A sequência de perguntas, buscas e validações evidenciou desafios interpretativos e processos de construção de significados em um ambiente bilíngue.

Tuyay, Jennings e Dixon (1995) e Castanheira, Neves e Gouvêia (2013) descrevem as oportunidades de aprendizagem como um fenômeno interacional em que os participantes de uma conversação mobilizam diversos recursos — como fala, imagens, gestos e sentimentos — na construção de novos conhecimentos. Apoiada nesse entendimento, considero que, ao revisitarmos ideias presentes no texto produzido por Guasti durante a disciplina TCC2, mobilizamos os recursos disponíveis (por exemplo, a proposição de perguntas e a pesquisa por vídeos no YouTube) para estabelecer novas ligações entre o que já sabíamos e o novo conhecimento que passou a ser incorporado ao nosso repertório.

As descobertas feitas ao longo dessa interação me levaram a refletir sobre como direcionamos nossa atenção para o que cada uma de nós já conhecia e, ao identificar lacunas em nosso conhecimento, traçamos, conjuntamente, caminhos para avançar. Guasti teve a oportunidade de refletir sobre o conceito de "pedagogia surda", conhecer o sinal da palavra "conceito", buscar explicações em Libras e relacioná-las à sua escrita acadêmica. Quanto a mim, pude reconhecer a importância de estar aberta a aprender junto com a estudante, compreendendo minhas próprias limitações e buscando alternativas para seguirmos com os trabalhos.

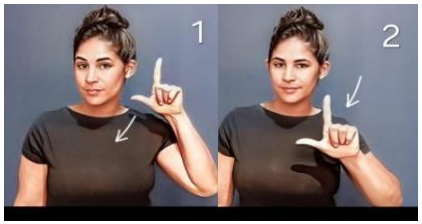
A seguir, no Quadro 11, apresento a parte 2 da transcrição de nossa conversa durante o evento do *Construindo e Compreendendo Papéis,* quando peguei um livro na estante para conversarmos sobre o conceito de ‘pedagogia surda’.

Quadro 11 – *"Construindo e Compreendendo Papéis"* **- Parte 2**

Turno de fala	Participantes: Guasti e Cristiane	Pistas de Contextualização	Sinalização em destaque e materiais utilizados
08	**Cristiane:** Sobre a pedagogia surda, você precisa escrever em seu TCC (+), você precisa escrever no TCC sobre a importância disso no ensino, na educação de surdos.	Abri o livro na página 101, capítulo 3, e mostrei para Guasti o título apontando com o dedo.	Livro utilizado: ROMÁRIO, L. Pedagogia surda: cultura, diferença e construção de identidades. Capítulo III – Pedagogia surda: o papel de professoras surdas na construção de identidades surdas. Curitiba: CRV, 2018. p. 101-123
09	**Cristiane:** Leia o título.	O título do capítulo era '*Pedagogia surda: o papel de professoras surdas na construção de identidades surdas*'.	
10	**Guasti:** Pedagogia surda (+) papel professor surdo (+) conseguir próprio surdo.	Guasti leu fazendo o sinal de quase todas as palavras do título, o que pareceu ser uma "leitura sinalizada". Enquanto ela sinalizava, pensei se o sinal de "papel" que ela utilizou seria correspondente à função/responsabilidade ou se destoava do significado, mas, naquele momento, eu não sabia o sinal. Notei que ela não sinalizou a palavra "construção" que estava presente no título, em vez disso, usou o sinal de "conseguir". E, por último, em vez de "identidades surdas", sinalizou "próprio surdo".	 Sinal de 'papel', no sentido de folha de caderno, utilizado pela estudante naquele momento.
11	**Cristiane:** Entendeu esta?	Apontei a palavra 'construção', no título do texto, para saber se ela havia entendido o sentido.	

Cont.

Cont.

Turno de fala	Participantes: Guasti e Cristiane	Pistas de Contextualização	Sinalização em destaque e materiais utilizados
12	**Guasti**: Conseguir.	Guasti sinalizou '*conseguir'*, dando a entender que aquele seria o sinal da palavra '*construção'*. Como eu também não sabia o sinal de *construção* para usar nesse contexto, optei em deixar um pouco essa palavra e fui para pedagogia.	 Sinal de 'conseguir', feito pela estudante.
13	**Cristiane:** Não está certo no contexto da frase (+). E pedagogia, conhece? Ensina o quê?		
14	**Guasti**: São professores que ensinam crianças.		
15	**Cristiane:** Ok! Certo. **Cristiane:** Vamos olhar novamente o título.	Apontei novamente para o título do capítulo.	
16	**Cristiane:** Qual a melhor metodologia para ensinar alunos surdos? Como seria o melhor ensino (+) metodologia para surdos?		
17	**Guasti**: Entendi! Seria como ele pode aprender? Eu leio o texto e coloco a minha opinião?	Fiz uma expressão de incerteza e fiquei pensando e olhando para ela. Depois pensei que ela poderia estar falando sobre o que entendeu ao ler o texto.	
18	**Cristiane:** Sim!	Balancei a cabeça duas vezes concordando.	

Cont.

Cont.

Turno de fala	Participantes: Guasti e Cristiane	Pistas de Contextualização	Sinalização em destaque e materiais utilizados
19	**Cristiane**: É diferente a forma de se ensinar para o aluno surdo (+) o professor ensina português para aluno ouvinte e é diferente do ensino para o aluno surdo (+) ele precisa fazer uma pedagogia diferente.	Fiz o sinal diferente duas vezes. Um voltado para direita e outro para esquerda.	
20	**Cristiane:** Entendeu?		
21	**Guasti**: Entendi! Os surdos aprendem diferente dos ouvintes (+). Os ouvintes podem falar com o professor, os surdos precisam de intérprete.		
22	**Cristiane:** Sim. É importante o professor conhecer pedagogia surda (+) o professor precisa conhecer metodologias de ensino para os estudantes surdos (+) É diferente ensinar para o ouvinte (+) os professores precisam estudar e conhecer pedagogia surda.	Guasti ficou calada e, depois, balançou a cabeça em sinal de confirmação.	

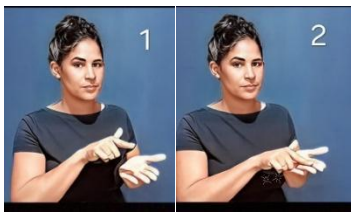
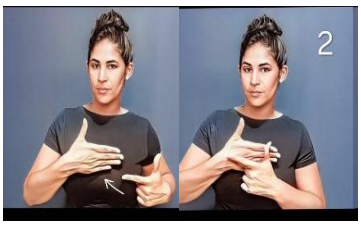
Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Uma análise da transcrição apresentada no Quadro 11 possibilita identificar alguns aspectos sobre os desafios enfrentados e os diferentes níveis de familiaridade da estudante com certos conceitos. Inicialmente, ao discutirmos sobre a *"pedagogia surda"*, eu mencionei a importância do tema no ensino de surdos, enquanto apontava para o título do capítulo do livro que estávamos lendo (turno 08).

A iniciativa de Guasti de ler o título apontado por mim demonstra, por um lado, seu engajamento na discussão proposta e sua busca por compreender a temática em questão. Por outro lado, também sugere uma desconexão parcial com o significado do texto lido, o que ficou mais evidente quando ela utilizou sinais que não correspondiam exatamente ao título do capítulo. Nesse caso, fez o sinal de "conseguir" em vez de "construção", e o sinal de "próprio surdo" em lugar de "identidades surdas" (turno 10). No entanto, como eu também não conhecia todos esses sinais, pude refletir sobre esses desafios apenas retrospectivamente, ao consultar novamente os dados para realizar esta análise.

A compreensão do termo "papel" por parte de Guasti trouxe mais um exemplo dos desafios envolvidos na interpretação de conceitos polissêmicos. Quando ela sinalizou "papel" durante a leitura do título, fiquei em dúvida se o sinal utilizado por ela correspondia ao significado esperado no contexto — ou seja, "função" do professor — ou se estava se referindo a "papel" no sentido do objeto físico, folha de papel (turno 10).

Figura 9 – Sinais de papel em Libras

Sinal de 'papel' como objeto:	**Sinal de 'papel' como função:**
	

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Essa incerteza foi acentuada pelo fato de que eu também não conhecia o sinal correto para "papel" no contexto de função, o que dificultou uma possível intervenção naquele momento. A ausência dessa diferenciação durante a leitura pode ter limitado a compreensão de Guasti sobre a ideia expressa no título do capítulo: "Pedagogia surda: o papel de professoras surdas na construção de identidades surdas".

Rocha (2021), em uma pesquisa etnográfica realizada em uma sala de aula do curso de Letras com três estudantes surdos, identificou situações semelhantes relacionadas à leitura e à incompreensão de conceitos polissêmicos. Em um dos eventos de letramento analisados pela autora, uma estudante surda, ao realizar a leitura sinalizada do resumo de um texto acadêmico, sinalizou a palavra "trabalho" no sentido de "emprego", quando, na verdade, o texto se referia a "trabalho acadêmico", no contexto de uma pesquisa. A semelhança entre os achados de Rocha e os resultados desta análise ilustra a natureza dos desafios enfrentados por estudantes surdos em situações de leitura e interpretação de textos acadêmicos.

Ao sinalizar "conseguir" no lugar de "construção", Guasti realizou uma substituição semântica, evidenciando que não havia compreendido a palavra utilizada no título (turno 12). Nesse momento, houve um desencontro entre o que ela sinalizou e o que eu esperava ver sinalizado como conceito de "construção", termo crucial para a compreensão do título do capítulo e para a discussão sobre "pedagogia surda", tema central do nosso diálogo. Essa situação de incompreensão constituiu mais um dos *rich points* (Agar, 1994) ocorridos durante esse evento de letramento.

A substituição do termo "construção" por "conseguir", realizada por Guasti, pode ser compreendida à luz das reflexões de Silva (2010) e Franco (2025), que abordam as práticas de leitura e construção de sentido por estudantes surdos no português como segunda língua. Silva (2010) destaca que estudantes surdos frequentemente realizam leituras lexicalizadas, baseadas no reconhecimento visual imediato das palavras, muitas vezes associando-as a sinais isolados em Libras, o que pode resultar em confusões quando há semelhanças gráficas, como é o caso das palavras em questão. Já Franco (2025) amplia essa discussão ao mostrar que, mesmo em níveis avançados de escolarização, como na pós-graduação, persistem dificuldades no acesso ao vocabulário acadêmico e na apropriação dos sentidos conceituais das palavras. Ambos os estudos convergem ao indicar que tais desafios decorrem de práticas pedagógicas historicamente centradas na memorização e na tradução vocabular descontextualizada, em vez de promoverem a construção dialógica de sentidos em situações reais de uso.

Ao destacar e perguntar o significado do termo "pedagogia", como fiz em seguida (turno 13), busquei direcionar a conversa para um campo que lhe fosse mais familiar, oferecendo-lhe uma explicação do conceito para tentar restabelecer o entendimento compartilhado. Ao perguntar se ela conhecia a pedagogia e o que acreditava que era ensinado (turno 14), tentei criar uma oportunidade para que Guasti refletisse sobre o ensino e, assim, adquirisse maior clareza sobre o significado de "pedagogia", especialmente no contexto da educação de pessoas surdas.

Nos momentos seguintes, a troca de ideias sobre o ensino para surdos e a diferenciação entre ensino para surdos e ouvintes foram fundamentais para que eu pudesse compreender outros aspectos (turno 19). Ao destacar as diferenças metodológicas (turno 19), procurei ilustrar as discrepâncias na abordagem pedagógica, considerando as especificidades do aprendizado dos estudantes surdos. Guasti, por sua vez, fez uma síntese importante ao afirmar que os surdos "precisam de intérprete" (turno 21), um reflexo de sua compreensão crescente sobre as distinções entre as necessidades dos surdos e ouvintes.

Finalmente, a interação contribuiu para o entendimento do papel central que o diálogo desempenha na criação de oportunidades de aprendizagem. Quando, após a explicação sobre as chamadas metodologias "para surdos", Guasti confirmou com um sinal de cabeça que havia entendido (turno 22), percebi que, embora alguns pontos ainda precisassem ser discutidos, o espaço para a compreensão havia sido gradualmente estabelecido.

Após as interações apresentadas no quadro anterior, seguimos o diálogo, e as interações seguintes ocorreram em torno da minha tentativa de explicar a ela o conceito de "pedagogia surda". Utilizei uma folha de papel como suporte para facilitar a comunicação e a construção do conceito. Desenhei um grande círculo no centro da folha e expliquei que ele representava a pedagogia surda como um todo. Dentro desse círculo, comecei a adicionar palavras-chave em círculos menores, como "metodologia", "adaptação" e "intérprete". Ao lado de cada círculo menor, inseri o símbolo matemático de adição (+) para indicar que cada elemento contribuía para compor o conceito mais amplo que estávamos explorando.

Essa abordagem visual pareceu ajudá-la a acompanhar o raciocínio, pois ela balançava a cabeça em concordância à medida que avançávamos na explicação.

Em determinado momento, escrevi a palavra "tecnologia" dentro de um dos círculos menores, mas não conhecia o sinal correspondente em Libras. Guasti, ao ler a palavra escrita, prontamente sinalizou "tecnologia". Surpresa e interessada, imitei seu sinal, repetindo-o algumas vezes para reforçar minha aprendizagem. Esse foi um momento significativo, em que percebi a relevância do diálogo ativo e da troca de saberes. Enquanto eu oferecia uma estrutura visual e escrita, Guasti trazia sua experiência com a Libras, tornando o processo de comunicação mais dinâmico e colaborativo.

Quando falávamos sobre tecnologias, Guasti afirmou que *"novas tecnologias mudam"*, o que agregou ainda mais valor à discussão e demonstrou, de algum modo, sua compreensão sobre o tema. A construção do entendimento sobre a *pedagogia surda* seguiu como um trabalho conjunto. As palavras-chave escritas e sinalizadas no papel, unidas pelo símbolo de soma, funcionavam como peças de um quebra-cabeça que montávamos juntas. Para reforçar a ideia

central, apontei para o círculo maior, indicando que todos aqueles elementos — metodologias, adaptações, intérpretes, tecnologias — estavam interligados dentro do conceito de *pedagogia surda*.

Enquanto eu desenhava e explicava, percebia que Guasti parecia internalizar o conceito, respondendo com sinais de concordância e complementando a conversa com suas próprias ideias, como a menção de que *"novas tecnologias mudam"*.

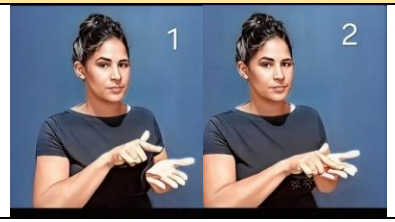
Ao final, escrevi "Libras" no centro do círculo maior e reforcei que professores precisariam conhecer todos aqueles elementos para ensinarem alunos surdos em uma perspectiva que compreenda suas especificidades. Apesar de reconhecer a minha própria limitação em relação ao domínio completo da Libras, tentei reforçar na comunicação que um esforço conjunto e o reconhecimento dessas especificidades seriam fundamentais para o sucesso na prática pedagógica envolvendo estudantes surdos. Guasti confirmou que havia entendido o que eu propus naquele momento como interpretação do conceito, demonstrando que o uso de estratégias visuais, escrita e sinalização, poderiam ser ferramentas relevantes para construirmos uma compreensão de forma colaborativa.

Menezes (2007), em um estudo no qual analisou o uso social da escrita e os gêneros textuais recorrentes em uma comunidade de surdos, observou que professores ouvintes utilizavam estratégias de interação semelhantes às que adotei com Guasti. Segundo a autora, um fenômeno observado ″nas interações sociais entre surdos e ouvintes é a tentativa dos ouvintes da comunidade em escrever da mesma forma que os surdos escrevem, com o objetivo de aperfeiçoar a comunicação entre eles" (p. 144).

Embora a autora não tenha tido como objetivo identificar os resultados desse tipo de abordagem, ela analisa essa estratégia como um uso social de uma "mescla" de línguas, que sinaliza um esforço de compreensão. E, ainda que eu não conhecesse esse estudo ou o uso dessa estratégia anteriormente, foi exatamente o que ocorreu quando escrevi alguns termos para tentar explicar um conceito para Guasti.

Após essa sequência de interações, nas quais utilizei o papel como suporte para a escrita e para o desenho de símbolos, retomei o livro que estávamos usando e apontei novamente para o título que havíamos lido anteriormente: "Pedagogia surda: o papel de professoras surdas na construção de identidades surdas". Assim, perguntei a ela sobre o título, conforme apresentado na transcrição a seguir.

Quadro 12 – Transcrições das interações durante o evento "Construindo e Compreendendo Papéis" – **Parte final**

Turno de fala	Participantes: Guasti e Cristiane	Pistas de contextualização	Sinalização em destaque e materiais utilizados
54	**Cristiane:** Este papel, qual é o significado? Como seria? (+) É importante.	Apontei o título do capítulo – utilizando o sinal de *papel* que eu havia aprendido com Guasti antes -, para perguntá-la sobre a compreensão do título como todo.	
55	**Guasti:** Papel.	Guasti fez o sinal de *papel* como função, corrigindo-me e mostrando-me que aquele seria o sinal correto. Fiz uma expressão de dúvida.	
56	**Cristiane:** [Papel] **Guasti:** [Papel]	Repeti o sinal, fazendo junto com ela. Guasti balançava a cabeça demonstrando que eu fazia o sinal de maneira correta.	
57	**Guasti:** Lembra anteriormente?	Guasti apontou com o dedo para palavra papel no título do capítulo, referindo-se ao início da conversa quando ela fez a sinalização.	
58	**Guasti:** O contexto de papel é diferente (+), este é o sinal de papel certo.	Eu apontei para palavra papel no título do livro.	
59	**Cristiane:** [Papel] **Guasti:** [Papel]	Balancei a cabeça como sinal de confirmação, de que estava entendendo.	

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A interação registrada no Quadro 12 ilustra um processo dinâmico de negociação de significados e construção compartilhada de compreensão entre nós. Ao perguntar sobre o significado do termo *"papel"* no título do capítulo, utilizei o sinal que havia aprendido anteriormente com Guasti na mesma conversa, retomando a reflexão sobre o que estava sendo proposto pelo autor do texto e sobre o significado da palavra *"papel"* naquele contexto. Guasti respondeu corrigindo o sinal (turno 55), utilizando uma expressão específica que indicava o uso do termo no sentido de *função*.

Essa quebra de expectativa em relação ao sinal se constituiu como um *rich point*, pois ainda não estava evidente para mim que a própria estudante surda poderia se confundir na sinalização e modificar tanto o significado quanto o entendimento devido à polissemia do termo em português. Essa mudança na minha percepção me fez enxergar de forma diferente como a estudante realizava a leitura e a construção de significados.

A correção feita por Guasti na sinalização foi seguida por um momento de repetição conjunta do sinal (turno 56), no qual reproduzi sua sinalização, e ela balançou a cabeça, indicando que estava correto. Esse momento foi importante, pois proporcionou uma oportunidade de alinhamento entre nós, reforçando a relevância das trocas como meio de aprendizagem. Ainda no turno 56, ao apontar para a palavra no título do capítulo e relembrar o contexto anterior, Guasti demonstrou que a memória da interação anterior desempenhava um papel fundamental na sustentação da continuidade da conversa. Essa retomada evidenciou a importância das experiências prévias na construção de significados durante nossas trocas.

Ainda durante esse trecho da interação, Guasti mencionou que *"o contexto de papel é diferente"* (turno 58), demonstrando a compreensão de que os sentidos atribuídos a um sinal dependem do contexto em que ele é utilizado. Isso me levou a refletir sobre os desafios enfrentados pela estudante ao interpretar termos em diferentes situações sociais e acadêmicas. A repetição do sinal e minha confirmação por meio do gesto de balançar a cabeça (turno 59) demonstraram que havíamos alcançado uma compreensão mútua. Essa troca revelou que a interação foi além de um simples exercício de correção: tornou-se uma oportunidade de aprendizado recíproco e de exploração conjunta de um conceito.

A reflexão de Guasti sobre a palavra ‘papel' e a consequente construção compartilhada de sentido remetem diretamente ao evento analisado por Silva, Franco e Barbosa (2024), no qual a palavra 'artigo' foi discutida em sala de aula por estudantes surdos e o professor. Nesse episódio, diferentes sentidos da palavra emergiram a partir das experiências individuais dos alunos — um associando-a ao artigo científico e outro ao artigo do Código Penal, evidenciando como a polissemia e o contexto de uso influenciam fortemente a significação. De forma

semelhante, a compreensão de Guasti de que o significado de um sinal pode variar conforme o contexto revela uma percepção crítica sobre a linguagem, construída na interação e mediada pela Libras. Assim como no caso do 'artigo', esse momento não se restringiu à transmissão de um conteúdo, mas configurou-se como espaço de negociação semântica e letramento, no qual a linguagem é compreendida como prática situada, sensível às experiências e às interpretações dos sujeitos envolvidos.

Em outros momentos de dúvida sobre sinais, era comum eu me dirigir a ela perguntando: *"Qual o sinal desta palavra?"* Mesmo ciente de que muitas palavras do português não têm um sinal específico correspondente em Libras ou podem ter mais de um sinal para representar o conceito, recorria a essa estratégia para ampliar nosso repertório. Quando ela não sabia o sinal, a solução mais comum era pesquisar com um dos TILS ou procurarmos no YouTube.

Eu considerava uma boa estratégia procurar o sinal, pois isso não apenas contribuía para que Guasti ampliasse seu sinalário, mas também possibilitava que ela aprendesse outros sentidos e significados para um mesmo sinal, promovendo um aprendizado conjunto.

Por meio de interações como essas, pude compreender os desafios enfrentados por Guasti, especialmente aqueles relacionados à interpretação e compreensão dos significados das palavras no contexto acadêmico, particularmente em situações de leitura e interação bilíngue. Essa experiência também destacou como os ajustes contínuos e as renegociações são fundamentais nos processos educativos.

6.3 Refletindo sobre os avanços produção escrita do TCC e a perspectiva da estudante

A microanálise das interações que estabeleci com Guasti, apresentada no evento da seção anterior, me fez refletir sobre o fato de que nem todos os desafios enfrentados por ela estavam visíveis para mim e para as demais pessoas que conviviam com ela no contexto acadêmico. Quando a estudante iniciou a escrita do TCC, tive a oportunidade de conhecer aspectos que desconhecia e que, certamente, seus outros professores não consideraram ao analisarem sua produção escrita.

A elaboração de um trabalho de conclusão de curso é considerada uma das experiências mais desafiadoras para estudantes universitários, dado que a produção escrita em contextos acadêmicos exige a apropriação de gêneros textuais que não circulam amplamente em outros espaços sociais (Marinho, 2010b). No entanto, essa experiência com Guasti me fez refletir que, para estudantes surdos, esse desafio pode se intensificar, principalmente, por dois motivos: o

fato de o português se configurar como segunda língua e os próprios obstáculos enfrentados ao longo do processo de escolarização e aprendizado da língua portuguesa.

Ao considerarmos os usos sociais da escrita, é necessário reconhecer que a apropriação de gêneros acadêmicos não corresponde simplesmente ao domínio de um conjunto de habilidades neutras e descontextualizadas. Conforme afirma Street (2014), esse processo se caracteriza como uma prática social que envolve modos situados, locais e específicos de produzir e interpretar textos dentro da universidade. Dessa forma, a produção de gêneros acadêmicos, como resumos, resenhas, artigos e, especialmente, o TCC, pode ser vista como parte de um processo mais amplo de socialização em uma cultura discursiva própria do ensino superior.

Essa percepção me fez pensar que, para estudantes surdos, esse processo pode envolver desafios adicionais, uma vez que a escrita no contexto universitário é permeada por convenções que, muitas vezes, não são familiares ou intuitivas para aqueles que têm a língua de sinais como língua de "maior domínio". Durante a análise do percurso de Guasti, foi possível observar que sua experiência com a escrita do TCC foi atravessada por esforços para compreender e se apropriar dessas convenções, como ela mesma relatou:

> Todos foram difíceis (+) mas o que senti dificuldade (+) que foi bem pesado (+) trabalhoso (+) mais demorado e levou muito tempo (+) foi o TCC (++) Achei bem pesado o TCC! Porque teve três TCCs (+) TCC1, TCC2, TCC3 (+) foi bem longo (**Entrevista com Guasti na presença do TILS Josias, em 12/04/2023**).

O depoimento de Guasti revela que, além da questão do tempo necessário para a elaboração do TCC, seu percurso foi marcado por um acúmulo progressivo de exigências relacionadas à escrita acadêmica. A divisão do trabalho em etapas, embora tenha possibilitado um acompanhamento mais sistemático do processo, também exigiu dela um esforço contínuo para lidar com as especificidades desse gênero textual.

Ainda em nossa conversa/entrevista, Guasti detalhou outros aspectos que lhe pareceram particularmente desafiadores durante a escrita do TCC:

> Precisou de uma escrita dentro de uma estrutura formal (+) colocando referências (+) tive que fazer citações e trazer o referencial teórico (+) tudo isso muito detalhado e muito trabalhoso (+) eu tive que me esforçar para conseguir fazer esse trabalho (+) tive que fazer apresentação do TCC e fazer slides. Também precisei me preparar. Não foi rápido! Tudo dentro de um cronograma (+) em partes e depois juntando essas partes (+) depois tive que

> encadernar o meu TCC (**Entrevista com Guasti na presença do TILS Josias, em 12/04/2023**).

O relato da estudante nos leva a considerar que a escrita acadêmica, além de exigir um domínio discursivo específico, envolve um conjunto de práticas historicamente construídas no contexto universitário. Aspectos como a necessidade de referenciar outros trabalhos, estruturar argumentos de maneira formalizada e seguir padrões de citação fazem parte de um conjunto de usos textuais que demandam um processo intenso de apropriação.

No caso de Guasti, a progressão desse aprendizado parece ter ocorrido a partir da imersão na prática de escrita do próprio TCC, sem que antes tivesse vivenciado outras experiências mais focalizadas na produção textual. Esse percurso pode ser visto como um exemplo de que os letramentos acadêmicos, longe de constituírem um conjunto estático de normas, são atravessados por relações sociais, mediações e interações que influenciam a forma como os estudantes se apropriam dessas práticas ao longo de sua trajetória na universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo foi analisar como ocorreu o percurso de formação e de participação de Guasti, uma estudante surda, em práticas de letramento acadêmico em um Curso de Licenciatura em Matemática. Esse processo de investigação foi sustentado por aproximadamente dez anos de convivência com essa estudante. Durante esse período, não apenas acompanhei, examinei e refleti sobre o desenvolvimento da estudante, mas também sobre o meu próprio desenvolvimento como tutora, orientadora e pesquisadora. Somado ao compromisso com o processo de inserção da estudante, havia também o desafio pessoal de desenvolver este estudo equilibrando o rigor da pesquisa com o envolvimento pedagógico que deu início a essa caminhada.

Desde o início desta pesquisa, compreendi que realizá-la envolveria diversos e contínuos desafios. Dentre esses desafios, destaco a apropriação de conceitos teóricos do campo de estudos sobre Educação e Linguagem, linha de pesquisa à qual me associei no doutorado. Foi nesse contexto acadêmico que explorei proposições originárias dos estudos dos letramentos como prática social e, em especial, aqueles voltados para análise das práticas de letramento acadêmico. A partir dessa perspectiva teórica, a escrita acadêmica não é tida como uma simples aquisição de normas e regras gramaticais, mas como uma prática social situada, permeada por relações de poder e processos interativos.

Orientada por esses princípios teóricos, expostos no segundo capítulo desta tese, examinei práticas de letramentos acadêmicos na sua relação com estudos sobre a educação de surdos, os usos da Língua Portuguesa e da Libras em contexto escolar e universitário e a construção local de oportunidades de aprendizagem. Essa abordagem orientou a análise do percurso de Guasti no ensino superior, evidenciando como sua inserção nas práticas de letramento acadêmico envolveu não apenas desafios linguísticos, mas também negociações culturais e institucionais. Essa perspectiva analítica contribuiu para o exame de como oportunidades de aprendizagem foram discursivamente construídas ao longo das interações estabelecidas entre os participantes do grupo observado.

Outro desafio inerente a esta pesquisa relaciona-se ao fato de que a desenvolvi enquanto exercia diferentes papéis institucionais junto à universidade em que a pesquisa foi conduzida, a saber, professora, orientadora, tutora e coordenadora do NAP. Foi justamente ao buscar o equilíbrio no atendimento de demandas e expectativas vinculadas a esses diversos papéis que transitei constantemente entre uma perspectiva *êmica* e *ética.* As tensões vividas como uma *insider* que buscava o distanciamento para refletir como uma *outsider* trouxe desconfortos, pois

manter o distanciamento necessário para analisar criticamente os eventos observados não foi uma tarefa fácil. Porém, o enfrentamento desse desconforto possibilitou examinar e conhecer, a partir da perspectiva de Guasti e de outros participantes da pesquisa, os desafios enfrentados pela estudante no cotidiano acadêmico. Para lidar com esse desafio, apoiei-me em princípios da abordagem etnográfica, entendida como uma lógica de investigação. A complementariedade e compatibilidade entre uma abordagem social do letramento e uma abordagem da etnografia como lógica de investigação ofereceram sustentação à coleta, à análise e à representação dos dados. Abordei esses aspectos no segundo capítulo.

A partir de reflexões originadas na interseção entre os campos de estudos acima mencionados, estabeleci como questão inicial deste estudo a seguinte pergunta: como ocorreu o percurso de formação de Guasti e sua participação em práticas de letramento acadêmico ao longo do Curso de Licenciatura em Matemática? Para responder a essa pergunta, conforme exposto no terceiro capítulo, foi sendo constituída uma lógica de investigação que acarretou novos questionamentos e sucessivas fases de seleção, análise e representação de dados. Os capítulos 4, 5 e 6 desta tese apresentam os resultados obtidos a partir dessa lógica de investigação.

No Capítulo 4, apresentei uma análise do percurso acadêmico de Guasti, considerando diferentes aspectos que marcaram sua trajetória na universidade. Iniciei discutindo seu ingresso no curso e as interações com seus familiares, abordando as expectativas e desafios desse momento inicial. Em seguida, analisei o currículo proposto pelo Curso de Licenciatura em Matemática e o caminho percorrido por ela dentro dessa estrutura. Também examinei os desafios enfrentados nos primeiros semestres e as respostas institucionais, como a contratação de Tradutores-Intérpretes de Libras, medida importante para viabilizar sua participação nas aulas. Por fim, refleti sobre outros obstáculos enfrentados ao longo do curso, especialmente no que diz respeito à inserção da estudante nas práticas de letramentos acadêmicos. A partir dessas análises, busquei evidenciar como as experiências vividas por Guasti revelaram avanços e limitações nos processos de inclusão no ensino superior.

No Capítulo 5, analisei as interações estabelecidas ao longo do processo de orientação de Guasti na produção de seu Trabalho de Conclusão de Curso, considerando a orientação como um espaço de trocas de conhecimento, de negociações de significados e de construção conjunta de sentidos, conforme discutido na etnografia interacional. A partir dessa perspectiva, examinei o percurso acadêmico da estudante em relação ao fluxo de disciplinas e o lugar do TCC na grade curricular do Curso de Licenciatura em Matemática. Também discuti como a orientação foi organizada e de que maneira as interações mediadas pela Libras influenciaram o

desenvolvimento da escrita acadêmica de Guasti, destacando desafios, estratégias e aprendizagens resultantes desse processo.

Além disso, também no capítulo 5, analisei três versões da introdução do TCC de Guasti, mostrando uma evolução gradual no uso do português, ainda que com marcas da estrutura da Libras. Esse processo revelou que a escrita acadêmica para estudantes surdos não leva em conta apenas o domínio gramatical ou normativo, e configura-se como um espaço de negociação entre diferentes formas de organização textual. Durante o curso, Guasti não apenas ajustou sua escrita às normas acadêmicas, mas também precisou compreender as especificidades do gênero monografia, o que demandou adaptações na estruturação e nas práticas de letramento acadêmico. Esse processo exigiu estratégias e metodologias, demonstrando que a apropriação dos letramentos acadêmicos é construída de maneira interativa no contexto universitário.

No capítulo 6, por meio da realização de uma microanálise, aprofundei o exame das interações estabelecidas com Guasti durante as reuniões de orientação. Nesse caso, o foco analítico esteve nas dificuldades comunicacionais e acadêmicas presentes ao longo de um evento de letramento em que a leitura e a escrita objetivavam a produção do TCC pela estudante. A partir dessa perspectiva, procurei responder como e quais foram os desafios específicos enfrentados por cada uma de nós durante o processo de orientação e as oportunidades de aprendizagem que foram sendo construídas ao longo desse percurso.

Retomo, a seguir, algumas reflexões e conclusões resultantes das análises apresentadas nesta tese. Em primeiro lugar, destaco o fato de que a participação de Guasti em práticas de letramento acadêmico foi constantemente marcada por tensionamentos relativos à necessidade de garantir recursos financeiros para manutenção de intérpretes, de implementar novas metodologias de ensino e estratégias para a efetiva participação da estudante em diversas atividades (por exemplo, aula e monitoria). Diante desse quadro, viu-se o engajamento da família da estudante, em especial de sua mãe, na luta pela garantia de seus direitos educacionais. Embora a instituição se reconhecesse como inclusiva e possuísse diretrizes legais estabelecidas em seu regimento e no Plano de Desenvolvimento Institucional, muitas dessas ações ainda estavam longe de serem implementadas de forma concreta.

Aprendi também ao longo deste estudo que imprevistos de várias ordens podem ser fonte de tensionamento e, consequente, serem dificultadores da inserção de estudantes na vida acadêmica. Destaco alguns desses imprevistos que impactaram de uma forma ou de outra a participação de Guasti em práticas de letramento acadêmico. Por exemplo, a ocorrência da pandemia de Covid-19, a necessidade do isolamento social e do ensino remoto, greve docente, problemas pessoais e familiares, a saída prematura de monitores de ensino e intérpretes de

Libras. Embora fossem fonte de tensão, essas situações também proporcionaram oportunidades de aprendizagem aos participantes da pesquisa, exigindo resiliência, flexibilidade e a busca por adaptações diante das mudanças. Dessa forma, é possível afirmar que a inclusão educacional não ocorre apenas por meio de diretrizes institucionais ou adaptações pontuais, mas se constrói nas interações diárias, nos gestos, nas discordâncias, nos silêncios e nas constantes tentativas de comunicação e ajuste.

Trazer a perspectiva dos letramentos acadêmicos como uma prática social (Lea; Street, 1998; Carvalho; Castanheira; Machado, 2023) para o estudo com estudantes surdos no ensino superior foi essencial para minhas observações com Guasti, evidenciando que esse processo vai além do domínio da escrita. Sua presença, como primeira estudante surda do *campus*, ampliou os olhares sobre as necessidades desse grupo, assim como sobre os desafios enfrentados por estudantes ouvintes em sua adaptação ao meio acadêmico. A análise de sua produção acadêmica reforçou que o letramento não se limita a uma habilidade técnica e neutra (Street, 1984; 2014), mas se constrói social e historicamente, inserido em práticas e interações que moldam a experiência universitária. Dessa forma, desenvolver habilidades de leitura e escrita com estudantes surdos sem considerar seu contexto social e cultural se aproxima do que Street (2010) denominou modelo autônomo, que desconsidera as relações socioculturais no processo de letramento.

A produção de textos como resumos, artigos, planos de aula e o TCC exigiu acompanhamento e estratégias diferenciadas para garantir a participação de Guasti. Suas práticas nos letramentos acadêmicos salientaram que a permanência de estudantes surdos no ensino superior não depende apenas do esforço individual, mas também das interações, das adaptações pedagógicas e do reconhecimento da Libras como parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem. Sob a perspectiva do modelo ideológico de letramento (Street, 2014), fica evidente que o letramento acadêmico não é um processo meramente técnico, mas uma prática social situada, permeada por relações de poder, cultura e identidade.

O desafio que vivenciei junto a Guasti no ambiente universitário mostrou uma realidade mais ampla enfrentada por todo o país: o ensino superior brasileiro ainda caminha de forma incipiente na consolidação de uma educação bilíngue verdadeiramente inclusiva para pessoas surdas. A presença de estudantes surdos nas universidades é um avanço inegável, mas sua permanência qualificada e seu pleno acesso ao conhecimento ainda esbarram em práticas pedagógicas, curriculares e institucionais pouco adaptadas à singularidade linguística e cultural desses sujeitos. A educação bilíngue, entendida não apenas como oferta de intérpretes, mas como reorganização das práticas de ensino, da produção do conhecimento e da mediação

didática, ainda está em fase inicial de construção no ensino superior. A recente Lei 14.191/2021, ao incluir no artigo 79-C da LDB a previsão da oferta de ensino bilíngue e de assistência estudantil para estudantes surdos e surdocegos, estabelece um marco jurídico importante, mas também explicita a urgência de políticas públicas que deem concretude a essa previsão legal.

A experiência de Guasti demonstrou que a presença de um estudante surdo na universidade não é apenas um direito conquistado, mas um fator de transformação no espaço acadêmico. Sua trajetória na universidade impulsionou mudanças estruturais e ampliou as possibilidades de aprendizagem, beneficiando tanto a comunidade acadêmica quanto futuros estudantes surdos que ingressarem na instituição. Como exemplo disso, destaco a criação do NAP e a antecipação da disciplina de Libras para o primeiro semestre, ajustando o fluxograma curricular. A criação do NAP criou um espaço institucional em que o atendimento ao estudante com necessidades especiais passou a ser abordado de maneira mais sistemática. A antecipação possibilitou que seus colegas tivessem um contato inicial com a língua, facilitando a interação e evidenciando o compromisso do colegiado do curso com a inclusão e a acessibilidade na sala de aula.

Dessa forma, a trajetória acadêmica de Guasti não deve ser entendida apenas como um percurso individual, mas como um processo situado institucionalmente marcado por barreiras institucionais e pedagógicas, assim como pela busca coletiva de estratégias para superá-las. Sua permanência no curso exigiu não apenas adaptações institucionais, mas também um esforço contínuo de resistência, resiliência e transformação. Ficou evidente que o apoio da família, especialmente de sua mãe, foi fundamental para que Guasti ingressasse e persistisse no curso. Sua mãe adotou uma postura proativa ao questionar as ações institucionais da universidade, participou de algumas reuniões do Núcleo de Atendimento Pedagógico a convite da coordenação e buscou judicialmente a garantia de intérpretes de Libras. Sua atuação constante reforçou a importância do acompanhamento familiar na trajetória acadêmica da estudante.

A análise evidenciou que a criação do Núcleo de Atendimento Pedagógico, em 2018, representou uma ação importante para a permanência de Guasti no curso, especialmente porque, até então, o *campus* não contava com um núcleo de apoio à inclusão – estrutura que só foi implementada em diversos *campi* da universidade em 2022. O NAP organizou monitorias de ensino voltadas para a matemática básica e conteúdo de algumas disciplinas. Embora os monitores não dominassem Libras, Guasti e os monitores estabeleceram uma relação de aprendizado mútuo, na qual Guasti ensinava sinais matemáticos enquanto recebia suporte do conteúdo acadêmico.

A criação de núcleos de apoio, como o NAP, tem sido alvo de críticas entre pesquisadores dos letramentos acadêmicos, que argumentam que os desafios de leitura e escrita não deveriam ser tratados em espaços complementares às atividades pedagógicas principais, mas integrados ao cotidiano do ensino universitário. No entanto, quando se trata de estudantes surdos, é necessário considerar sua condição de minoria linguística e os efeitos de uma escolarização historicamente excludente. Como aponta os estudos sobre o ensino do português como segunda língua (L2) (Quadros, 2015; Karnopp; Pereira, 2015), atender às necessidades linguísticas desses estudantes exige mais do que práticas universais, demanda ações específicas e mediadas. Ainda que haja o risco de reforçar uma lógica assistencialista, espaços como o NAP podem cumprir um papel relevante se articulados a políticas institucionais mais amplas, que compreendam os letramentos acadêmicos de forma inclusiva e respeitem os repertórios linguísticos dos sujeitos surdos.

Contudo, ao analisarmos a atuação do NAP, demonstramos sua importância na permanência da estudante no curso de Matemática, fornecendo suporte para acessibilidade e a sua inclusão, especialmente ao abordar conteúdos que não haviam sido trabalhados por ela na educação básica. Vale destacar que a necessidade desse suporte não era exclusiva da estudante surda. Em uma reunião com o NAP, um professor destacou que muitos estudantes ouvintes também ingressavam no curso com lacunas de conhecimento provenientes da educação básica e precisariam de receber o mesmo tipo de auxílio dado a Guasti. Esse questionamento evidenciou a necessidade de uma reflexão mais ampla sobre como as políticas institucionais de apoio acadêmico podem atender às demandas de diferentes perfis de estudantes, sem reforçar a ideia de que determinadas dificuldades são exclusivas de um grupo específico.

Ressalto que sem o trabalho do NAP, a trajetória curricular de Guasti teria sido ainda mais longa, dada a demanda de consolidar conhecimentos matemáticos básicos em um contexto no qual as aulas eram ministradas exclusivamente em português e não havia materiais didáticos acessíveis em Libras. Esse cenário evidenciou não apenas as barreiras enfrentadas por estudantes surdos no ensino superior, mas também a urgência de propostas curriculares que reconheçam a diversidade linguística e as necessidades de aprendizagem de todos os alunos dentro da universidade.

A adaptação curricular foi um aspecto central na trajetória de Guasti, uma vez que o percurso tradicional do Curso de Licenciatura em Matemática não contemplava as especificidades de um estudante surdo. Embora a estrutura curricular fosse a mesma dos estudantes ouvintes, o tempo necessário para que ela concluísse cada etapa foi maior, sugerindo que a permanência de estudantes surdos no ensino superior requer não apenas acessibilidade no

ingresso, mas também suporte contínuo ao longo do percurso acadêmico. Esse tempo ampliado não esteve relacionado à falta de capacidade ou interesse por parte da estudante, mas sim à ausência inicial de intérpretes de Libras, o que, consequentemente, impôs barreiras linguísticas que impactaram diretamente sua aprendizagem. Além disso, o atraso na conclusão do curso não foi e não é uma particularidade apenas de Guasti, mas uma realidade vivenciada por muitos estudantes da Licenciatura em Matemática, que desistem ou abandonam o curso, como foi mostrado na seção 4.1 desta tese, evidenciando desafios estruturais na organização curricular e na permanência estudantil.

A análise do posicionamento e pontos de vista de diferentes atores institucionais evidenciou o desconhecimento da Libras por parte desses atores e a resistência de alguns docentes em modificar suas práticas pedagógicas, aspectos que reforçaram formas sutis de exclusão. O desconhecimento e os receios por parte dos docentes sobre como trabalhar com estudantes surdos dificultaram a implementação de metodologias mais eficazes. A ausência de formação específica sobre educação bilíngue para surdos mostrou a necessidade de capacitação docente para atender às particularidades desse grupo. Essa experiência me levou a compreender que a inclusão não poderia se restringir à presença do estudante surdo na universidade, mas deveria envolver um compromisso real com estratégias pedagógicas que considerassem sua singularidade linguística e suas necessidades acadêmicas.

A análise da experiência acadêmica de Guasti demonstrou que, como integrante de uma minoria linguística, ela precisou transitar entre a Libras e o português escrito, lidando com a ausência de vocabulário técnico estabelecido. No curso de Matemática, a abstração dos conteúdos tornou essa questão ainda mais complexa. Também os intérpretes, sem formação na área de matemática, enfrentaram dificuldades na interpretação de sinais-termos, recorrendo a pesquisas e à criação de novos sinais em parceria com Guasti.

A estratégia de pesquisar e criar sinais-termos da matemática, compartilhando-os em vídeos no YouTube, funcionou como um glossário de Libras que não apenas auxiliou a própria Guasti, mas também ampliou a consulta a outras pessoas e aos estudantes surdos interessados no assunto. Essa iniciativa contribuiu para a construção de um sinalário, enriquecendo o repertório matemático em Libras e fortalecendo seu uso no ensino superior. Além disso, sua participação no curso de verão "Matemática + Libras", na Unicamp, que abordou estudos e sinais matemáticos, me proporcionou, enquanto pesquisadora, uma perspectiva contrastiva ao possibilitar uma compreensão mais ampla das práticas de letramento em outra instituição universitária. Nesse ambiente, Guasti vivenciou um ensino de matemática verdadeiramente

bilíngue, já que as aulas do projeto foram ministradas integralmente em Libras. Ela voltou motivada e contente com a experiência.

A ausência de intérpretes de Libras, realidade também observada em outras pesquisas, comprometeu a permanência e a acessibilidade de Guasti em sala de aula. Apenas após a intervenção do Ministério Público, seu direito garantido por lei foi efetivamente assegurado. Com a ampliação desse suporte, a estudante pôde cursar um número maior de disciplinas por semestre, ajustando sua trajetória acadêmica de maneira mais adequada às suas necessidades educacionais. Apesar dessas iniciativas, Guasti ainda enfrentou resistência de alguns professores que questionavam sua capacidade de concluir o curso. No entanto, sua determinação e as adaptações institucionais viabilizaram a conclusão da graduação, consolidando sua formação como professora de Matemática e marcando um importante avanço para a inclusão de estudantes surdos na universidade.

A produção de um texto monográfico marcou um momento decisivo na produção acadêmica de Guasti, exigindo não apenas a síntese dos conhecimentos adquiridos ao longo da graduação, mas também conhecer diferentes gêneros textuais, como artigos, resenhas, fichamentos, planos de aula e a participação em eventos científicos. Sua condição bilíngue acrescentou desafios específicos à leitura e escrita dos gêneros textuais exigidos no ensino superior, tornando o processo ainda mais complexo. Para mim, enquanto orientadora, a pouca fluência em Libras representou uma dificuldade adicional, levantando questionamentos sobre minha capacidade de auxiliá-la adequadamente na construção do TCC. Esse percurso desafiador, no entanto, se revelou um espaço de aprendizagem mútua, no qual tanto eu quanto Guasti buscamos estratégias para conciliar as normas institucionais da escrita acadêmica com sua identidade linguística, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade linguística dos estudantes surdos.

Durante esse processo, além da escrita do trabalho, Guasti lidou com desafios na leitura e interpretação de textos acadêmicos, que exigiram um maior domínio da língua portuguesa. Como segunda língua, o português representou um requisito adicional, tornando a produção textual um exercício constante de adaptação linguística e cultural.

A análise desse processo permitiu compreender que a escrita acadêmica vai além da aplicação de regras gramaticais e normativas (Marinho, 2010b), já que se configura como um processo socialmente situado, no qual os estudantes precisam se apropriar das práticas discursivas da universidade. No caso de Guasti, essa apropriação ocorreu de forma gradual, por meio de interações com colegas, professores, vivências acadêmicas e materiais didáticos. Isso evidenciou que o letramento acadêmico não se restringe ao desenvolvimento de habilidades

individuais, mas se constrói de maneira coletiva e por meio das interações na comunidade acadêmica.

A escolha do tema do TCC foi um marco na produção do texto monográfico de Guasti. Ela decidiu narrar sua própria experiência educacional, abordando os desafios enfrentados como estudante surda desde a educação básica até a universidade, com ênfase na formação de professores para a educação de surdos. Ao adotar a metodologia de história de vida, conseguiu articular suas vivências ao referencial teórico, refletindo criticamente sobre sua trajetória. Esse processo não apenas fortaleceu sua identidade acadêmica, como do mesmo modo, ampliou sua compreensão sobre as políticas públicas voltadas para as pessoas surdas e as barreiras estruturais que marcaram sua formação.

Conforme demonstrado ao longo das análises, as reuniões de orientação proporcionaram o acesso a diferentes gêneros textuais e à ampliação do seu repertório em Libras, especialmente no contato com termos acadêmicos específicos. A participação em eventos, a leitura de livros e o uso de materiais de pesquisa no TCC, também foram fundamentais para seu desenvolvimento. A partir da etnografia interacional, foi possível registrar, por meio da observação, das anotações de campo e da análise das interações, como Guasti revisava seus textos, reestruturava sua escrita e buscava conciliar as normas acadêmicas com sua especificidade bilíngue. A análise permitiu reconhecer que o processo de aprendizagem é de natureza reflexiva, recursiva e interativa, evidenciando que a aprendizagem da escrita acadêmica não é um ato solitário, mas um percurso construído coletivamente. Assim, a análise do acompanhamento da estudante demonstrou que o letramento acadêmico se constitui nas interações sociais, nas negociações de significados e na participação ativa em práticas discursivas, sendo influenciado tanto pelas experiências individuais da estudante quanto pelo contexto institucional em que estava inserida.

A apresentação do TCC de Guasti à banca avaliadora foi um momento de grande tensão para mim enquanto orientadora. Para além da análise do conteúdo da pesquisa, o trabalho representou um marco político dentro da universidade, evidenciando as tensões e desafios do bilinguismo acadêmico de uma estudante surda. Como o português era sua segunda língua, seu texto apresentou particularidades em relação aos padrões normativos esperados no ensino superior. Minha decisão de submeter o trabalho sem uma revisão final do português foi intencional, pois considerei significativo preservar sua autoria e expressão linguística, respeitando suas características bilíngues e sua identidade surda.

A banca avaliadora reconheceu a importância desse posicionamento, mas solicitou que a versão final do TCC incluísse duas versões do texto: uma original, sem alterações, e outra revisada, de acordo com as normas da língua portuguesa. Essa decisão buscou equilibrar o

respeito à identidade linguística da estudante com as exigências institucionais do ensino superior. Essa situação indica como a escrita do TCC impõe questionamentos sobre a padronização dos trabalhos acadêmicos, destacando a necessidade de se repensar a estrutura curricular dos cursos para acolher produções na L1 dos estudantes de grupos minoritários, reconhecendo diferentes modalidades de expressão como legítimas no âmbito acadêmico. Esse debate reforça a importância de considerar alternativas acessíveis, como a possibilidade de entrega da monografia final em vídeo em Libras, garantindo que estudantes surdos possam expressar seus conhecimentos de maneira condizente com sua realidade linguística.

Apesar dos desafios, a escrita do TCC também representou um espaço de conquistas. Ao longo do processo, Guasti desenvolveu novas estratégias para organizar suas ideias, aprimorou sua leitura e escrita em português, ampliou seu léxico em Libras e, acima de tudo, reafirmou seu direito de ocupar o espaço acadêmico. Seu trabalho final não foi apenas um requisito para a conclusão do curso, mas uma prova de que o acesso ao ensino superior deve ser acompanhado de medidas que garantam condições reais de permanência e produção de conhecimento.

Diante desse cenário, torna-se importante adotar abordagens pedagógicas que reconheçam os desafios dos estudantes na produção do TCC e os auxiliem no desenvolvimento de práticas de letramento acadêmico. Sendo assim, a escrita na universidade não deve ser ensinada como um conjunto de regras abstratas, mas como uma prática situada, que envolve mediação, colaboração e participação ativa na cultura acadêmica. A orientação do TCC, nesse sentido, não deve se restringir à correção de erros gramaticais e formais, mas deve servir como um espaço de reflexão sobre a escrita, permitindo que o estudante compreenda seu próprio processo de aprendizagem e desenvolva estratégias para aprimorar sua produção textual.

A análise demonstrou que os desafios comunicacionais entre nós duas ultrapassaram barreiras linguísticas e se tornaram espaços de negociação e construção do letramento acadêmico. Esses momentos interacionais foram examinados a partir do conceito de *rich point*, salientando situações em que a comunicação exigiu ajustes e reformulações para garantir a compreensão mútua. Ao longo dos anos, Guasti e eu desenvolvemos um processo interativo por meio do qual ambas aprendemos e ensinamos simultaneamente. Como orientadora, fui me apropriando gradualmente da Libras, ganhando mais fluência à medida que as reuniões avançavam. Esse aprendizado não ocorreu de maneira linear, mas por meio de dúvidas, pesquisas e adaptações constantes na comunicação.

Ao trazer o evento ‘*Construindo e Compreendendo Papéis’* para análise nesta tese, busquei demonstrar a complexidade das interações bilíngues que marcaram nossas reuniões de orientação. Esse evento refletiu, de maneira significativa, como foram os estudos e as experiências nas orientações, uma vez que nossas interações foram constantemente atravessadas pela alternância de papéis entre ensinar e aprender. Assim, ele se torna um símbolo para encerrar o percurso desta pesquisa, destacando como a construção do conhecimento ocorreu por meio de trocas constantes e negociações de significado.

Ressalto que a palavra ‘papel’, no sentido de responsabilidade, representou as diferentes funções que desempenhamos ao longo do processo: em alguns momentos, eu assumia o papel de orientadora, guiando o desenvolvimento acadêmico de Guasti; em outros, era ela quem me ensinava Libras e compartilhava suas vivências, ampliando minha compreensão sobre a educação de surdos. Essa dinâmica de troca e reciprocidade marcou profundamente nossa relação, consolidando o aprendizado como um processo compartilhado.

Ao mesmo tempo, o termo "papel" se tornou central na interação analisada, pois sua polissemia gerou mal-entendidos linguísticos que precisaram ser superados por meio de explicações e ajustes interacionais. Essa dificuldade se constituiu como um *rich point*, momento de estranhamento e ruptura comunicativa, nos quais diferenças culturais e linguísticas emergiram de forma explícita. No evento analisado no Capítulo 6, esse *rich point* exigiu um esforço de negociação de sentidos, levando à (re)construção compartilhada do significado da palavra no contexto da conversa. Esse processo refletiu tanto a necessidade de adaptação linguística quanto de encontrar na interação mecanismos e metodologias na construção do conhecimento e no desenvolvimento do letramento acadêmico. Essa interação configurou uma oportunidade de aprendizagem, ressaltando como a polissemia de um termo pode impactar a leitura e a escrita acadêmica de um estudante surdo, fato já mostrado também em outras pesquisas, o que demanda estratégias específicas para a apropriação dos significados no contexto acadêmico.

Uma tensão metodológica identificada no processo analítico foi a adaptação da minha escrita em diversos momentos para aproximá-la da forma como a estudante organizava seus enunciados, respeitando as especificidades de sua primeira língua. A mescla linguística entre a estrutura da Libras e o português escrito se mostrou uma estratégia eficaz para facilitar a comunicação e promover a compreensão dos gêneros acadêmicos. No entanto, pesquisadores da área da surdez apontam que, embora essa abordagem seja útil na comunicação cotidiana, não é amplamente aceita em contextos formais de ensino da língua portuguesa, onde o uso tende a seguir a norma culta.

Mesmo ciente de que essa estratégia não era a mais recomendada para a escrita acadêmica, optei por utilizá-la por dois motivos. Primeiro, porque minha atuação ali não era como professora de português como segunda língua para surdos, área na qual não tenho formação. Segundo, porque, apesar de o TCC ter sido construído por etapas, o tempo disponível para a escrita e revisão do trabalho era limitado, e eu precisava otimizar o processo. Essa diferença de abordagem evidenciou como os usos sociais da escrita variam conforme o propósito comunicativo e reforça a necessidade de refletir sobre estratégias pedagógicas que considerem a especificidade linguística dos estudantes surdos.

A análise revelou que, para Guasti, a escrita acadêmica não se restringia à aplicação de regras formais, mas envolvia um processo mais amplo de adaptação às convenções discursivas do ensino superior. O TCC representou a etapa mais desafiadora de sua trajetória acadêmica, exigindo que ela associasse conceitos acadêmicos expressos em português à sua primeira língua, a Libras, e organizasse sua escrita dentro das normas do gênero monográfico. Essa experiência evidenciou que a produção textual de estudantes surdos não deve ser tratada como um desvio da norma, mas como um reflexo de uma realidade bilíngue, que demanda abordagens mais flexíveis e sensíveis às diferenças linguísticas.

Os desafios enfrentados por Guasti não foram apenas individuais, mas revelaram fragilidades institucionais na promoção da inclusão e do letramento acadêmico para estudantes surdos. Sua trajetória demonstrou que o sucesso acadêmico não depende exclusivamente do esforço pessoal, mas também das condições institucionais e da existência de espaços que favoreçam a participação ativa na universidade. Ao longo desse percurso, alguns professores tentaram adaptar suas práticas pedagógicas, ainda que de maneira limitada.

No âmbito do NAP e da orientação acadêmica, houve um esforço contínuo para respeitar o bilinguismo de Guasti, tanto nas reuniões de orientação quanto nas atividades conduzidas pelos monitores de ensino, mesmo sem o domínio da Libras. Ainda assim, a Libras foi reconhecida como sua primeira língua de instrução e um elemento fundamental na mediação dos processos acadêmicos. Essas experiências evidenciaram que a inclusão plena só será efetivada quando houver um compromisso institucional mais amplo e com discussões e debates no ambiente universitário sobre as práticas de letramento acadêmico.

Superar os desafios atuais requer um compromisso coletivo entre governo, educadores e sociedade civil para garantir que os surdos tenham acesso à educação de qualidade e possam exercer plenamente seus direitos como cidadãos.

O uso da etnografia interacional como lógica investigativa (Green; Dixon; Zaharlick, 2005) no ambiente acadêmico se mostrou importante nos estudos sobre a realidade dos

estudantes surdos. Ao evidenciar como práticas de linguagem, ensino e aprendizagem são vivenciadas em contextos reais, a etnografia permitiu não apenas compreender os desafios enfrentados por esses estudantes, mas também identificar possibilidades de transformação institucional. Estudos etnográficos que adotam perspectivas socioculturais e críticas — como os de Agar (1994) e Street (2014) — contribuem para deslocar o foco de uma perspectiva integracionista, que busca adequar o estudante aos moldes institucionais preexistentes, para uma concepção inclusiva, que reconhece e valoriza as práticas bilíngues, os repertórios linguísticos e os saberes culturais que os sujeitos surdos já trazem consigo.

É por meio dessa escuta atenta aos contextos e às experiências vividas que poderemos avançar rumo a políticas verdadeiramente inclusivas, que não apenas abram as portas da universidade, mas transformem suas estruturas internas para que todos possam nela habitar de forma plena.

Os achados desta pesquisa indicam a importância de aprofundar investigações sobre os letramentos acadêmicos em contextos bilíngues, especialmente no ensino superior. Estudos futuros podem explorar como estudantes surdos constroem sentidos em práticas de leitura e escrita acadêmica, considerando sua experiência bilíngue e os atravessamentos culturais e institucionais que enfrentam. Também seria relevante analisar como diferentes formas de mediação, em especial a Libras, influenciam a apropriação de gêneros acadêmicos e a participação efetiva no espaço universitário. Tais pesquisas podem contribuir para o fortalecimento das epistemologias surdas e para a formulação de políticas educacionais mais sensíveis à diversidade linguística.

Concluo esta pesquisa reafirmando que os desafios encontrados não devem ser vistos como barreiras intransponíveis, mas como oportunidades para transformar práticas educacionais. Assim como destacado na epígrafe da introdução desta tese, o pesquisador deve se despir de pressuposições e assumir uma postura de aprendiz, reconhecendo que o conhecimento sobre uma cultura não pode ser imposto de fora para dentro, mas precisa ser construído a partir das interações e das percepções daqueles que a vivenciam. Esse processo envolve a interpretação dos significados que são expressos diretamente na linguagem, mas também daqueles que estão implícitos nas ações, nos gestos e nas interações cotidianas. No caso desta pesquisa, essa abordagem permitiu entender as complexidades do ensino superior para estudantes surdos, evidenciando que a inclusão não pode se restringir ao acesso, mas deve envolver a permanência, um compromisso real com a construção de um ambiente acadêmico verdadeiramente bilíngue e inclusivo. A etnografia, ao destacar que a cultura é dinâmica e interligada às relações sociais, reforça a necessidade de mudanças institucionais que respeitem

a diversidade linguística e promovam condições equitativas para todos. Que este estudo contribua para ampliar o debate sobre a inclusão acadêmica e reforce a necessidade de ações concretas para transformar a universidade em um espaço de letramentos acadêmicos plurais, que reconheça a diversidade linguística, promova práticas pedagógicas acessíveis e valorize diferentes formas de produção e circulação do conhecimento.

REFERÊNCIAS

AGAR, Michael. **Language Shock:** Understanding the culture of conversation. Ed. William Morrow & Co. 1994.

ALBRES, Neiva de A.; RODRIGUES, Carlos Henrique. As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais. **Bakhtiniana – Revista de Estudos do Discurso**, *13*(3), 16-41, 2018. Disponível em https://www.scielo.br/j/bak/a/xqrhbtpNkvwskKLQD5mb5ZK/#. Acesso em 30 out. 2024.

ALBUQUERQUE, R. **O processamento de pistas de contextualização**: um olhar voltado para os falantes de espanhol aprendizes de português. 2009. 220 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4324/1/2009_RodrigoAlbuquerquePereira.pdf. Acesso em 05 Mai 2023.

ALMEIDA, Josiane Junia F. de. **Letramento acadêmico-profissional de professores surdos**. Tese (Doutorado Em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências humanas. 2020. Disponível em http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000231470. Acessp em Out. 2021.

ANSAY, Noemi N. **A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior**. Mestrado (Dissertação). Setor de educação, Universidade Federal do Paraná, 2009. Disponível em https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_dc1b9ffd4bfc62d114f6d12dd77c0bc2. Acesso em 09 mar. 2022.

ARAÚJO, Ênio G. **Ensino de matemática em Libras:** reflexões sobre minha experiência numa escola especializada. Doutorado em Educação Matemática (Tese) Universidade Anhanguera de São Paulo, 2016. Disponível em chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://matematicainclusiva.net.br/pdf/TESEENIOFINAL.pdf. Acesso em 26 nov 2023.

BAKTHIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia. **Escritura y sociedad:** nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Eds. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. Judith C. Hoffnagel; Angela P. Dionisio (Orgs). 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BENTO, Nanci A. Decolonialidade e surdez. In LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (Orgs). **Suleando conceitos e linguagens:** decolonialidades e epistemologias outra. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

BISOL, Claudia Alquati *et al*. Estudantes surdos no Ensino Superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.147-172, jan./abr, 2010. Disponível https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a08.pdf. Acesso em nov. 2019.

BLOOME *et al*. Learning over time: uses of intercontextuality, collective memories, and classroom chronotopes in the construction of learning opportunities in a ninth-grade language arts classroom. Routledge Taylor & Francis Group. **Language and Education** Vol. 23, No. 4, July 2009, 313–334. Disponível em https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500780902954257. Acesso em 03 Mar. 2023.

BORGES, Fábio A. **A educação inclusiva para surdos:** uma análise do saber matemático intermediado pelo intérprete de Libras. Doutorado (Tese). Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência e a Matemática, 2013. Disponível em http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4553 Acesso em 26 nov 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: [data de acesso].

BRASIL**. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL**.** Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 1.302, de 6 de novembro de 2001**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/01302.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL**.** Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Matemática,** licenciatura e bacharelado. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 fev. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES022002.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. **Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, Casa Civil. 2002.

BRASIL**.** Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 3, de 18 de fevereiro de 2003.** Dispõe sobre procedimentos a serem adotados pelas instituições de educação superior quanto à duração dos cursos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 fev. 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES032003.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL**.** Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 3, de 18 de fevereiro de 2003.** Dispõe sobre procedimentos a serem adotados pelas instituições de educação superior quanto à duração dos cursos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 fev. 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES032003.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa/ Secretaria de Educação Especial;** Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf. Acesso em 18 mar 2025.

BRASIL. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16762-balanco-social-sesu-2003-2014>. Acesso em: 17 out. 2020.

BRASIL. **Decreto no 5626, 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. Brasília, Casa Civil.2005.

BRASIL. **Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2012.

BRASIL**.** Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/13276731. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção *1*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL**. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL**. Decreto nº 9.508, de 24 de setembro de 2018.** Reserva às pessoas com deficiência o percentual de cargos e empregos públicos oferecidos em concursos públicos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 set. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9508.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL**. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL**. Lei nº 14.704, de 27 de outubro de 2023.** Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que regula o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 out. 2023. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

CARVALHO, Gilcinei Teodoro; CASTANHEIRA, Maria L.; MACHADO, Maria Zelia V. (Orgs). **Letramentos acadêmicos como práticas sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023 (ebooks).

CASTANHEIRA *et al*. **Interactional Ethnography**: An Approach to Studying the Social Construction of Literate Practices. Linguistics and Education. Volume 11, Issue 4, Winter, 2001, pages 353-400. Elsevier. Disponível em https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0898589800000322. Acesso em 05 ago. 2021.

CASTANHEIRA, M. L.; STREET, B. V.; CARVALHO, G. T. Navigating across academic contexts: Campo and Angolan students in a Brazilian university. **Pedagogies: An International Journal**, v. 10, n. 1, p. 70–85, 2 jan. 2015.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N. **Práticas de letramento em sala de aula:** uma análise de ações letradas como construção social. Revista Portuguesa de Educação, 2007, 20(2), pp. 7-38. Disponível https://www.redalyc.org/pdf/374/37420202.pdf. Acesso em 20 mar 2022.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; NEVES, Vanessa F. Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina S. de. **Eventos interacionais e eventos de letramento**: um exame das condições sociais e semióticas da escrita em uma turma de educação infantil. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 91-107, jan.-abr. 2013. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 23 jun. 2023.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 15, p. 385-417, 1999. Disponível em https://www.scielo.br/j/delta/a/JcJDbkyVZxZPHnJXJrDyWYn/#. Acesso em 14 mai 2024.

CHAIBUE, Karime; AGUIAR, Thiago Cardoso. A colonialidade sobre o surdo. **Revista virtual de cultura surda**. Ed. nº 13, setembro de 2014. Disponível em http://editora-arara-azul.com.br/portal/index.php/revista/edicoes-revista/edicao-14. Acesso em 21 ago. 2022.

CHIACCHIO, Simon S. R. **Saberes docente fundamentais para a promoção da aprendizagem do aluno surdo no ensino superior brasileiro**. 2014. Doutorado (tese). Pontifícia universidade Católica de São Paulo. Disponível em https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185154. Acesso em 10 jun. 2023.

CORRÊA, Wallace C. R. **Avaliação e surdez:** um olhar dos professores de matemática de alunos surdos. 2018. Metrado (Dissertação) em Educação em Ciência e Matemática (PRPG). Disponível em https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/a5f048ff-65b9-48bd-b924-85bb41da9b3f. Acesso 23 fev. 2024.

COURA, Felipe de Almeida. **Um olhar surdo sobre políticas linguísticas na Universidade Federal do Tocantins.** Doutorado (Tese) Programa de Pós-Graduação em Estudos

Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2021. Disponível em http://www.poslin.letras.ufmg.br/defesas/1932D.pdf. Acesso em 21 jul 2023.

CRUZ, Éder Barbosa. Os conceitos língua materna, primeira língua e língua estrangeira no campo do ensino-aprendizagem de línguas para o público surdo. **Revistaft Linguística, Letras e Artes**, Volume 27 - Edição 118/JAN 2023 / 25/01/2023. Disponível em Volume 27 – Edição 118/JAN 2023 – Página: 7. Acesso em 20 jun 2024.

CRUZ, José Ildon G. da. **Consolidação de uma trajetória escolar:** o olhar do surdo universitário sobre o ensino superior. Mestrado (Dissertação) Programa de Pós-graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP. 2007. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=84130. Acesso em 23 jun 2022.

DAROQUE, Samantha C. **Alunos surdos no ensino superior:** uma discussão necessária. Mestrado (Dissertação) Universidade Metodista de Piracicaba. Programa de Pós-graduação em Educação, 2011. Disponível em https://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/processo_inclusivo/033-2011.pdf. Acesso em 17 mai. 2021.

DAVID, Priscila B.; GREEN, Judith L.; SANTOS, Vanessa Ellen C. Dos. **Contextos de aprendizagem para interações contingentes em Fóruns de Discussão Online:** uma investigação à luz da etnografia interacional. IX Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2020). Anais do XXXI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2020). Disponível em https://sol.sbc.org.br. Acesso em 19 jul. 2023.

FALCÃO, Luiz Albérico B. **Educação de surdos:** comportamento, escolarização e o mercado de trabalho. Recife: Ed. do Autor, 2015.

FERNANDES, Eulalia (Orgs). **Surdez e bilinguismo.** 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

FERNANDES, Eulalia. **Linguagem e Surdez.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, Eulalia; CORREIA, Claudio M. de C. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In FERNANDES, Eulalia (Orgs). **Surdez e bilinguismo.** 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

FERNANDES, Sueli de F. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita em busca de uma aproximação. In SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilingue v.2**. Editora Mediação, 6ª. Porto Alegre, 2016.

FERNANDES, Sueli de F. Letramentos bilíngues de estudantes surdos no ensino superior: um estudo das lendas brasileiras. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 76, p. 217–241, 2022. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v36n76a2022-60476. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/60476. Acesso em: 12 mar. 2024.

FERNANDES, Sueli de F. Letramentos na Educação Bilíngue para Surdos: caminhos para a prática pedagógica. **NAPNE. Curitiba**, 2012.

FERNANDES, Sueli de F.; MOREIRA, Laura C. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**. Dossiê – Inclusão e acessibilidade: desafios da educação superior. (spe.3). Oct-Dec 2017. Disponível em https://doi.org/10.1590/0104-4060.51048

FERNANDES, Sueli de F; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista.** Curitiba, n. 02, p. 51-69, ago. 2014. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000400005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 nov. 2024.

FERREIRA *et al*. Sinais-termos científicos em Libras: uma reflexão sobre a escassez e a necessidade de padronização. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 30, e24007, 2024. Disponível em https://www.scielo.br/j/ciedu/a/ZpSLhkqJmNRqMvRrkS64THq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 07 mai 2024.

FERREIRA, Ana C. de Assunção Xavier; CHAHINI, Thelma H. Costa Lei nº 14.191/2021 e suas proposições na/para educação de discentes surdos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, *[S. l.]*, v. 40, n. 1, 2024. DOI: 10.21573/vol40n12024.135476. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/135476. Acesso em: 6 dez. 2024.

FIAD, Raquel S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 6, pág. 23-34, jan. / jun. 2015. Disponível em https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/artcle/view/18424. Acesso em 20 abr. 2024.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun./Jul/ago. 2003, nº 23. Disponível em https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/abstract/?lang=pt. Acesso 09/06/2021.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, abr. 1999. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 mar. 2024.

FRANCISCO, G. da S. A. M.; CASTRO JÚNIOR, G. de; CAMPELLO, A. R. e S.; BOURGUIGNON, S. C.; CARDOSO, F. S. Proposta de sinais-termo em Libras para áreas de saúde e biossegurança. **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, v. 36, n. 1, p. e13/1–24, 2023. DOI: 10.5902/1984686X71042. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71042. Acesso em: 12 jun. 2024.

FRANCO, Thiago. **Leitura e participação em sala de aula: um estudo sobre práticas de letramentos acadêmicos de pós-graduandos surdos**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025. Disponível em https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/80297. Acesso em 15 mai. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREITAS, Luciana (orgs.) **Educação para Surdos:** possibilidades e desafios. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2019. p. 133–146.

GEE, James Paul. Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with Words. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia. **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas** / Eds. Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

GIAMLOURENÇO, Priscila Regina Gonçalves de Melo; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A díade formação-atuação do tradutor-intérprete de Libras para o contexto educacional. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), *[S. l.]*, v. 50, n. 2, p. 653–668, 2021. DOI: 10.21165/el. v50i2.3135. Disponível em: https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/3135. Acesso em: 20 mar. 2025.

GIORDANI, L. F. Encontros e desencontros da língua escrita. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B de.; FERNANDES, E. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 7ª ed. São Paulo: Plexus Editora. 2002.

GREEN, J. L.; CASTANHEIRA, M. L. Etnografia interacional como uma lógica de investigação dos processos de construção de oportunidades para aprendizagem (não publicado). **Academia.edu**, ano 2005. Disponível em https://www.academia.edu/17066992/Etnografia_interacional_como_uma_l%C3%B3gica_de_investiga%C3%A7%C3%A3o_dos_processos_de_constru%C3%A7%C3%A3o_de_oportunidades_para_aprendizagem. Acesso em 14 jul. 2024.

GREEN, J.L.; DIXON, C.N. Classroom Interaction, Situated Learning. In: Hornberger, N.H. (eds) **Encyclopedia of Language and Education. 2008.** Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_57.

GREEN, Judith L; DIXON, Carol N; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-469825000200000. Acesso em 25 ago. 2021.

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M (Orgs). **Sociolinguística Interacional**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GUMPERZ, John J. **Discourse strategies.** Cambridge, Cambridge University Press. 1982.

HARRISON, Kathryn M. Pacheco; NAKASATO, Ricardo Q. Educação universitária: reflexões sobre uma inclusão possível. In LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathryn M. P; CAMPOS, Sandra Regina L. de. **Leitura e escrita no contexto da diversidade (Orgs).** 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

HEATH, S. B. Ethnography in education: defining the essential. In: GILMORE, P.; GLATTHORN, A. A. (Eds.). **Children In and Out of School: Ethnography and Education**. Washington: Praeger, 1982. p. 33–58

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**. Brasil, IBGE, 2023. Disponível em https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba.html. Acesso em 20 fev. 2024.

INSTITUTO NACIONALDE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÌSIO TEIX EIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2014**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 20 dez. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 20 dez. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informação/dados-abertos/sinopses estatísticas/educação-básica. Acesso em 20 nov. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: Inep, 2023.Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 20 dez. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIX EIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2023**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 10 nov 2024.

JACINTO, Carlos Antônio. **Letramento acadêmico de surdos:** reflexões acerca das ações implementadas por um projeto multidisciplinar e inclusivo de letramento. Viçosa, MG, 2021. Mestrado (Dissertação) em Letras. Universidade Federal de Viçosa (MG). Disponível em https://ppgletras.ufv.br/wp-content/uploads/2022/05/Dissertacao-final-Carlos-Antonio-Jacinto.pdf. Acesso em 30 abr. 2022.

KARNOPP, Lodenir B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Cláudia et al [Orgs]. **Letramento e minorias**. 8ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

KARNOPP, Lodenir B.; PEREIRA, Maria C. da C. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathryn M. P; CAMPOS, Sandra Regina L. de. **Leitura e escrita no contexto da diversidade (Orgs).** 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KELM, Gilliard B. **O trabalho em equipe de intérpretes educacionais no ensino superior:** estratégias adotadas no processo de atuação. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de

Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Estudos de Tradução, Florianópolis, 2021. Disponível em https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/229105/PGET0522-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y. Acesso 01 set. 2023.

KELMAN, Celeste A. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In FERNANDES, Eulalia (Orgs). **Surdez e bilinguismo.** 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, Jun 1998, Vol. 23 Issue 2, p157, 16p. Disponível em https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf. Acesso em Jan. 2022.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, v. 4, n. 1, p. 5–32, 2007.

LILLIS, Theresa; HARRINGTON, Kathy; LEA, Mary R.; MITCHELL, Sally. **Working with academic literacies:** case studies towards transformative practice. Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse, 2015

LIMA, Hildomar J. de; REZENDE, Tânia F. Escritas em português por surdos (as) como práticas de translinguajamentos em contextos de transmodalidade. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019. Santa Maria. Disponível em http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38270. Acesso 07 jun. 2022.

LIMA, Juliana Côrreia de. **Estratégias de ensino para acadêmicos surdos na educação superior.** Doutorado (Tese) Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Programa de Pós-graduação em Educação, 2018. Disponível em https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190163. Acesso em 15 ago 2020.

LIMA, Priscila Escanfella Alves de. **O Acesso e Permanência de Indivíduos Surdos no Ensino Superior.** Mestrado (Dissertação) do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2012. Disponível em https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10370/1/PRISCILA%20ESCANFELLA%20ALVES%20DE%20LIMA.pdf. Acesso em 13 abr. 2021.

LODI, Ana Claudia B. [et al.]. **Letramento de minorias**. 8ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

LOSS, Jaqueline Reni. **Percursos de escolarização de acadêmicos surdos no ensino superior.** Mestrado em Educação (Dissertação). Universidade Comunitária da Região do Chapecó, 2015. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188689 Acesso em 15 Ago 2020.

LOURENÇO, Guilherme. A interpretação simultânea Libras-português: diferenças morfossintáticas entre as línguas e seus efeitos em uma tarefa de interpretação-voz. **Tradução em revista,** nº 24, ano 2018. Disponível em https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/34530/34530.PDF. Acesso em 23 Mai 2023.

MACHADO, Francisca M. A produção escrita acadêmica por surdos universitários. **Verbo de Minas**, Juiz de fora, v. 25, n. 46, p. 94-115, ago./dez. 2024. Disponível em https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/verboDeMinas/article/view/4183. Acesso em 20/02/2025.

MACHADO, Paulo Cesar. Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In QUADROS, Ronice M. de (Org). **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

MAGALHÃES, Ewandro. **Sua Majestade, o Intérprete:** histórias reais e lições de vida de *dentro da cabine*. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA,** Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010b. Disponível https://www.scielo.br/j/rbla/a/447V3NsPPCpdQNBfgGLdd8n/?format=pdf&lang=pt. Acesso 10 jan. 2022.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T (Orgs). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010a.

MARTIN-JONES, Marilyn. Bilingualism, education and the regulation of access to language resources. In: HELLER, Monica. (2007). **Bilingualism:** A Social Approach ([edition unavailable]). Palgrave Macmillan UK. Retrieved from https://www.perlego.com/book/3503602/bilingualism-a-social-approach-pdf (Original work published 2007).

MELLO, Marcela T. de. **Letramentos acadêmicos:** teoria e prática. Curitiba: CRV, 2017.

MENEZES, Denise C. **Letramento em comunidade de surdos.** 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7491. Acesso em: 3 maio 2024.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamentos. Belo Horizonte. Ed: UFMG. 2003.

MOREIRA, Falk S. R. O uso de sinais-termo como ferramenta conceitual na descrição das estruturas sintáticas para o ensino de bilinguismo para surdos. **The ESPecialist**, *[S. l.]*, v. 41, n. 1, 2020. DOI: 10.23925/2318-7115.2020v41i1a14. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/42512. Acesso em: 30 oct. 2024.

MOREIRA, Soliane. **Ensino de matemática para surdos:** uma abordagem bilingue. Mestrado (Dissertação) em Ensino de Ciência e Tecnologia. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnologia Federal do Paraná, Ponta Grossa,

2018. Disponível em https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/3316. Acesso em 23 fev. 2024.

NASCIMENTO, Anne C; FERNANDES, Sueli; JESUS, Jefferson D. Interfaces entre políticas linguísticas e políticas educacionais: reflexões sobre a educação bilíngue para surdos. **Educação Unisinos**, v. 24, p. 1-18, 2020. https://pdfs.semanticscholar.org/5054/9945fb736c4fd019918a897e0393b52be117.pdf

OLIVEIRA, Luiza Cátie da Rosa. **Trajetória de professoras surdas no universo docente do Ensino superior.** Mestrado em Educação (Dissertação). Universidade Federal de Santa Maria, 2023. Disponível em https://repositorio.ufsm.br/handle/1/28188. Acesso: 03 jul 2024.

PAPEN, UTA. **Literacy and Education** Policy, practice and public Opinion. First published 2016, by Routledge.

PEREIRA, Kevin L.; FREITAS-REIS, Ivoni. Discursos sobre o Papel do Tradutor-Intérprete Educacional de Libras/Português. Relato de Pesquisa. **Rev. bras. educ. espec**. 29, 2023. Disponível em https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0200. Acesso 30 out 2024.

PEREIRA. Terezinha. L. **Os desafios da implementação do ensino de Libras no Ensino Superior.** Mestrado (Dissertação em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centrou Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2008.

PERLIM, Gladis; REIS, Flaviane. Surdos: cultura e transformação contemporânea. In PERLIM, G.; STUMPF, Marianne (Orgs). **Um olhar sobre nós surdos:** leituras contemporâneas. Curitiba, PR: CRV, 2012.

PERLIN; Gladis; QUADROS, Ronice M. de. Ouvinte: o outro do ser surdo. In QUADROS, Ronice M. de (Org). **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

PIMENTA, Nelson. **Pedagogia Surda - precisa acordar**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eVmgdFWK3jg. Acesso em: 28 jan. 2025.

PINHEIRO, Marcus Vinicius Freitas; CAMPELLO, Ana Regina e Souza. A modalidade bilíngue na educação de surdos: uma interpretação da lei que altera a LDB. **Revistaft, Educação**, Volume 28 – Edição 132/MAR 2024, Volume 28 – Edição 133/ABR 2024 / 06/04/2024

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. **Língua de sinais Brasileira***:* estudos linguísticos. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2004.

QUADROS, Ronice M. de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Ronice Muller Quadros; Magali L. P. Schmiedt. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice M. O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. In FERNANDES, Eulalia (Org.). **Surdez e bilinguismo.** 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

QUADROS, Ronice M. de. Tecnologia para o estabelecimento de documentação de língua de sinais. In: YGOR, Corrêia; REBELLO, Carina (Orgs). **Língua brasileira de sinais e tecnologias digitais [recurso eletrônico]**. Penso: Porto Alegre, 2019.

RIBEIRO *et al*. A importância da participação da família ouvinte na aquisição da libras como l1 pela criança surda. In CAMPELLO, Ana Regina e S.; LIRA, Darlene S.; ANDRADE, Lúcio, Costa de (Orgs). Educação das pessoas surdas: didáticas e práticas com o uso da Libras. Itapiranga: Schreiben, 2021. 192 p. ; e-book E-book no formato PDF.

ROCHA, Terezinha C. da Costa. **Libras e a Língua Portuguesa em sala de aula:** da democratização do acesso ao Ensino Superior à participação de estudantes surdos em práticas de letramentos acadêmicos. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2021. Disponível em https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/36361. Acesso em 03/07/21.

ROCHA, Terezinha C. da Costa. **Libras e a Língua Portuguesa em sala de aula:** da democratização do acesso ao Ensino Superior à participação de estudantes surdos em práticas de letramentos acadêmicos. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2021. Disponível em https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/36361. Acesso em 03/07/21.

ROCHA, Terezinha Cristina da C.; CUNHA, Larissa dos S.; SOUZA, Mª José F. de. A alfabetização de estudantes Surdos através da Libras. **Olhares & Trilhas**, *[S. l.]*, v. 26, n. 2, p. 1–27, 2024. DOI: 10.14393/OT2024v26. n.2.73762. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/73762. Acesso em: 23 out. 2024.

ROCHA, Terezinha Cristina da Costa. Estudantes surdos como minoria linguística no Ensino Superior: reflexões sobre especificidades. In: MIRANDA, Dayse Garcia; FREITAS, Luciana (orgs.). **Educação para Surdos:** possibilidades e desafios. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2019. p. 133–146.

ROCKWELL, Elsie **La experiencia etnográfica:** historia y cultura en los procesos educativos. - 1ª ed. - Buenos Aires: Paidós, 2009.

ROMÁRIO, L. **Pedagogia surda:** cultura, diferença e construção de identidades. Curitiba: CRV, 2018. p. 101-123.

SÁ, Nídia R. Limeira de. **Cultura surda, poder e educação de surdos**. 2ª ed. São Paulo: Paulinas, 2010.
SÁNCHEZ, Carlos. A escola, o fracasso escolar e a leitura. In LODI, Ana Claudia B. [et al.]. **Letramento de minorias**. 8ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

SILVA, Angela C. da. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In FERNANDES, Eulalia (Orgs). **Surdez e bilinguismo.** 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

SILVA, Giselli M. da. **Lendo e sinalizando textos:** uma análise etnográfica das práticas de leitura em português de uma turma de alunos surdos. Mestrado (Dissertação) em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2010. Disponível em https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8CLNV9. Acesso em 07/07/21.

SILVA, Giselli Mara da. Transitando entre a Libras e o português na sala de aula: em busca de estratégias visuais de ensino da leitura. **Revista X**, Curitiba, volume 13, nº. 1, p. 206-229, 2018a. Disponível em https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60793. Acesso em 06 nov. 2023.

SILVA, Giselli M. da. O bilinguismo dos Surdos: acesso às línguas, usos e atitudes linguísticas. **Revista Leitura**, *[S. l.]*, v. 1, n. 58, p. 124–144, 2018b. DOI: 10.28998/2317-9945.201758.124-144. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/2466. Acesso em: 25 nov. 2024.

SILVA, Giselli M da; FRANCO, Thiago L.; BARBOSA, Eva dos R. A. Reflexões sobre o ensino de português como L2 para alunos surdos do curso de Letras-Libras: a construção dos sentidos das palavras. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, v. 28, n. 1, 2024. Disponível em https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/43679. Acesso em 16 mai. 2025.

SILVA, Jakeline S. **Família ouvinte e filho surdo:** um levantamento bibliográfico. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de São Carlos, Curso de Licenciatura em Educação Especial. 2021. Disponível em https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/15530/_Jakeline%20Santana_TCC_versao_final%20.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 22 ago. 2023.

SILVA, Micaele Aragão. **DIREITOS E GARANTIAS:** O trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Atendimento Pedagógico (NAP) da Universidade do Estado da Bahia com uma estudante surdo. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia). Universidade do Estado da Bahia, 2022.

SKLIAR, C. Inclusão na escola não é fazer de conta, diz Carlos Skliar. **Entrevista concedida Jornal Extraclasse.** Stela Pastore. Porto Alegre, RS, 09 de outubro de 2024. Disponível em https://www.extraclasse.org.br/educacao/2024/10/inclusao-na-escola-nao-e-fazer-de-conta-diz-carlos-skliar/#:~:text=Muitas%20vezes%2C%20a%20escola%2C%20em,para%20que%20n%C3%A3o%20haja%20discrimina%C3%A7%C3%A3o. Acesso em 08 out 2024.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngue para surdos:** interfaces entre pedagogia e linguística. Volume 2. 6ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2016.

SITO, Luanda; KLEIMAN, Angela. “Eso no es lo mío”: um análisis de conflitos em la apropiación de prácticas de literacidad académica. **Revista Javeriana** nº 83 enero-junio de 2017 pp: 159-185. Disponível em https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/15321. Acesso em 24/08/21.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 25, Jan/ Fev/ Mar /Abr, 2004.

SOFIATO, Cássia Geciauskas. **Glossário virtual de língua brasileira de sinais:** constituição e usabilidade. In: YGOR, Corrêia; REBELLO, Carina (Orgs). Língua brasileira de sinais e tecnologias digitais [recurso eletrônico]. Penso: Porto Alegre, 2019.

SPRADLEY, James P. **Participant Observation.** Harcourt Brace Jovanovich, Inc, Orlando, Flórida, 1980.

SPRADLEY, James P. **The ethnographic interview.** Harcourt Brace Jovanovich, Inc, Orlando, Flórida, 1979.

STREET, Brian V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge Cambridgeshire; New York: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. Culture is a Verb: Anthropological aspects of language and cultural process. In: Graddol, D./Thompson, L./Byram, M. (eds): **Language and Culture**, Clevedon: British Association of Applied Linguistics. 1993.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. In: MARILDES, M. e CARVALHO, G. T. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

STREET, Brian V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. In MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas. Mercado de Letras, 2012.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno, São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian V. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2007.

SVARTHOLM, Kristina. 35 anos de Educação Bilíngue de surdos – e então? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 33-50. Editora UFPR. Disponível em https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/1757. Acesso em 05 jun 2024.

TUXI, Patrícia dos Santos. **A Terminologia na Língua de Sinais Brasileira:** proposta de organização e de registro de termos técnicos e administrativos do meio acadêmico em glossário bilíngue. Tese de Doutorado – UnB. Brasília, 2017.

TUYAY, Sabrina; JENNINGS, Louise; DIXON, Carol. Classroom discourse and opportunities to learn: na ethnographic study of knowledge construction in billingual third-grade classroom. **Discourse processes** 19, 75-110, 1995. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/233226605_Classroom_discourse_and_opportunities_to_learn_An_ethnographic_study_of_knowledge_construction_in_a_bilingual_third-grade_classroom

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Matemática** – PRCLM. Salvador: UNEB, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL de MINAS GERAIS. Biblioteca Universitária. **Diretrizes para normalização de trabalho acadêmicos [recurso eletrônico]**. Camila Mariana Aparecida da Silva; Izabel Antonina de Araújo, Leonardo Borges Rodrigues Chagas. 2º ed. Belo Horizonte: Biblioteca Universitária, 2023.

VARELA, Aline Martins. **Práticas pedagógicas bem-sucedidas na educação superior na compreensão de estudantes surdos(as)**. Mestrado (Dissertação) em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras da Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017.

ZAVALA, Virginia. La escritura académica y la agencia de los sujetos. **Cuadernos Comillas**, 2011, 1, p. 52-66. Disponível em https://lecturayescrituraunrn.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/03/u1-obligatoria-zavala.pdf. Acesso em 03 Abr 2022.

ANEXO – Material Complementar: QR Codes - Sinalização de termos matemáticos em Libras do canal de Guasti

Inverso’ em Libras

‘Permuta/Permutação’ em Libras

‘Limite inferior’ em Libras

‘Anel’ em Libras

‘Anel Quociente’ em Libras

‘Negação de uma proposição’ em Libras

‘Conjunto ideal’ em Libras

‘Equivalência’ em Libras

‘Integral’ em Libras