

Produção de material didático para o ensino de português como segunda língua para surdos: explorando práticas de letramento na universidade

Development of educational materials for teaching portuguese as a second language to deaf students: exploring literacy practices in higher education

Giselli Mara da Silva  

gisellims@yahoo.com.br

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Eva dos Reis Araújo Barbosa  

evalibras@gmail.com

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Resumo

Neste texto, apresentamos um projeto de elaboração de materiais didáticos para o ensino de português como segunda língua para surdos no ensino superior. Para a concepção do projeto e do material didático, são exploradas contribuições dos estudos sobre: bilinguismo e educação bi/ multilíngue (García; Woodley, 2015; Peluso; Lodi, 2023); letramentos (Carvalho; Castanheira; Machado, 2023; Silva, 2010; Papen, 2023); gêneros textuais (Bakhtin, 2006; Marcuschi, 2005); e Multimodalidade (Kress, 2003; Kress; van Leeuwen, 2001). No processo de elaboração do material, as professoras mapeiam diferentes práticas de letramento na universidade e em outros contextos, selecionam textos e elaboram atividades de leitura, escrita e de expansão dos recursos lexicogramaticais. Em seguida, os bolsistas do projeto atuam na tradução de conteúdos para a Libras, diagramação do material, inserção de elementos multimodais e edição dos vídeos. O material elaborado é composto por um livro em português com três unidades, no qual são incorporados vídeos em Libras.

Palavras-chave: Português como segunda língua para surdos; Materiais didáticos; Ensino superior; Letramentos; Multimodalidade.

Abstract

In this text, we present a project aimed at developing educational materials for teaching Portuguese as a second language to deaf students in higher education. For the design of the project and the educational materials, contributions from studies on bilingualism and bi/multilingual education (García; Woodley, 2015; Peluso; Lodi, 2023); literacy (Carvalho; Castanheira; Machado, 2023; Silva, 2010; Papen, 2023); textual genres (Bakhtin, 2006; Marcuschi, 2005); and Multimodality (Kress, 2003; Kress; van Leeuwen, 2001) are explored. In the process of material



10.23925/2318-7115.2025v46i1e69154



FLUXO DA SUBMISSÃO:

Submissão do trabalho: 19/11/2024

Aprovação do trabalho: 14/02/2025

Publicação do trabalho: 13/03/2025

AVALIADO POR:

Ana Regina e Souza Campello
(Instituto Nacional de Educ. de Surdos)
Everton Pessoa de Oliveira
(PUC-SP)

EDITADO POR:

André Effgen de Aguiar (Ifes)

COMO CITAR:

SILVA, G. M. da; BARBOSA, E. dos R. A. .
Produção de material didático para o ensino de português como segunda língua para surdos: explorando práticas de letramento na universidade. The Especialist, [S. l.], v. 46, n. 1, p. 104–129, 2025. DOI: 10.23925/2318-7115.2025v46i1e69154. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/69154>.

Distribuído sob Licença Creative Commons



development, the teachers map out different literacy practices at the university and in other contexts, select texts, and create activities for reading, writing, and expanding lexicogrammatical resources. Subsequently, project fellows work on translating content into Brazilian Sign Language (Libras), formatting the materials, incorporating multimodal elements, and editing the videos. The final product consists of a book in Portuguese with three units, which includes links and QR Codes to videos in Libras.

Keywords: Portuguese as second language to deaf people; Educational materials; Higher education; Literacies; Multimodality.

1. Introdução¹

Com o aumento do acesso dos surdos sinalizantes da Libras ao ensino superior, as discussões sobre os letramentos desses estudantes nesse contexto vêm ganhando destaque e tornando visíveis as formas nas quais os surdos participam de práticas de leitura e escrita de textos em português no ambiente acadêmico (Coura, 2021; Rocha, 2021; Fajardo, 2024). No caso da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o curso de Letras-Libras foi implantado em 2019 e, na matriz curricular do curso, foram previstas três disciplinas de Português como Segunda Língua (PL2) para os estudantes surdos. Com a experiência de ensino nessas disciplinas, ficou evidente a necessidade de materiais didáticos específicos para os surdos no contexto universitário, o que já relatamos anteriormente (Silva; Barbosa, 2022).

Assim, iniciamos em 2021 um projeto de ensino² cujo objetivo principal é a elaboração de materiais didáticos para graduandos surdos, de modo a contribuir com o ensino de português para esses estudantes, respeitando sua singularidade linguística e cultural. O objetivo do projeto é a produção de um livro didático de PL2 e de vídeos em Libras a serem incorporados ao livro-texto. Nas próximas seções, apresentaremos mais detalhadamente o projeto e o processo de elaboração do material, iniciando com as perspectivas teóricas que informam a concepção do material, passando pelo processo de elaboração e finalizando com a apresentação de trechos do material didático.

¹ Uma versão inicial deste artigo foi apresentada no II Congresso Internacional sobre o Ensino de Português como Segunda Língua para Surdos, realizado na Universidade de Brasília, em junho de 2024.

² Agradecemos ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFMG, pelas bolsas concedidas ao projeto *Elaboração de Materiais Didáticos para o Ensino de Português para Surdos no Curso de Letras-Libras*, por meio do Programa de Apoio a Inclusão e Promoção à Acessibilidade. Agradecemos também à Pró-Reitoria de Graduação da UFMG, pela bolsa de monitoria para as disciplinas.

2. Perspectivas teóricas exploradas

Para a elaboração do material didático, exploramos contribuições oriundas de diferentes áreas, tais como dos estudos: (i) do bilinguismo e da educação bilíngue e, mais especificamente, da educação bilíngue de surdos (Grosjean, 2008; García; Woodley, 2015; Peluso; Lodi, 2023); (ii) dos letramentos, especialmente os letramentos de surdos e ensino de PL2 (Carvalho; Castanheira; Machado, 2023; Papen, 2023; Rocha, 2021; Silva, 2010); (iii) sobre os Gêneros Textuais (Bakhtin, 2006; Marcuschi, 2005); e (iv) sobre a abordagem da Multimodalidade (Kress, 2003; Kress; van Leeuwen, 2001). Nas próximas subseções, detalharemos alguns conceitos e discussões que foram fundamentais para a elaboração do material didático.

Cabe ressaltar ainda que essas propostas teóricas informaram a perspectiva a partir da qual se tem buscado construir o material didático, partindo das práticas sociais de uso da leitura e da escrita de gêneros textuais diversos em diferentes contextos, para se elaborar diferentes propostas de atividades. Finalmente, destacamos também materiais didáticos que têm servido como referência para nosso trabalho, tais como os materiais para pessoas surdas de Silva e Guimarães (2018) e de Barbosa (2021), bem como os livros didáticos para migrantes e refugiados de Ruano e Cursino (2020) e Bizon, Diniz e Ruano (2021).

2.1 Educação bi/ multilíngue de surdos

Temos assistido, no âmbito da Educação e da Linguística Aplicada, a um avanço nas discussões sobre a educação bi/ multilíngue de grupos minoritarizados, o que permite se lançarem novos olhares sobre a educação bilíngue de surdos. Primeiramente, passamos a ter uma compreensão mais ampla sobre a própria condição de multilinguismo que vivemos no Brasil, em oposição ao mito do monolinguismo que se constituiu historicamente e apagou as línguas minoritárias (Maher, 2013), inclusive a Libras e outras línguas de sinais (LS) de surdos indígenas ou de localidades mais afastadas³. Atualmente, a celebração da diversidade linguística e a compreensão dos direitos linguísticos dessas minorias possibilita a elaboração de propostas de educação bilíngue para surdos mais críticas e condizentes com as diferentes realidades desses sujeitos como, por exemplo, a proposta de Peluso e Lodi (2023).

³ Atualmente, temos tido a oportunidade de conhecer essas línguas de sinais. Ver, por ex., a tese de Silva (2021).

García e Woodley (2015), fazendo uma revisão histórica da forma como diferentes propostas de educação bilíngue se constituíram historicamente, mostra como as visões de língua e as diferenças entre o bilinguismo de línguas de prestígio e o bilinguismo de minorias estão envolvidos na forma como a educação de grupos minoritarizados foi e é pensada ainda em muitos contextos sociais. Destaca-se a proposta de bilinguismo de transição, proposta para as minorias nos EUA, em meados do século XX, em que o objetivo educacional era o monolinguismo em inglês, ou seja, os falantes de espanhol ou de línguas indígenas, como o navajo, podiam usar suas línguas no início da escolarização, mas, gradativamente, deveriam desenvolver proficiência em inglês para usar somente essa língua no contexto educacional. Sabemos que essa visão de bilinguismo também afetou a comunidade surda, com representações ouvintistas sobre as línguas de sinais e sobre a surdez que levam a uma aceitação provisória da LS, como recurso para que o surdo aprenda a falar e a escrever de modo a usar somente a língua majoritária (Silva, 2005).

Além dessa visão do bilinguismo de transição, desenvolveu-se também uma perspectiva de um bilinguismo ideal, em que o bilíngue seria a soma de dois monolíngues (Grosjean, 2008), e a educação bilíngue deveria formar indivíduos com competência equivalente nas duas línguas. Na visão de García e Woodley (2015), isso revela uma visão monoglóssica de bilinguismo, ou seja, considera-se que os bilíngues têm dois sistemas linguísticos equilibrados e separados, podendo alternar entre as línguas e mantê-las separadas em suas interações cotidianas, valorizando-se assim as práticas linguísticas das pessoas monolíngues em detrimento dos próprios bilíngues. Essa visão monoglóssica do bilinguismo justifica, por exemplo, práticas de correção de textos de surdos que desconsideram sua condição de sujeito bi/ multilíngue e pretendem apagar quaisquer influências da LS em sua escrita.

Em oposição a essa visão monoglóssica do bilinguismo, surgem as discussões sobre as práticas linguísticas dos bilíngues na realidade cotidiana, destacando a natureza situada, contextual e discursiva da linguagem, o que se traduz numa visão heteroglóssica de bilinguismo. Propõe-se assim olhar para os espaços intermediários, como explicam García e Woodley (2015), para a criança que não é monolíngue nem bileturada e traz para a escola práticas linguísticas complexas. Podemos então pensar numa criança surda que aprendeu o português oral na terapia fonoaudiológica, está iniciando a aprendizagem do português escrito e da Libras na escola como

um exemplo de um bilíngue que está nesse espaço intermediário e seleciona diferentes recursos de suas línguas para interagir no cotidiano⁴.

Assim, na atualidade, buscamos compreender como as pessoas bi/ multilíngues constroem suas práticas discursivas em suas línguas, de modo a vislumbrar a forma como o sujeito bilíngue mobiliza diferentes recursos de suas línguas com propósitos comunicativos específicos em diferentes contextos. Especificamente em relação aos jovens e adultos surdos também há estudos que começam a discutir a forma como eles mobilizam a Libras, o português e outras línguas para construir práticas linguísticas criativas em contextos diversos (Schlindwein; Rocha, 2023).

As discussões apresentadas aqui, até este momento, são essenciais para pensarmos a realidade linguística dos surdos no ensino superior. Esses estudantes, ao ingressarem num curso de graduação, passam a vivenciar novas práticas discursivas com a Libras e o português (e outras línguas!), como apresentar trabalhos em Libras, produzir trabalhos videogravados em Libras, ler e escrever textos acadêmicos em português etc. Assim, o material didático aqui apresentado, desde sua concepção e aplicação inicial na sala de aula, parte de uma compreensão da condição bilíngue dos estudantes surdos, estando a Libras bastante presente no material, não somente nos vídeos que acompanham o material escrito, mas em discussões em Libras propostas no material, em análises linguísticas que envolvem a comparação entre as línguas etc. Além disso, cabe ressaltar que, sendo a Libras a língua que vai mediar o processo de ensino e aprendizagem do português, os estudantes e os professores estão continuamente transitando entre essas duas línguas, como temos discutido em trabalhos anteriores (Silva, 2010; 2018), sendo que pesquisas recentes (Rocha, 2021; Fajardo, 2024) apontam como é complexa essa relação entre as línguas estabelecida por estudantes e professores no contexto universitário.

2.2 Bilinguismo de surdos e usos da Libras e do português escrito

Até há relativamente pouco tempo, os surdos brasileiros utilizavam, em geral, a Libras nas interações face a face e o português em interações escritas. Obviamente os surdos oralizados usam também o português nas interações orais, mas estamos chamando a atenção aqui para um

⁴ Ver o trabalho de Swanwick, Wright e Salter (2016), que descreve exemplos de práticas linguísticas de crianças surdas que vivem situações de multilinguismo mais complexas.

certo padrão de uso das línguas: a Libras para as interações face a face (ou para a “oralidade”) e o português para a escrita ou interações a distância. Com o desenvolvimento de novas tecnologias, tais como os computadores, os celulares e a internet, abrem-se novas possibilidades de uso das duas línguas: a Libras passa a ser amplamente registrada em vídeos e compartilhada via internet em várias plataformas; e o português ganha novos usos, sendo massivamente usado pelos surdos em várias redes sociais e aplicativos (Silva, 2022). Além desse registro da Libras em vídeo, foi desenvolvido um sistema de escrita de língua de sinais – o *SignWriting* – que vem sendo usado especialmente em contextos acadêmicos, mas que ainda não ganhou popularidade entre os surdos fora desses contextos (Silva, 2022).

Diferentemente do registro na escrita de sinais, Peluso (2014, 2020) chama a atenção para a forma como a tecnologia do vídeo é altamente amigável com as características do significante das LS e com os modos de se relacionar dos surdos e afirma que o uso de vídeos vem possibilitando o desenvolvimento de uma nova textualidade em LS. Constatando a intensa produção dos vídeos em Libras e as formas de apropriação dessa tecnologia pelos surdos, alguns autores vêm propondo que se volte a atenção para a importância da compreensão da forma como esses vídeos são centrais para a compreensão de práticas de letramento de pessoas surdas (Marques; Oliveira, 2012; Peluso, 2014, 2020; Fernandes; Medeiros, 2017). É particularmente interessante como o uso de vídeos permitiu o desenvolvimento de gêneros secundários em Libras (Medeiros; Fernandes, 2020), tais como contos, monografias, artigos científicos etc., gêneros esses que são mais complexos e circulam em esferas como a literatura, a arte, a academia e a ciência.

Compreender e observar o desenvolvimento dessas práticas discursivas da comunidade surda traz implicações para a educação (Fernandes; Medeiros, 2017, por ex.). Especificamente em relação ao material didático que apresentamos neste artigo, buscamos considerar as atuais discussões sobre essa forma de registro e as práticas de letramento de pessoas surdas usando as novas tecnologias, de modo que as aulas de PL2 possam expandir o repertório linguístico dos estudantes, trazendo para a sala de aula essas práticas discursivas da comunidade surda, oportunizando o contato com diferentes gêneros textuais em ambas as línguas.

2.3 Letramentos e ensino de português como L2 para surdos

A maioria dos estudantes surdos que ingressam nas universidades brasileiras não teve acesso a uma educação bilíngue que considere de forma adequada sua condição linguística. Em

sua trajetória escolar, esses estudantes enfrentam inúmeras dificuldades de acesso tanto à Libras quanto ao português, o que, associado a outros fatores, impacta em seus níveis de proficiência na Libras e no português escrito (Silva, 2022). Em relação à aprendizagem do português, muitos surdos não puderam frequentar aulas de português como segunda língua (PL2), seja por estarem em escolas inclusivas com estudantes ouvintes, nas quais o português é ensinado como língua materna com a mediação do intérprete de Libras-português, ou por estudarem em escolas especiais nas quais prevalece ainda uma visão normalizadora no ensino de português para surdos. Assim, no caso de muitos estudantes surdos, a primeira experiência de cursar uma disciplina de PL2 ocorre na universidade, espaço onde eles podem ter novas experiências com a aprendizagem da língua escrita (Silva; Barbosa, 2022; Fajardo, 2024).

Tendo em conta as experiências linguísticas e educacionais prévias de muitos surdos, podemos compreender melhor como eles lidam com demandas de leitura e escrita na universidade, seja com textos não acadêmicos, como e-mails, formulários, histórico escolar, declarações, editais, ou de textos acadêmicos, como artigos, livros técnicos etc. A pesquisa de Bisol e colaboradores (2010) apresenta alguns depoimentos de estudantes que transcrevemos abaixo.

Às vezes, não consigo, me esforço, tenho que tentar, a leitura às vezes eu não consigo, às vezes tenho vontade de desistir, continuo lendo, alguns eu entendo, continuo... tento, depois converso com outra pessoa e pergunto como é, mas não consigo, falta muitas coisas. [...] Eu já tentei ler um livro, eu até consigo compreender, tentei chegar até o fim, mas, por exemplo, algumas palavras eu não conheço, não domino o vocabulário. Então às vezes parece que não consigo ir até o fim (Bisol et al., 2010, p.166).

Esses relatos nos fazem refletir sobre tais “dificuldades”, como destacam Bisol e colaboradores (2010), no sentido de se pensar se essas podem ser atribuídas às diferenças dos estudantes ou aos tipos de demanda no ambiente acadêmico. Rocha (2021) também discute tal questão, recorrendo aos estudos dos letramentos acadêmicos para refletir sobre a perspectiva do déficit em relação aos estudantes surdos. Assim, pode-se questionar como as dificuldades são atribuídas aos próprios estudantes, como se sempre lhes faltassem conhecimentos para participar das práticas de leitura e escrita nesse ambiente, não havendo discussões mais críticas e contextualizadas em relação à forma como se constroem práticas de leitura e escrita no ambiente acadêmico.

Nesse sentido, os Novos Estudos dos Letramentos e, especificamente, os estudos dos letramentos acadêmicos (Lea; Street, 1998; Lea, 2004; Carvalho; Castanheira; Machado, 2023) podem oferecer uma perspectiva interessante sobre como os surdos se engajam em práticas de leitura e escrita no ensino superior, por considerar os letramentos como práticas sociais, permitindo compreender como diferentes grupos sociais constroem práticas de letramento diversas, distanciando-se de uma perspectiva do déficit. Fajardo (2024), por exemplo, pesquisando as aulas de PL2, numa turma de estudantes surdos de um curso de Letras-Libras, mostra como esses estudantes e sua professora constroem formas de ler textos nesse grupo com a mediação da Libras e negociam sentidos e as formas de participação nessas práticas.

Considerando tais questões, o material didático aqui apresentado busca: (i) apresentar diferentes práticas de leitura e escrita que são construídas na universidade, de modo a oportunizar aos estudantes surdos o contato e a reflexão sobre essas práticas, podendo ler e escrever diferentes gêneros textuais que circulam nesse ambiente, bem como (ii) valorizar as práticas já construídas por esses sujeitos, especialmente por meio da Libras. Busca-se promover um acolhimento para os estudantes surdos, no sentido de recebê-los nesse novo ambiente educacional e propiciar uma aproximação com o português diferente das experiências vivenciadas na disciplina de Língua Portuguesa na educação básica, pensada para ouvintes falantes de português como língua materna. Isso traz profundas implicações nas escolhas dos textos, na diagramação do material, na forma de propor e conduzir atividades de leitura e escrita e na abordagem dos recursos lexicogramaticais, como ficará evidente nos exemplos de atividades propostas que serão apresentadas na seção 3.

2.4 Gêneros textuais

No Brasil, a partir de 1995, o campo da Linguística Aplicada ao ensino de línguas (L1 ou L2) começou a dar atenção aos gêneros textuais, devido, principalmente, aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais fizeram indicação explícita dos gêneros como objeto de ensino e destacaram a importância de considerar suas características durante a leitura e a produção de textos em sala de aula (Rojo, 2005). Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também confirma a importância do trabalho com os gêneros para o desenvolvimento das práticas de leitura, produção oral e escrita, além da reflexão sobre a língua, propondo a exploração de uma

extensa variedade de gêneros, abarcando a multimodalidade da linguagem em suas diversas semioses e mídias (Marins, 2021).

Na perspectiva bakhtiniana, todas as áreas da atividade humana estão, de certa forma, ligadas ao uso da linguagem. Contudo, o caráter e os modos de utilização da linguagem são diferentes, a partir de enunciados (orais, escritos ou sinalizados) proferidos pelos sujeitos, de acordo com seus interesses e com as condições de cada área. Esses enunciados apresentam três elementos principais: (1) o conteúdo temático; (2) o estilo (seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais); e (3) a construção composicional. Segundo Bakhtin (2006, p. 262), esses três elementos “estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”. Apesar de cada enunciado ser individual, “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”, denominados pelo autor como “gêneros do discurso” (Bakhtin, 2006, p. 262, grifos do autor). Assim, os gêneros textuais ou discursivos são agrupados e nomeados, de acordo com seus elementos em comum, sendo utilizados pelos sujeitos em cada situação de comunicação, a partir de sua intenção discursiva.

Na perspectiva de Marcuschi (2005), os gêneros textuais são fenômenos históricos com estreita relação com a vida social e cultural, sendo resultado de um trabalho coletivo e contribuindo para organização e estabilização das atividades comunicativas cotidianas. Para o autor, apesar de sua estrutura composicional “relativamente estável”, os gêneros textuais são maleáveis e dinâmicos, levando em consideração as necessidades humanas, as inovações tecnológicas e as atividades socioculturais. A partir da percepção de que os textos se manifestam socialmente em um ou outro gênero textual, Marcuschi (2005) aponta a importância de um conhecimento aprofundado dos mais diversos gêneros, a fim de possibilitar sua compreensão, sua produção e seu uso adequado. Para tanto, durante sua utilização em sala de aula, é importante que o professor leve em consideração não apenas os três elementos básicos que formam os gêneros, conforme apontado por Bakhtin, mas também os seguintes aspectos:

- natureza da informação ou do conteúdo veiculado;
- nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta etc.);
- tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene etc.);
- relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação etc.);
- natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas (Marcuschi, 2005, p. 34).

Pensando na importância dos gêneros textuais para a participação e a comunicação dos sujeitos na sociedade, o ensino de PL2 para surdos, no contexto universitário, deve explorar os mais variados gêneros acadêmicos, apontando suas principais características (conteúdo, estilo e estrutura composicional), oportunizando a leitura de diferentes exemplos de um mesmo gênero, bem como sua produção escrita em L2, tendo em conta um público-alvo determinado e um contexto de comunicação, o que ampliará as possibilidades de uso da língua em contextos reais, além da independência linguística dos sujeitos surdos.

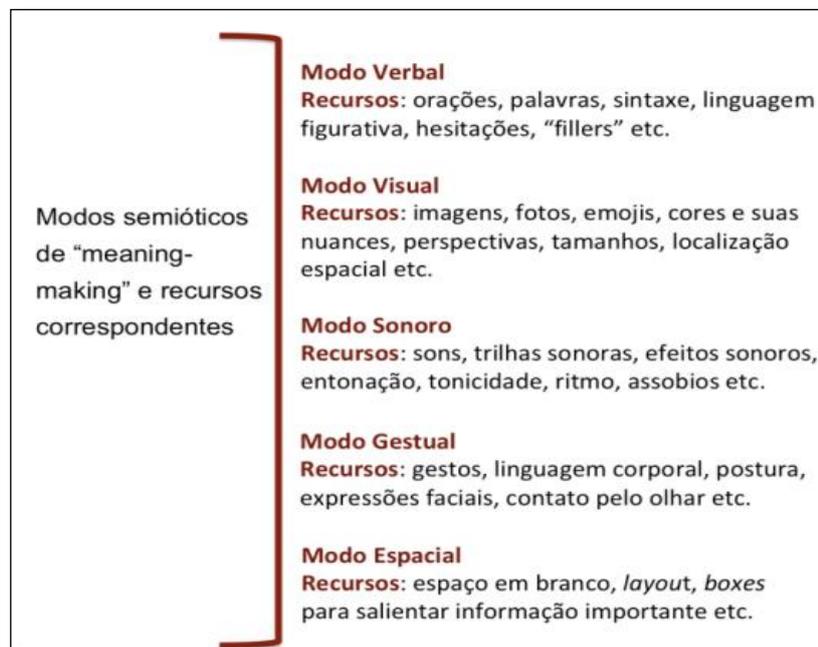
2.5 Multimodalidade

Nos últimos anos, é possível perceber uma mudança em várias áreas da sociedade, decorrentes da incorporação e da evolução dos recursos tecnológicos e digitais nas atividades cotidianas. Nessa perspectiva, Kress (2003) chama atenção para dois fatores especiais que merecem destaque: (1) a passagem do domínio secular da escrita para o domínio da imagem, e (2) a passagem do domínio do livro para o domínio das telas. Conforme aponta Barbosa (2016, p. 23), essas duas mudanças estão produzindo “uma revolução nos usos e nos efeitos do letramento, já que a escrita, a imagem, o livro e as telas possuem diferenças em relação ao seu uso e ao seu *design*”.

Dentro desse contexto, surge a abordagem da Multimodalidade, definida por Kress e van Leeuwen (2001) como o uso de variados modos semióticos na criação de um produto ou evento semiótico, levando em consideração o modo particular como estes são organizados em um todo significativo. A Multimodalidade é uma abordagem advinda da Semiótica Social, a qual considera a produção de sentido a partir da ótica social, levando em consideração

várias características inerentes à construção de sentido, colocando, no mesmo nível de importância, qualquer que seja o **modo** de comunicação (fala, escrita, imagem e outros) bem como os **recursos** semióticos (gestos, tom de voz, cores, texturas, tamanhos, entre outros) presentes na materialização do texto (Gualberto, 2016, p. 54, grifos nossos).

A Figura 1 apresenta exemplos de modos e seus respectivos recursos semióticos que podem ser utilizados para a produção de sentido.

Figura 1. Modos semióticos e seus recursos.

Fonte: Dias, 2018, p. 164.

Levando em consideração o ensino de alunos surdos, urge a revisão de estratégias pedagógicas usadas em seu processo educacional, de modo a adequá-las à sua condição enquanto sujeitos imersos em uma cultura visual. Para tanto, “é necessário problematizar a concepção de letramento na educação de surdos, buscando novos olhares capazes de dar conta de diferentes modos de significar o mundo” (Pereira; Muniz, 2018, p. 26). Nessa perspectiva, a Multimodalidade se mostra como uma grande aliada para a produção de atividades e materiais didáticos visuais, proporcionando “um trabalho pedagógico fundamentado em ações de ensino e de aprendizagem que considerem a visualidade como um elemento básico dos processos de cognição surda” (Pereira; Muniz, 2018, p. 28).

Barbosa (2021) aponta algumas recomendações para a produção de materiais didáticos de PL2 para alunos surdos, a partir dos pressupostos da Multimodalidade, que envolvem: (1) o planejamento; (2) a produção; (3) a implementação; e (4) a avaliação. Na etapa de produção, a autora recomenda, dentre outras ações: a apresentação do conteúdo, por meio de diferentes caminhos de leitura; a utilização de quadros, esquemas e infográficos para a apresentação visual do conteúdo; a exploração de cores em imagens, divisões das seções e escrita, estabelecendo

uma rima visual⁵; o uso da tipografia, a partir de fontes que promovem a fluidez da leitura e de recursos semióticos, como negrito e itálico, para o destaque de elementos e informações; a inserção de diferentes tipos de imagens e de elementos próprios da cultura surda; a tradução de conteúdos e informações importantes em Libras, utilizando vídeos; a sugestão de *links* com informações extras, entre outros.

A exploração de diferentes modos e recursos semióticos, na produção de materiais didáticos de PL2 para surdos universitários, a partir da perspectiva multimodal, promove um aprendizado visual, mais condizente com as especificidades linguístico-culturais desse público-alvo, motivando a leitura e a escrita de gêneros textuais acadêmicos, a aquisição de elementos lexicogramaticais da língua e o uso de sua L2 de maneira mais real, dinâmica e efetiva.

3. Elaboração do material

Para a elaboração do material, inspiramo-nos em experiências anteriores (Silva; Guimarães, 2018; Barbosa, 2021), bem como em materiais didáticos para migrantes e refugiados (Ruano; Cursino, 2020; Bizon; Diniz; Ruano, 2021). O trabalho envolveu etapas que não necessariamente seguiram uma lógica linear, dadas as especificidades do ensino de línguas e a importância de integrar o ensino de leitura e escrita, bem como articular o ensino de recursos lexicogramaticais aos usos linguísticos materializados nos textos. De modo geral, pode-se dizer que o desenvolvimento do conteúdo do material envolveu as seguintes etapas: (i) mapeamento de temáticas e práticas de letramento na universidade e em outros contextos; (ii) coleta de textos autênticos a serem usados no material e elaboração de atividades de leitura, escrita e atividades voltadas à expansão do léxico e à reflexão sobre a língua; (iii) aplicação das atividades nas aulas de PL2 para surdos no curso de Letras-Libras; (iv) revisão do material em português e expansão das atividades, se necessário; (v) diagramação do material, inserindo recursos multimodais; (vi) elaboração do conteúdo dos vídeos; (vii) tradução do conteúdo para a Libras; (viii) edição dos vídeos.

As professoras atuam na elaboração dos conteúdos do material em português e dos vídeos (etapas de i a iv), bem como na orientação dos bolsistas, que, por sua vez, atuam na tradução dos

⁵ Rima visual (*visual rhyme*), no contexto da Multimodalidade, é um conceito utilizado por van Leeuwen (2005), para designar dois elementos que, mesmo estando separados, carregam uma qualidade em comum, por exemplo, uma cor, uma forma, um tamanho etc.

conteúdos para a Libras, na edição dos vídeos e na diagramação do material (etapas de v a viii). O bolsista de Design, a partir de uma pesquisa sobre a área de Libras e educação de surdos, além da orientação das professoras, estabelece padrões visuais a serem usados no material, que abarcam tipografia, paleta de cores, elementos visuais, imagens, iconografia e formatação. Os modos e os recursos semióticos são organizados nas páginas do material, a fim de proporcionar uma compreensão visual do conteúdo, a partir de um caminho de leitura fluido e da rima visual, mostrando que os elementos fazem parte de um todo significativo.

No que se refere à produção dos vídeos, há a participação dos bolsistas da área de Letras-Libras e de Design, e o trabalho é realizado em várias etapas: estudo do texto em português e produção de versões iniciais de tradução; elaboração da versão final e filmagem; edição e inserção de elementos visuais multimodais (legendas, transições, imagens etc.); revisão final. Os vídeos finalizados são postados no canal do *YouTube* do projeto e vinculados ao material, a partir da inserção dos *links* de acesso e de QR Codes, o que promove acessibilidade tanto da versão em PDF, clicando diretamente no *link*, quanto da versão impressa, se for de interesse do estudante, acessando o QR Code pelo celular.

4. Apresentação do material

O material didático intitulado *Lendo e escrevendo na universidade: português como segunda língua para surdos - Vol. 1* é composto por três unidades, a saber: *Unidade 1 – As novas experiências na universidade; Unidade 2 – Inclusão e diversidade no ensino superior; Unidade 3 – Diversidade linguística no Brasil e no mundo*. Esse volume foi pensado para estudantes surdos que estejam ingressando no ensino superior, ainda que possa ser usado em outros momentos com adaptações⁶. Em todas as unidades, partimos da discussão de temas relacionados às vivências dos estudantes e de temas relevantes para a construção de uma visão crítica da realidade, especialmente de aspectos que afetam os estudantes surdos.

A Unidade 1 tem como foco a reflexão a respeito das experiências vividas pelos estudantes logo que ingressam no ensino superior, bem como a apresentação de alguns aspectos do

⁶ Como explicamos anteriormente, no curso de Letras-Libras da UFMG, temos três disciplinas de PL2 nos três primeiros períodos do curso e, idealmente, esse livro deveria ser usado na primeira disciplina.

funcionamento das faculdades e universidades. São explorados os gêneros textuais apresentação pessoal, formulário e e-mail. Em termos da expansão de recursos lexicogramaticais, a unidade: introduz palavras e expressões utilizadas no contexto universitário; revisa diferentes classes gramaticais do português, apontando contextos de uso diversos; e promove uma reflexão a respeito dos variados níveis de formalidade dos textos.

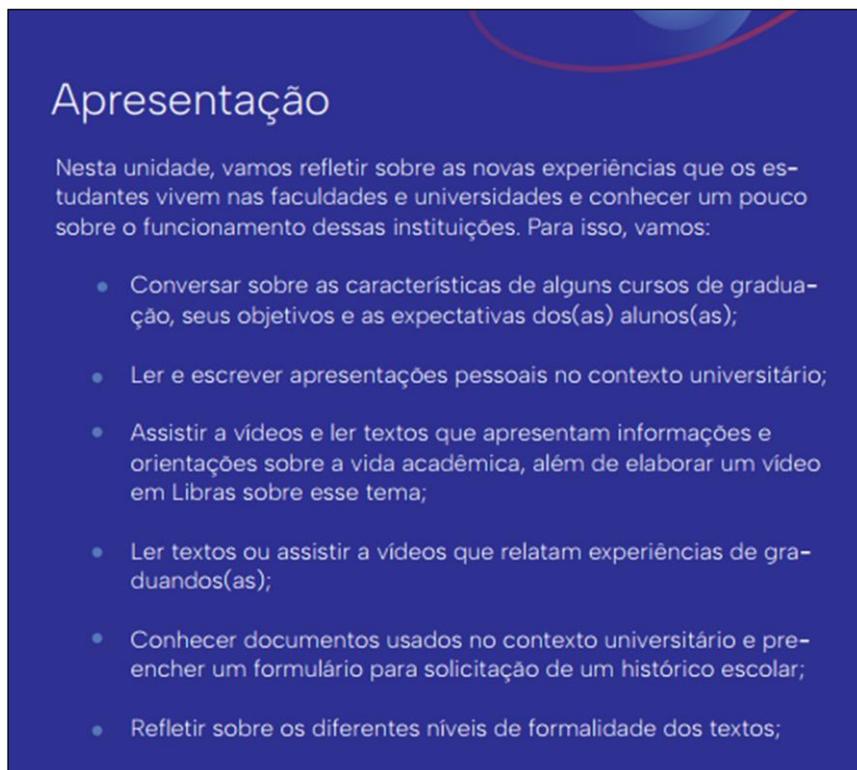
Na Unidade 2, o foco principal é a construção de uma visão crítica sobre o acesso de diferentes grupos minoritarizados ao ensino superior brasileiro. Nessa unidade, os gêneros textuais enfatizados são lei, depoimento e reportagem. Também são apresentadas estruturas e expressões do português usadas para indicação de dados quantitativos, para falar de atividades, pessoas e espaços da universidade; além de ser proposta uma reflexão acerca da estrutura morfológica de alguns termos utilizados no contexto da pós-graduação.

A Unidade 3, por sua vez, é voltada para a conscientização e reflexão sobre a diversidade linguística no Brasil e no mundo, levando em consideração pessoas surdas e ouvintes. São trabalhados os gêneros textuais verbete, lista e enquete. Ademais, são apresentados nomes de países, línguas e termos relacionados às culturas indígenas, e são explorados temas gramaticais, como substantivos, adjetivos, gênero gramatical, uso de numerais e tempo verbal futuro.

Nessa perspectiva, o eixo central do material didático é a construção de oportunidades de participação em práticas de letramento variadas, a partir da discussão de temas de relevância social, da leitura, da escrita e da exploração da estrutura de gêneros textuais diversos. Há também o trabalho com o léxico e a análise linguística do português, por meio da reflexão sobre o funcionamento dessa língua e, quando necessário, da comparação com a Libras. Apresentamos, a seguir, algumas atividades propostas no material didático.

4.1 Apresentação das seções e exemplos de atividades

Todas as unidades do material se iniciam com um texto de apresentação, no qual os alunos têm acesso prévio aos objetivos da unidade. Essa apresentação contextualiza e norteia o aprendizado, proporcionando uma visão geral do que será proposto. A Figura 2 apresenta a abertura da Unidade 1.

Figura 2. Abertura da Unidade 1

Apresentação

Nesta unidade, vamos refletir sobre as novas experiências que os estudantes vivem nas faculdades e universidades e conhecer um pouco sobre o funcionamento dessas instituições. Para isso, vamos:

- Conversar sobre as características de alguns cursos de graduação, seus objetivos e as expectativas dos(as) alunos(as);
- Ler e escrever apresentações pessoais no contexto universitário;
- Assistir a vídeos e ler textos que apresentam informações e orientações sobre a vida acadêmica, além de elaborar um vídeo em Libras sobre esse tema;
- Ler textos ou assistir a vídeos que relatam experiências de graduandos(as);
- Conhecer documentos usados no contexto universitário e preencher um formulário para solicitação de um histórico escolar;
- Refletir sobre os diferentes níveis de formalidade dos textos;

Fonte: Produzido pelas autoras.

As unidades do material são divididas por seções, as quais também acompanham um texto de apresentação com perguntas sobre o tema a ser trabalhado. A Figura 3 apresenta a abertura da Seção 3.1, *Línguas de sinais e línguas faladas ao redor do mundo*, que compõe a Unidade 3 do material. Conforme pode ser visto, o texto propõe uma discussão, em Libras, entre o professor e os alunos a respeito da diversidade de línguas no mundo, a partir de perguntas que investigam o conhecimento prévio dos estudantes surdos e visam ao desenvolvimento do seu letramento crítico, a partir da reflexão a respeito da importância do tema a ser tratado na seção.

Figura 3. Abertura da Seção 3.1 - Unidade 3

3.1. Línguas de sinais e línguas faladas ao redor do mundo

Nesta seção, vamos falar sobre a diversidade de línguas no mundo. Converse com seus/ suas colegas e professor(a).

- Você já imaginou quantas línguas de sinais existem no mundo? E quantas línguas faladas?
- Você conhece alguma pesquisa que já catalogou as línguas do mundo?
- Por qual motivo é importante conhecer a diversidade de línguas (orais e de sinais) existentes no mundo?

Fonte: Produzido pelas autoras.

As Figuras 2 e 3 apresentam elementos que compõem a rima visual do material, a saber: tipografia fluida (sem serifas), com tamanho adequado para leitura e recursos para realçar as informações mais importantes (fonte em tamanho maior e negrito); contraste entre as cores de fundo (azul escuro) e branco que se repetem na abertura da Unidade e da Seção. Além disso, são utilizados marcadores, para apresentação do conteúdo em formato de lista (facilitando sua compreensão) e uso de ícone (informando o tipo de atividade a ser realizada pelos estudantes, de maneira visual).

Nas atividades de leitura, são utilizados textos autênticos de gêneros textuais variados, os quais proporcionam um aprendizado contextualizado com a realidade que os alunos surdos irão vivenciar no ambiente acadêmico e no decorrer da vida. As Figuras 4, 5 e 6 apresentam exemplos de textos utilizados no material, por meio da exploração de diferentes modos semióticos, tais como a escrita, o vídeo e a imagem.

Figuras 4 e 5. Exemplos de textos autênticos 1 e 2

Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=boDOmMX1v-o> . Acesso em: 20 ago. 2024.

Fonte: Disponível em: <https://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/historia-em-quadrinhos-plurilingue-retrata-lingua-indigena-de-sinais-de-forma-inedita/> . Acesso em: 20 ago. 2024.

Figura 6. Exemplo de texto autêntico 3

**GUIA RÁPIDO
UFC 2022.2**

Chegando ao curso
Sabemos que a chegada à Universidade pode ser um tanto confusa no início, mas aí vai uma dica preciosa: localize a coordenação de seu curso e conheça seus coordenadores.

É na coordenação que você resolverá boa parte de suas demandas ao longo da graduação. Por lá, poderá ter acesso a informações sobre as disciplinas ofertadas, o mapa de salas de aula, os laboratórios disponíveis, os projetos de extensão etc.

Residência Universitária
A UFC possui moradias para os estudantes vindos do inte-

vulnerabilidade socioeconômica. Quem cuida dessa política assistencial da Universidade é a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE).

A cada semestre, a PRAE lança editais de auxílio-creche, auxílio emergencial e isenção da taxa do Restaurante Universitário. Todos esses benefícios são concedidos através de seleções que têm a renda como principal requisito.

Fique atento e acesse o *site* e o perfil da PRAE no Instagram (@praeufc) para obter mais detalhes ou entre em contato com a Pró-Reitoria.

Fonte: Disponível em: https://www.ufc.br/images/220816_guiarapido.pdf . Acesso em: 20 ago. 2024.

A Figura 4 apresenta o *print* da tela de introdução de uma reportagem em vídeo sobre a diversidade linguística brasileira com legendas em português. A Figura 5 apresenta também uma reportagem que aborda a uma história em quadrinhos sobre a LS dos surdos terena. Por sua vez, a Figura 6 apresenta um guia da Universidade Federal do Ceará (UFC), publicado no *site* da instituição para orientar os novos estudantes. Tais textos trazem informações variadas aos estudantes surdos, além de proporcionarem possibilidades de reflexão a respeito de temáticas de relevância social, como a diversidade linguística do Brasil, a diversidade linguística entre os surdos, as vivências no ensino superior, entre outros. Buscamos partir de textos com temáticas relacionadas às LS e aos surdos, valorizando as experiências prévias e as práticas discursivas dos estudantes para, então, trabalhar com textos de temáticas variadas, de modo a expandir seu repertório de leitura e escrita, bem como seus conhecimentos de mundo. Destacamos o trabalho

com a leitura de legendas (por ex.: Figura 4), já que essa é uma atividade rotineira para os surdos que precisam ler legendas de filmes, *closed caption* em programas de televisão etc.

O trabalho com a leitura, então, visa proporcionar a discussão dessas temáticas variadas e oportunizar práticas de letramento numa perspectiva crítica, como também visa ao desenvolvimento de habilidades básicas, como a localização de informações nos textos, a identificação de significados das palavras, entre outros. Por exemplo, o trabalho com o texto apresentado na Figura 6 partiu de uma conversa com os estudantes sobre a recepção de calouros nas universidades, na qual se perguntou sobre as experiências deles nesses eventos e sobre o recebimento de e-mails institucionais com informações importantes para quem está iniciando um curso superior. Em seguida, é proposta a leitura do texto e são realizadas atividades de leitura e de trabalho com recursos lexicogramaticais. Observe as atividades na Figura 7 que focam em alguns itens lexicais e na interpretação do texto.

A Figura 7 também é um exemplo de exploração multimodal de recursos semióticos do modo da escrita, a partir do uso de negrito, itálico e cores, que, além de garantirem a rima visual do material, também enfatizam elementos importantes da atividade para os quais os alunos devem dispensar maior atenção. Há ainda o uso de ícones (de reflexão da língua e de leitura), orientando os estudantes para o tipo de atividade e adicionando previsibilidade à atividade.

Figura 7. Atividades de expansão do léxico e de interpretação textual

	
<p>II) Observe algumas palavras do texto e numere de acordo com seus significados.</p> <p><i>1- Localizar</i> <i>2- Preciosa</i> <i>3- Demanda</i> <i>4- Residência</i> <i>5- Boa parte de</i></p> <p><input type="checkbox"/> moradia <input type="checkbox"/> necessidade <input type="checkbox"/> grande parte de/ a maioria de <input type="checkbox"/> encontrar o local onde algo está <input type="checkbox"/> que tem muito valor ou é importante</p>	<p>III) Conforme as informações do texto, marque V para as afirmativas verdadeiras ou F para as falsas. No caso das afirmativas falsas, grife no texto a parte que traz a informação correta.</p> <p><input type="checkbox"/> A Biblioteca Universitária pode ser acessada via internet. <input type="checkbox"/> Os alunos precisam pagar para usar o transporte da UFC. <input type="checkbox"/> Nas bibliotecas, não há espaço para os alunos estudarem. <input type="checkbox"/> Todas as 19 bibliotecas da UFC ficam na cidade de Fortaleza.</p>

Fonte: Produzido pelas autoras.

A Figura 8 apresenta exemplos de atividades de análise linguística, nas quais é proposta uma reflexão sobre o sentido de alguns elementos lexicais e gramaticais do texto lido, como a expressão “aí vai uma dica preciosa” (letra a) e dos substantivos “coordenação” e “coordenadores” (letra c). Há também uma reflexão sobre a morfologia do português (formação de famílias de palavras) e uma comparação com a Libras, quando o enunciado solicita que o estudante reflita sobre como essas palavras são sinalizadas em Libras, já que geralmente se usa um único sinal⁷. Nos vídeos em Libras, também exploramos a análise linguística do português, com explicações sobre diferentes tópicos, como tempos verbais em apresentações pessoais, características do gênero textual reportagem, entre outros.

Figura 8. Atividades de análise linguística

Vamos refletir sobre alguns elementos lexicais e gramaticais do texto. Reúnam-se em pequenos grupos.

1) Observe o trecho a seguir e converse com seus/ suas colegas sobre as perguntas.

“Sabemos que a chegada à Universidade pode ser um tanto confusa no início, mas aí vai uma dica preciosa: localize a coordenação de seu curso e conheça seus coordenadores.”

a) Qual o significado da expressão “aí vai uma dica preciosa”?

b) Na seção anterior, você aprendeu que os textos podem ter diferentes níveis de (in)formalidade de acordo com diferentes objetivos na interação. A expressão “aí vai uma dica” é formal ou informal? Qual efeito ela provoca no texto?

c) Na seção anterior, você também aprendeu que existem famílias de palavras no português. Os substantivos “coordenação” e “coordenadores” são da mesma família e têm uma diferença no significado. Qual é essa diferença? Como você sinaliza essas duas palavras?

d) Sinalize esse trecho e procure adaptá-lo para a Libras

Fonte: Produzido pelas autoras.

As atividades de expansão do léxico são propostas ao longo de todo o material, especialmente articulando-se às atividades de leitura e de análise linguística, como se pode ver: (i) na Figura 7, na qual se apresenta uma atividade de associação de palavras e seus significados em

⁷ Dependendo do contexto de uso, pode-se inserir o sinal relativo à PESSOA para diferenciar “coordenador” de “coordenação”.

português; (ii) na Figura 8 (exercícios a e b), na qual os estudantes podem discutir, em Libras, sobre o significado da expressão do português “aí vai uma dica”, apresentada em um trecho do texto, por meio de uma forma arredondada, com fundo esverdeado, para atrair a atenção dos estudantes. Em várias atividades do material, também se utiliza a estratégia de apresentar algum vídeo com a explicação de itens lexicais do texto que podem não ser conhecidos pelos alunos, utilizando-se o ícone “Acessível em Libras”, acompanhado do QR Code e do link incorporado que dá acesso ao vídeo, como ilustramos na Figura 9.

Figuras 9 e 10. Atividades de expansão do léxico e atividade de produção de texto

I) A seguir, vamos assistir a um vídeo com uma apresentação da UFMG. Porém, antes de assistir ao vídeo, vamos conhecer algumas palavras e expressões muito usadas no contexto universitário, sendo elas:

- Campus/ campi;
- Reitoria/ pró-reitoria;
- Graduação/ pós-graduação;
- Docente/ discente/ técnico-administrativo em educação (TAE)




Para saber mais sobre o significado dessas palavras, veja o vídeo em Libras com as explicações.



IV) Agora é a sua vez! Imagine que você está precisando do apoio do NAI para organizar sua rotina de estudos. Escreva um e-mail se apresentando e solicitando o serviço de apoio pedagógico.

- Se você tiver alguma necessidade real e precisa enviar uma mensagem para o núcleo de acessibilidade de sua instituição, fique à vontade para aproveitar e escrever seu e-mail. Seu/Sua professor(a) pode revisar o texto e, depois, você pode enviá-lo de verdade.
- Não se esqueça de incluir os elementos que fazem parte da estrutura do e-mail, apresentados anteriormente.

Fonte: Produzido pelas autoras.

As atividades de produção de texto são propostas a partir de atividades de leitura, ou seja, após o contato do estudante com os gêneros textuais e a exploração de suas características. Assim, a produção escrita é vista como um processo, no qual ocorre: (1) a discussão sobre uma temática; (2) a leitura de um gênero textual que apresenta essa temática; (3) o estudo da estrutura composicional desse gênero; (4) a realização de atividades a partir do texto; (5) a escrita desse

gênero, contendo uma temática semelhante; (6) e o processo de revisão pelo professor ou pelos pares. A Figura 10 apresenta um exemplo de atividade de produção escrita.

A atividade de produção escrita apresentada na Figura 10 foi proposta somente após: (i) a discussão da temática da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior e da leitura de um texto em que se apresentava a oferta de diferentes serviços de apoio aos estudantes; (ii) a leitura de um exemplo de e-mail em que um aluno solicitava um serviço ao núcleo de acessibilidade de sua instituição; (iii) a realização de atividades sobre o texto, refletindo sobre o grau de formalidade da mensagem e conhecendo diferentes expressões que podem ser utilizadas em sua escrita; e (iv) a exploração dos elementos que compõem a estrutura de um e-mail. No material, também se propõe que os estudantes produzam textos em Libras. Como apresentamos nas Figuras 7 e 8, os estudantes leram o texto Guia rápido UFC 2022.2 e fizeram atividades de leitura e análise linguística. Após esse trabalho, foi proposta a produção de um vídeo em Libras em que os estudantes devem condensar orientações importantes para os calouros surdos ingressantes na sua instituição. Para isso, devem pesquisar, em sites da faculdade/ universidade onde estudam e em outras fontes, informações essenciais para os calouros e, posteriormente, elaborar um roteiro de um vídeo e produzir o vídeo em Libras, utilizando recursos multimodais.

Por fim, é importante comentar sobre as funções dos vídeos em Libras que compõem o material didático, as quais envolvem: (i) a contextualização de temáticas variadas, oferecendo conhecimentos de mundo; (ii) a explicação sobre palavras e expressões que aparecem nos textos e nas legendas de vídeos em português; (iii) a sistematização de conteúdos apresentados ao longo das unidades, tais como: aspectos gramaticais do português e estrutura dos gêneros textuais trabalhados no material, entre outras. Cabe destacar que esses vídeos trazem traduções de alguns trechos do material ou mesmo trazem informações complementares. A Figura 11 apresenta um exemplo de vídeo em Libras que se encaixa na categoria (i), cujo título é *Ensino, pesquisa e extensão* e que apresenta uma explicação sobre essas diferentes atividades da universidade. Como discutimos na seção 2, numa perspectiva de educação bilíngue numa visão heteroglóssica, valorizamos o repertório linguístico do estudante e compreendemos a importância de sua primeira língua (L1) nos processos de ensino da L2. Além disso, no contexto acadêmico, as atividades de leitura também precisam ser devidamente contextualizadas, sendo que o trabalho

com os conhecimentos prévios dos estudantes surdos é um importante passo no ensino da leitura (ver, por exemplo, Fajardo, 2024).

Conforme apresentado anteriormente, a escrita deixou de ser o modo principal para a produção de sentido na atualidade. Dessa forma, o uso de vídeos em Libras (utilizando dois modos semióticos diferentes - a imagem em movimento e os sinais), além de apresentar o conteúdo de maneira visual e dinâmica, configura-se como um elemento linguístico-cultural próprio da comunidade surda e oportuniza um aprendizado mais efetivo de sua L2 a partir de sua L1.

Figura 11. Exemplo de vídeo em Libras: Ensino, pesquisa e extensão



Fonte: Produzido pelas autoras. Disponível em: <<https://youtu.be/g8o-v3RWMho?feature=shared>>

Acesso em: 18 nov. 2024.

Considerações finais

A partir da experiência de elaboração e aplicação nas turmas, reafirmamos a importância de oferecer aos alunos surdos ingressantes no ensino superior oportunidades de participação em práticas de letramento variadas que ocorrem nos diferentes contextos acadêmicos, considerando-se a trajetória escolar e as necessidades desses estudantes, gêneros textuais diversos, bem como modos e recursos semióticos variados. Destacamos também o papel importantíssimo da Libras na construção das práticas de letramento dos estudantes surdos como temos apontado em outros trabalhos (Silva, 2010; Silva; Barbosa, 2022; entre outros).

Ao longo da produção desse material, encontramos alguns desafios no que tange à seleção de gêneros textuais autênticos condizentes com os conhecimentos linguísticos dos aprendizes e as necessidades de uso do português na universidade, mas temos buscado diferentes estratégias de abordagem com atividades de leitura e escrita variadas que possam trazer elementos diversos para apoiar o estudante na leitura e na escrita em PL2.

Gostaríamos de destacar também a importância de novas pesquisas sobre os letramentos de surdos no contexto acadêmico e sobre a produção de materiais para uso no ensino superior. Esses estudos podem apoiar o desenvolvimento de novos materiais didáticos, bem como o trabalho cotidiano do professor que recebe alunos surdos nas disciplinas de português em cursos de graduação.

Informações complementares:

a) Declaração de contribuição das autoras e dos autores:

As duas autoras participaram do planejamento e redação do presente manuscrito. Giselli Silva redigiu a introdução e as seções 2.1, 2.2 e 2.3. Eva Barbosa redigiu as seções 2.4 e 2.5. As duas autoras escreveram juntas a seção 3; selecionaram e analisaram os exemplos de atividades do material didático que são apresentados na seção 4, bem como escreveram em conjunto esta seção e as considerações finais. As duas autoras contribuíram com as seções uma da outra, seja por meio de revisão ou redação de alguns trechos.

b) Disponibilidade de dados de pesquisa e outros materiais:

Os dados usados na elaboração do manuscrito são de um material didático elaborado pelas autoras que, atualmente, encontra-se em processo de edição para publicação. Por isso, não poderá ser disponibilizado no momento, mas será publicado em breve.

c) Declaração de conflito de interesse:

Declaramos não haver conflitos de interesse.

d) Avaliação por pares:

✓ **Avaliador 1:** Ana Regina e Souza Campello (aceitar)

O artigo apresenta a sua clareza das informações acadêmicas, assim como na estrutura textual e atinge os objetivos e propostas do trabalho acadêmico com sua relevância importância no ensino da LP como L2 dos surdos no ensino superior. Excelente artigo.

✓ **Avaliador 2:** Everton Pessoa de Oliveira (aceitar)

Este artigo apresenta um tema importante para a educação de surdos, pois o ensino superior para esse sujeito é pouco discutido. O objetivo é claro, contudo, poderia aparecer com mais contundência em sua apresentação. O texto está muito bem elaborado, sem grandes problemas na redação. As autoras poderiam ter mais cuidado na escolha de conectivos no que tange a tempo e juízo de valores. A metodologia está presente em todo o percurso do texto, trazendo clareza e entendimento para a análise dos dados. A fundamentação teórica é consistente e bem discutida por meio de publicações canônicas e atuais. Assim, recomendo a aprovação do trabalho.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARBOSA, E. R. A. **Navegando no Universo Surdo: a Multimodalidade a favor do Ensino de Português como Segunda Língua em um Curso EAD.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

BARBOSA, E. R. A. **Realidade, necessidade e possibilidade dos materiais didáticos de português como segunda língua para surdos: visão crítica e multimodal.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

BISOL, C. A.; Valentini, C. B.; Simioni, J. L.; Zanchin, J. Estudantes Surdos no Ensino Superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 40, n. 139, p. 147-172, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PWzSW9ZCtGWQFRztD85gQFN/>. Acesso em: 18 nov. 2024.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A.; RUANO, B. P. (Orgs.). **Coleção Vamos Juntos! Me virando no dia a dia** (Livro do/a aluno/a). Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2021.

CARVALHO, G. T.; CASTANHEIRA, M.L; MACHADO, M.Z.V. **Letramentos acadêmicos como práticas sociais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

COURA, F. de A. **Um Olhar Surdo sobre Políticas Linguísticas na Universidade Federal do Tocantins.** 2021. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

DIAS, R. Entrevista. **Polifonia**, v. 25, nº 37(1), p. 01-170, jan./abr., 2018. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/reinildes/entrevista-RD.pdf. Acesso em: 16 nov. 2024.

FAJARDO, L. **Na Libras é diferente: práticas de letramento em uma turma de estudantes surdos de um curso de Letras-Libras.** 2024. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

FERNANDES, S; MEDEIROS. J. R. Tradução de libras no ensino superior: contribuições ao letramento acadêmico de estudantes surdos na Universidade Federal do Paraná. **Revista Arqueiro**, Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, p. 100-117, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1076>. Acesso em: 18 nov. 2024.

GARCÍA, O.; WOODLEY, H. H. Bilingual education. In: BIGELOW, M.; ENNSER KANNANEN, J. (ed.). **The Routledge handbook of educational linguistics.** New York: Routledge, 2015. p. 132-144.

GROSJEAN, F. **Studying Bilinguals.** Oxford/ New York: Oxford University Press, 2008.

GUALBERTO, C. L. **Multimodalidade em Livros Didáticos de Língua Portuguesa: uma análise a partir da Semiótica Social e da Gramática do Design Visual.** 2016. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Letras, 2016.

KRESS, G. **Literacy in the new media age.** Londres e Nova York: Routledge, 2003.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication**. Londres e Nova York: Routledge, 2001.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

LEA, M. R. Academic literacies: a pedagogy for course design. **Studies in Higher Education**, vol. 29, No. 6, p. 739-756, dez., 2004.

MAHER, T. M. A. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C., SILVA, K.A.; TILIO, R., ROCHA, C. H. (Orgs). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, pp. 117-134.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

MARINS, I. M. M. Gêneros Textuais/Discursivos e a BNCC: uma leitura reflexiva da prática de escrita. In: VIII Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), 2021, Campina Grande. **Anais do VIII ENALIC**, Campina Grande, 2021, p. 469-480. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/enalic/2021/TRABALHO_EBOOK_EV163_MD1_SA101_ID215807022022092253.pdf. Acesso em: 16 nov. 2024.

MEDEIROS, J. R.; FERNANDES, S. Gêneros Textuais em Videolibras: um estudo de aspectos composicionais. **Revista Trama**, vol. 16, n. 39, p. 65-80, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/23705/16275>. Acesso em: 18 nov. 2024.

PAPEN, U. The (New) Literacy Studies: The evolving concept of literacy as social practice and its relevance for work with deaf students. **Journal of Cultural Psychology**, jun. 2023.

PELUSO, L.; LODI, A. C. B. Educación de los sordos: desde la normalización al plurilingüismo. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 26, n. 1, p. 36-51, jan./abr., 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/download/25697/19016/>. Acesso em: 18 nov. 2024.

PEREIRA, D. C. M.; MUNIZ, V. C. **Letramentos em L1 na Educação Superior de Surdos: diálogos multimodais**. In: Barros. A. L. E. C.; CALIXTO, H. R. S.; NEGREIROS, K. A. (Orgs.). **Libras em diálogo: interfaces com o ensino**. Campinas, SP: Pontes, 2018, p. 25-40.

ROCHA, T. C. da C. **Libras e língua portuguesa em sala de aula: da democratização do acesso ao Ensino Superior à participação de estudantes surdos em práticas de letramentos acadêmicos**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

ROJO, R. Gêneros de discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Teoria, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RUANO, B. P.; CURSINO, C. (Orgs.). **Passarela: português como língua de acolhimento para fins acadêmicos**. Curitiba, PR. Editora Peregrina, 2020.

SCHLINDWEIN, A. F.; ROCHA, D. S. LIBRAS e tecnologia: práticas translíngues na produção de youtubers surdos. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, 39(1), p. 1-27, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/delta/a/jDnPP9Z8bKr8SkDfpQMx6Mb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2024.

SILVA, G. M. **Lendo e Sinalizando Textos**: uma análise etnográfica das práticas de leitura em português de uma turma de alunos surdos. (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, 2010.

SILVA, G. M. Transitando entre a Libras e o português na sala de aula: em busca de estratégias visuais de ensino da leitura. **REVISTA X**, v. 13, p. 206-229, 2018. Disponível em:

<<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/51140>>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SILVA, G. M. **O bilinguismo dos surdos**: perfis linguísticos e usos da Libras e do português. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022.

SILVA, G. M.; GUIMARAES, A. B. C. **Português para crianças surdas**: leitura e escrita no cotidiano. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2018. 2 volumes. Disponível em:

<http://www.letras.ufmg.br/portuguesl2surdos/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SILVA, G. M.; BARBOSA, E. R. A. Uma experiência de ensino de português para surdos: ressignificando a aprendizagem de português na universidade. In: KUHN, T. Z.; SCHOFFEN, J. R.; PERNA, C. B. L.; ANTUNES, A. J.; CARILLO, M. S. (Orgs.). **Português Língua Pluricêntrica**: das Políticas às Práticas. Campinas: Pontes, 2022, p. 132-166. Disponível em:

<https://ponteseditores.com.br/loja3/pontes-editores-home-2__trashed/ebook/portugueslingua-pluricentrica-das-politicas-as-praticas/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SILVA, I. **As Representações do Surdo na Escola e na Família**: entre a (in)visibilização da diferença e da “deficiência”. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SWANWICK, R.; WRIGHT, S.; SALTER, J. Investigating deaf children’s plural and diverse use of sign and spoken languages in a super diverse context. **Applied Linguistics Review**, v. 7, n. 2, p. 117-147, 2016.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing Social Semiotics**. London: Routledge, 2005.