

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

DEISE DE LIMA

**A UTILIZAÇÃO DE SOFTWARE DE MINERAÇÃO DE TEXTO POR SURDOS
UNIVERSITÁRIOS: PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA PORTUGUESA**

**CAXIAS DO SUL
2022**

DEISE DE LIMA

**A UTILIZAÇÃO DE SOFTWARE DE MINERAÇÃO DE TEXTO POR SURDOS
UNIVERSITÁRIOS: PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca examinadora do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito parcial para obtenção de título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Processos educacionais, linguagem, tecnologia e inclusão.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Beatris Valentini

Coorientador: Prof. Dr. Ygor Corrêa

CAXIAS DO SUL

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

L732u Lima, Deise de

A utilização de software de mineração de texto por surdos universitários [recurso eletrônico] : produção textual em língua portuguesa / Deise de Lima. – 2022.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

Orientação: Carla Beatris Valentini.

Coorientação: Ygor Corrêa.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Surdos - Educação. 2. Estudantes universitários. 3. Língua Brasileira de Sinais. 4. Universidades e faculdades. I. Valentini, Carla Beatris, orient. II. Corrêa, Ygor, coorient. III. Título.

CDU 2. ed.: 376.33

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

DEISE DE LIMA

**A UTILIZAÇÃO DE SOFTWARE DE MINERAÇÃO DE TEXTO POR SURDOS
UNIVERSITÁRIOS: PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca examinadora do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito parcial para obtenção de título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Processos educacionais, linguagem, tecnologia e inclusão.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Beatris Valentini

Coorientador: Prof. Dr. Ygor Corrêa

Aprovada em 23/06/2022.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Carla Beatris Valentini (Presidente - UCS)
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Profa. Dra. Tânia Maris de Azevedo
Universidade de Caxias do Sul - UCS

Prof. Dr. Ygor Corrêa
Universidade de Caxias do Sul - UCS

Profa. Dra. Cássia Geciauskas Sofiato
Universidade de São Paulo – USP

Dedico este trabalho a todos os Surdos que lutam para difundir o multiculturalismo da comunidade surda e sua língua de herança. Que inspiraram mais pessoas a adentrar no mundo da surdez e conhecer a LIBRAS.

AGRADECIMENTOS

O ato de desafiar-se, faz com que nossa vida tenha mais sentido. Sempre busquei viver intensamente e faz parte de mim almejar mais. Grandes desafios valorizam substancialmente nossa vida e, talvez, o Mestrado tenha sido a minha maior ousadia. Início e término, desafiando-me e agradecendo.

Primeiramente, agradeço a vida e a saúde, tão valiosas neste momento pós-pandêmico. Gratidão a todos que de alguma maneira envolveram-se nesta minha caminhada de estudo e de dedicação, seja por meio de incentivos ou entendimentos nas minhas ausências.

A minha família. Minha mãe que é meu exemplo de integridade, de dedicação e de cuidado. Para sempre minha fortaleza!

Ao meu companheiro de vida, meu marido Marcus Vinícius Balestro, agradeço pelo apoio, cuidado e incentivo. Obrigada por estar presente em todos os momentos!

A orientadora, professora Dra. Carla Beatris Valentini, que sempre se mostrou humana e sensível, acolhendo-me e incentivando-me nos momentos que estive mais insegura. Minha imensa gratidão por compartilhar comigo seus conhecimentos e pelos inúmeros momentos de orientação!

Ao coorientador, professor Dr. Ygor Corrêa, que foi inspiração para elevar cada vez mais a qualidade desta pesquisa. Sua dedicação e sua serenidade ofereceram condições para que eu pudesse dar continuidade, até mesmo nos momentos de maiores dificuldades. Gratidão por fazer-me continuar na trajetória acadêmica!

Aos funcionários e aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu-UCS), minha gratidão por tantas aprendizagens. Em especial à professora Dra. Cláudia Alquati. Bisol, pelo olhar atento e boas considerações a minha pesquisa. Às professoras, Dra. Carla Beatris Valentini e Dra. Terciane Ângela Luchese, coordenadoras do Programa, pelo seu excelente trabalho e à disponibilidade de sempre. Aos colegas, que na maioria do tempo foram virtuais, e aos amigos feitos neste período, agradeço os laços de carinho e incentivo.

Ao grupo de pesquisa, Grupo Incluir, pela disponibilidade e oportunidade nas trocas feitas durante toda essa caminhada.

Aos participantes da pesquisa, obrigada pelo tempo disponibilizado, por aceitarem o desafio de produzir um texto em segunda língua e compartilhar as suas experiências.

A professora especialista e intérprete, minha amiga e comadre, Caroline Argôlo Almeida, pela disponibilidade do seu tempo no planejamento e execução da oficina de intervenção e por ter contribuído com um olhar atento e qualificado.

As professoras, Dra. Tânia Maris de Azevedo e Dra. Cássia Geciauskas Sofiato, por generosamente aceitarem o convite para contribuir com seus olhares a esta pesquisa nas bancas de qualificação e de defesa.

A minha persistência, pois diante da ousadia de um projeto desta magnitude, da pandemia, de situações diversas de saúde, não desisti! Obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco a educação de Surdos no ensino superior e objeto de estudo os desafios inerentes às práticas de produção textual de resumo em segunda língua, Língua Portuguesa (LP), na modalidade escrita. Investigou-se a contribuição do *software* Sobek nesse processo. Assim, o objetivo consistiu em analisar de que maneira a utilização de uma ferramenta digital de mineração de texto pode contribuir para a produção do resumo em Língua Portuguesa escrita por alunos Surdos universitários. Considerou os estudos referentes à surdez, à educação de Surdos, à Língua Brasileira de Sinais e à Língua Portuguesa como segunda língua, à produção de resumo, à tecnologia digital, e o uso do minerador de texto Sobek. É uma pesquisa empírica, de natureza qualitativa, do tipo exploratória que contou com diferentes instrumentos de construção de dados, como: a entrevista semiestruturada, a oficina de intervenção utilizando a ferramenta Sobek e o questionário. A oficina de intervenção gerou a lista manual das ideias ou tópicos nucleares, mapa mental, os grafos gerados pelo Sobek e as produções textuais (resumos) dos Surdos universitários, compondo as fontes de evidência do estudo. A pesquisa contou com a participação de quatro acadêmicos Surdos, sendo que, dois participaram de todo o processo. Para a análise, utilizou-se a literatura sobre resumo em uma perspectiva linguística e devido às especificidades da pesquisa, foi necessário criar um método de análise próprio para este estudo, que foi organizado a fim de apresentar a caracterização dos participantes, considerando as entrevistas, a descrição da oficina de intervenção, a análise das produções (Mineração: mapa mental, grafo e resumos; ideias nucleares principais, e os aspectos composicionais) e a perspectiva dos participantes da pesquisa com relação à oficina e uso da ferramenta digital Sobek. Como resultado, constatou-se que a apresentação dos nodos em imagem (grafo) foi um diferencial, pois valorizou o canal visual que é um facilitador de acesso à informação para os Surdos. Verificou-se que a utilização da ferramenta de mineração de texto Sobek auxiliou os alunos Surdos universitários na identificação das ideias nucleares de um texto para a produção do resumo. No entanto, percebeu-se que a escrita dos participantes não atendeu aos critérios de um resumo e apresentaram algumas dificuldades para interpretar os textos acadêmicos, seja pelo grau de complexidade semântica ou pelas lacunas de aprendizagem da L2. É notável o uso de diferentes estratégias utilizadas pelos estudantes Surdos na tentativa de minimizar os problemas encontrados. A partir dos resultados, sugere-se a implementação de políticas de formação continuada aos professores, adaptações curriculares e metodológicas, visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, conseqüentemente, do desempenho escolar desses acadêmicos. Como apontado pelos participantes e com a experiência da oficina, percebeu-se que os professores com formação específica e/ou fluência em Libras, corroboram com uma educação bilíngue mais efetiva. Aponta-se a necessidade de promover oficinas e cursos específicos para o desenvolvimento das habilidades essenciais de compreensão leitora e produção escrita em segunda língua, tanto para os estudantes Surdos, como para os docentes.

Palavras-chave: Surdo universitário; Língua Portuguesa escrita; produção textual; mineração de texto; Língua Brasileira de Sinais.

ABSTRACT

This research focuses on the higher education of deaf people, with the objective of studying the inherent challenges to the text production of abstracts in a second language, Brazilian Portuguese Language (PL), in the written form. The contribution of the software Sobek was investigated in this process consisted of analyzing in which manner the use of a digital tool for text mining can contribute to the production of abstracts in Brazilian Portuguese Language written by undergraduate deaf students. Studies were considered referring to deafness, education of deaf people, Brazilian Sign Language and Brazilian Portuguese Language as Second Language, abstract production, digital technologies, and the use of the text miner Sobek. This is empirical research, of qualitative nature, of exploratory nature employing different data construction instruments: semi-structured interviews, intervention workshops using the tool Sobek and questionnaires. The intervention workshop generated the text productions (abstracts) of undergraduate deaf students, the manual list of core ideas (topics and mind map) and graphs generated on Sobek, composing the sources of evidence of this study. The research received the contribution of four undergraduate deaf students, two of them participated in the whole process. To the analysis, due to the specifications of this research, it was necessary to create a new analysis method, which was organized with the purpose of presenting the characterization of each participant considering the interviews, the description of the intervention workshop, the analysis of the production (Mining: mind map, graph and abstracts; main core ideas, and compositional aspects) and the perspective of the participants in relation to the workshop and the use of the digital tool Sobek. As a result, we conclude that the presentation of nodes in image (graph) had a positive impact, since it valued the visual channel which facilitates access to information for deaf people. We verified that the use of the text mining tool Sobek contributes and can aid undergraduate deaf students to identify core ideas of a text to the production of abstracts. However, we noticed that the writing of the participants occurred in a restricted manner and not achieving the compositional aspects of an adequate abstract, as they showed some difficulties to understand the academic texts, be it by the semantic complexity level or by the learning gaps of the Second Language. It is noticeable the use of different strategies used by the deaf students in trying to minimize the problems found. From the results, we suggest the implementation of continuous education policies for faculty members, adaptation to the syllabus and to the institutions with deaf students. As pointed out by the participants and with the experience of the workshop, we noticed that professors with specific training and/or fluency in LIBRAS contributed to a bilingual education of quality. We point out to the necessity of promoting workshops and courses specific to the development of the essential skills of reading comprehension and written production in a second language to the deaf students as well as to the faculty members.

Keywords: undergraduate deaf student; written Portuguese language; text production; text mining; Brazilian Sign Language.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Descrição para sujeito Surdo e deficiente auditivo²⁴
- Figura 2 - Os parâmetros primários fonológicos da LIBRAS⁴⁸
- Figura 3 - 79 configurações de mãos da Libras⁴⁹
- Figura 4 - Pontos de articulação⁵⁰
- Figura 5 - Tipos de orientação⁵³
- Figura 6 - Alfabeto manual⁵⁴
- Figura 7 - Sinais de SENTAR - CADEIRA⁵⁵
- Figura 8 - Sinais de ACREDITAR e ESCOLA⁵⁶
- Figura 9 - Incorporação de sinais (MÊS)⁵⁸
- Figura 10 - Sinais de pronomes⁵⁸
- Figura 11 - Sinais de TER e NÃO-TER⁵⁹
- Figura 12 - Sinal de AVISAR⁵⁹
- Figura 13 - Sinais de HOJE, AMANHÃ e ONTEM⁶⁰
- Figura 14 - Sinais de CAIR⁶¹
- Figura 15 - Formas pronominais com referentes presentes⁶³
- Figura 16 - Formas pronominais com referentes⁶³
- Figura 17 - Exemplo EU PERDER LIVRO⁶³
- Figura 18 - Sinal de DAR⁶⁴
- Figura 19 - Sinais de CORTAR-com-TESOURA⁶⁵
- Figura 20 - Sinal SÁBADO/LARANJA⁶⁶
- Figura 21 - Sinais de AVIÃO, CARRO e BICICLETA⁶⁷
- Figura 22 - Interface do site 182
- Figura 23 - Interface do site 282
- Figura 24 - Tela inicial do minerador de textos Sobek⁸³
- Figura 25 - Interface das funcionalidades⁸³
- Figura 26 - Grafo ilustrativo da *interface* de geração e manipulação de dados⁸⁴
- Figura 27 - Nodo selecionado e informações complementares⁸⁵
- Figura 28 - Interface das configurações⁸⁶
- Figura 29 - Materiais da oficina¹²¹
- Figura 30 - Foto 1 da oficina¹²²
- Figura 31 - Foto 2 da oficina¹²³

Figura 32 - Foto 3 da oficina¹²³

Figura 33 - Grafo do texto base 1 (pesquisadora)¹²⁸

Figura 34 - Mapa mental participantes 1 (P1)¹²⁸

Figura 35 - Mapa mental participantes 2 (P2)¹²⁹

Figura 36 - Grafo do texto 2 – pesquisadora¹³²

Figura 37 - Grafo do texto-base 2 – participantes 1 (P1)¹³³

Figura 38 - Grafo do texto-base 2 – participantes 2 (P2)¹³³

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 - Categoria dos movimentos52
- Quadro 2 - Acadêmicos Surdos, cursos e áreas do conhecimento96
- Quadro 3 - Contato e respostas de aceite dos participantes98
- Quadro 4 - Etapas da pesquisa99
- Quadro 5 - Fontes de evidências101
- Quadro 6 - Cronograma da oficina de intervenção105
- Quadro 7 - Instrumentos e procedimentos de análise110
- Quadro 8 - Etapas da análise127
- Quadro 9 - Resumo 1 – sem o uso do Sobek – texto-base1130
- Quadro 10 - Resumo 2 – com uso do Sobek – texto-base 2134
- Quadro 11 - Resumo sem o uso do Sobek135
- Quadro 12 - Resumo com o uso do Sobek136
- Quadro 13 - Comparação dos resultados dos resumos 1 e 2137
- Quadro 14 - Critérios para análise de Resumo138
- Quadro 15 - Respostas do questionário142

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBDS	Confederação Brasileira de Desportos dos Surdos
CM	Configuração de mãos
CODA	<i>Child of Deaf Adult</i>
DETRAN	Departamento Estadual de Trânsito de Porto Alegre
EAD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENM	Expressões Não manuais: expressões faciais e corporais
FENEIDA	Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
FSG	Faculdade da Serra Gaúcha
GTECH.EDU	Grupo de Pesquisa em Tecnologia Aplicada à Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICES	Instituição Comunitária de Educação Superior
IES	Instituições de Educação Superior
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
INPI	Instituto Nacional de Propriedade Intelectual
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
L	Locação
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
LUME/UFRGS	Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
M	Movimento

MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEPSO	Nossa Escola Pesquisa a Sua Opinião
OR	Orientação das mãos
OSV	Objeto, Sujeito e Verbo
P1	Participante 1
P2	Participante 2
PA	Ponto de Articulação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIMA	Programa de Integração e Mediação do Acadêmico
PLIBRAS	Programa de Libras
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROLIBRAS	Exame de Proficiência de Língua Brasileira de Sinais
SOV	Sujeito, Objeto e Verbo
SVO	Sujeito, Verbo e Objeto
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
TILS	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UFGRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNINTER	Centro Universitário Internacional
VOS	Verbo, Objeto e Sujeito
WFD	<i>Word Federation Of The Deaf</i>

SUMÁRIO

CAMINHANDO PARA A PESQUISA	16
1 INTRODUÇÃO	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 (RE)CONHECENDO A SURDEZ	22
2.1.1 Identidade sociocultural do Surdo.....	23
2.1.2 Educação de Surdos.....	32
2.1.3 Educação Bilíngue de Surdos no Brasil.....	34
2.1.4 Surdo no Ensino Superior	41
2.2 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)	45
2.2.1 Aspectos fonológicos da LIBRAS.....	48
2.2.2 Aspectos morfológicos da LIBRAS	55
2.2.4 Aspectos semântico-pragmáticos da Libras.....	65
2.3 LÍNGUA PORTUGUESA.....	67
2.3.1 Língua portuguesa como segunda língua.....	69
2.3.2 Produção escrita do Surdo universitário	73
2.3.3 Resumo.....	75
2.4 TECNOLOGIAS DIGITAIS E USO DE <i>SOFTWARE</i> PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS	78
2.4.1 Sobek: ferramenta de mineração de texto	80
2.4.2 Estudos correlatos envolvendo o <i>software</i> Sobek.....	87
3 PERCURSO METODOLÓGICO	94
3.1 CONTEXTO DA PESQUISA	94
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	97
3.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS.....	98
3.3.1 Entrevista	101
3.3.1.1 Procedimento da entrevista	102
3.3.2 Oficina de intervenção	103
3.3.3 Questionário	106
3.4 CUIDADOS ÉTICOS DA PESQUISA	107
4 ANÁLISE	110
4.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	111

4.1.1 Conhecendo os participantes da pesquisa	112
4.1.2 Contexto a educação formal dos participantes	113
4.1.3 Concepções dos participantes sobre a Libras (L1) e a Língua Portuguesa como L2	115
4.1.4 Leitura e de produção textual em L2 dos participantes	117
4.2 OFICINA DA INTERVENÇÃO: DESCRREVENDO O PROCESSO	120
4.3 PRODUÇÕES	126
4.3.1 Etapa I - Mineração: mapa mental, grafo e resumos	127
4.3.2 Etapa II - Ideias nucleares principais	134
4.3.3 Etapa III - Aspectos composicionais	138
4.4 A OFICINA NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES	141
5 CONSIDERAÇÕES	146
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ACADÊMICO(A) SURDO(A)	164
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA	170
ANEXO A – TEXTO UTILIZADO NO SOBEK	171
ANEXO B – MATERIAL SOBRE RESUMO	173
ANEXO C - TEXTO-BASE 1	175
ANEXO D – TEXTO-BASE 2	177

CAMINHANDO PARA A PESQUISA

Para esclarecer como cheguei ao curso de mestrado e porque me interessei pela temática que discorro ao longo desta dissertação, penso que é necessário retomar um pouco da minha trajetória de formação acadêmica e profissional.

Minha vida escolar iniciou há algum tempo atrás e foi nesta primeira etapa de ensino que, com certeza, justificou-se a minha motivação e escolha profissional, pois afinal, por que ser professora e pedagoga?

Toda a minha educação básica ocorreu em escola pública. Em uma aula de matemática, ainda na sétima série do Ensino Fundamental, decidi ser professora. Cursei o Ensino Médio com habilitação para o magistério. Após quatro anos de estudo, finalizei meu estágio em uma segunda série do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal.

Ao fazer o vestibular, optei por licenciatura plena em História, por ser apaixonada por esta ciência que estuda o homem no tempo. Logo troquei de curso, pois consegui uma bolsa integral de estudos para licenciatura plena em Pedagogia na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Sempre estudei muito, dedicando-me, sendo aluna destaque em toda minha caminhada acadêmica, com direito a terminar o curso em 2010 com a láurea acadêmica.

Na área da pesquisa, participei de algumas edições do curso de extensão “Escola e pesquisa: um encontro possível”, que segue a metodologia do NEPSO (Nossa Escola Pesquisa a sua Opinião), que prioriza a pesquisa de opinião em sala de aula, tornando os alunos os verdadeiros protagonistas e o professor o mediador das aprendizagens. Fazer parte do NEPSO oportunizou-me vivências únicas, como meu primeiro Congresso de Educação, em São Paulo, e a publicação de alguns artigos.

Por curiosidade fiz o curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos níveis básico, intermediário e avançado. Por incentivos e pensando nas exigências do mercado de trabalho, resolvi assumir mais uma profissão, e então, fiz o curso de Capacitação de Tradutor e Intérprete de Libras e Língua Portuguesa (TILS), na UCS. Realizei o Exame de proficiência de tradutor e intérprete da Língua de Sinais e Língua Portuguesa (PROLIBRAS).

Devido à busca por aperfeiçoamento, fiz pós-graduação em nível de especialização em Supervisão Escolar em 2012, aperfeiçoamento em Educação de

Jovens e Adultos em 2013, ambas pela UCS, especialização em Educação Inclusiva pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) em 2015 e especialização em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 2019. Comecei uma segunda graduação em Psicologia na Faculdade da Serra Gaúcha (FSG), a qual cursei por dois anos e neste momento fiz uma pausa, pois almejando desafiar-me mais, ingressei no Mestrado Acadêmico em Educação na UCS.

Sobre minha caminhada profissional, iniciei ainda bem jovem, nas escolas particulares de Educação Infantil. Estive em contato com todas as fases do desenvolvimento infantil como professora e em cargos de coordenação, realizei os estágios obrigatórios do curso de Pedagogia e atuei como supervisora pedagógica.

Por dois anos, também estagiei, no projeto do Reassentamento do Bairro Fátima Baixo – Alegria de Aprender – parceria da UCS com a prefeitura municipal de Caxias do Sul. O objetivo era atender crianças no turno contrário ao da escola, para sanar as dificuldades de aprendizagem, dando ênfase ao português e à matemática por meio de atividades lúdicas.

Em 2012, fui nomeada no concurso municipal da rede de Caxias do Sul. Atuei em diferentes turmas do Ensino Fundamental, como professora na disciplina de Tecnomídias - no Laboratório de Informática Educativa, coordenadora pedagógica e atualmente sou vice-diretora no turno da manhã. Por dois anos (de 2013 a 2015), fui tradutora e intérprete de Libras, e atualmente sou a Coordenadora do Programa de Libras na UCS. Assim, estou atuando nas áreas que escolhi. Posso dizer que sou educadora e pedagoga na essência da palavra. E apesar de não atuar diretamente como TILS utilizo muito os aprendizados e a Libras.

Desta forma, a motivação para esta pesquisa deu-se a partir da minha trajetória acadêmica e profissional. Sob a condição de educadora, tradutora e intérprete de Libras, em um contexto universitário, quando no acompanhamento de relatos de estudantes Surdos, assim como da comunidade surda, acerca dos desafios nos processos acadêmicos de leitura e escrita. Ao unir as experiências dos âmbitos pessoais, profissionais e acadêmicos foi possível adentrar mais nos estudos da Surdez, numa tentativa de contribuir com a Educação de Surdos. Esta pesquisa de mestrado situa-se na linha de pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da UCS.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de mestrado, por estar inserida na área da Educação, tem enfoque a educação de Surdos no ensino superior, sendo seu objeto de estudo os desafios inerentes às práticas de produção textual de resumo em Língua Portuguesa (LP), na modalidade escrita, por universitários Surdos. Neste tocante, investigou-se como um *software* de mineração de texto contribui com as práticas de produção textual em LP.

Para adentrar e compreender a relevância deste estudo, fez-se necessário construir um referencial teórico em que apresenta-se conceitos acerca da surdez, da comunidade surda, do Ser Surdo, da cultura (multiculturalismo) e da(s) identidade(s). Considera-se o sujeito Surdo numa visão socioantropológica, visto pela diferença em que se respeita sua escolha cultural e identitária. Há um número considerável de Surdos que escolhem e defendem o uso da língua de sinais como língua materna (L1) ou de herança, centrando as suas experiências no campo visual e utilizando a Língua Portuguesa como sua segunda língua (L2) (QUADROS, 2017).

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é a língua de herança e oficial da comunidade surda brasileira (BRASIL, 2002, 2005, 2014). A Língua Portuguesa, modalidade oral-auditiva, tem como canal a voz, por outro lado, a Libras, modalidade visual-gestual, está diretamente ligada ao canal visual para a identificação dos sinais feitos manualmente num determinado local do corpo ou perto dele, com movimentos específicos ligados às expressões faciais e corporais. A Libras possui regras e uma estrutura gramatical própria e bem definida nos aspectos fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Pode-se inferir que a criança surda primeiro adquire a língua de sinais, se tiver acesso a ela, sua língua natural, para posteriormente, desenvolver a segunda língua (SACKS, 1990; QUADROS, 2017). De acordo com Quadros e Perlin (2007), a alfabetização dos Surdos inicia-se com a aprendizagem da Língua de Sinais, para depois aprender a LP na modalidade escrita. É notável a importância de o Surdo ter fluência no uso da LP, pois é a língua utilizada nos diversos ambientes que frequenta, sejam eles pessoais, acadêmicos ou profissionais (KARNOPP, 2004).

Com relação à educação de Surdos e à educação bilíngue de Surdos no Brasil, há uma busca pelas raízes históricas, e estes temas têm sido alvo de muitas discussões (LACERDA, 1998; PAGNEZ; GECIAUSKAS, 2014; SOFIATO, 2018). O

enfoque de alguns estudos na área da linguística relacionado a aquisição de linguagem (e da não-aquisição de linguagem), o ensino de segunda língua, a linguagem oral como alternativa às modalidades linguísticas espaço-gestuais e o uso das tecnologias (FERNANDES; MOREIRA, 2014).

Ao adentrar no foco do ensino superior, a que se dedica esta pesquisa, em buscas no portal da Capes, utilizando os descritores: Surdos + ensino superior, sem recorte temporal, recuperou-se sete (7) pesquisas, sendo seis (6) pesquisas de mestrado e uma (1) de doutorado. Duas pesquisas são do ano de 2013, duas do ano de 2015, duas do ano de 2018 e uma de 2019. Dentre os temas, envolvendo ensino superior e surdez, encontram-se dois estudos envolvendo questões de acesso e de acessibilidade, um estudo sobre política cooperativa na formação de Surdos, um estudo sobre a atuação do intérprete, um estudo sobre a análise da evasão de Surdos no curso de Letras Libras e uma tese sobre recomendações para realização de cursos *on-line* para Surdos. A partir desta busca, identifica-se a carência de estudos envolvendo a articulação da surdez, o ensino superior e a língua escrita. No caso deste estudo, aborda-se o uso de textos acadêmicos e a escrita de resumos no âmbito universitário com estudantes Surdos.

Ao perceber a linguagem como inerente ao ser humano, prioriza-se e respeita-se o uso da sua língua materna, além de propor estratégias para sanar as dificuldades com a Língua Portuguesa. Tanto na educação básica como no ensino superior do Surdo, as barreiras precisam ser minimizadas para que se crie um ambiente propício para a aprendizagem e a comunicação entre todos. Para tanto, ao considerar o contexto universitário como campo investigativo, infere-se que compreender as práticas de produção textual é uma atividade complexa. Isso porque tem-se em cena dois códigos linguísticos distintos, a Libras como primeira língua (L1), de natureza visual-espacial, enquanto, a LP, como segunda língua (L2), é oral-escrita.

O uso da tecnologia tem sido visto como um aliado em propostas inovadoras metodológicas, e, pensando na compreensão leitora e na produção escrita do Surdo universitário, escolheu-se o uso do minerador de texto Sobek. Uma ferramenta gratuita e de fácil manejo que traz em forma de grafo (imagem) os nodos (tópicos nucleares e/ou ideias nucleares) do texto (REATEGUI, 2014; OLIVEIRA, 2017; EPSTEIN, 2017; CORRÊA, 2019).

Tendo em vista a relevância da condução de pesquisas voltadas ao campo da educação de Surdos, quanto à produção escrita no uso da Língua Portuguesa

como segunda língua, entendeu-se necessário investigar se o uso de uma ferramenta digital de mineração de texto poderia contribuir para esse processo. Assim, essa pesquisa, a partir da proposição de uma oficina, analisa como esses indivíduos elaboraram, na modalidade escrita, duas produções do resumo, com e sem o apoio do minerador de texto. Desse modo, definiu-se o seguinte problema de pesquisa: De que maneira uma ferramenta digital de mineração de texto pode auxiliar a produção do resumo do Surdo universitário em Língua Portuguesa?

Diante da pergunta de pesquisa, o objetivo geral foi analisar de que maneira a utilização de uma ferramenta digital de mineração de texto pode contribuir para a produção do resumo em Língua Portuguesa escrita por alunos Surdos universitários.

Os objetivos específicos desta pesquisa são: a) descrever o perfil de leitura e escrita de um grupo de alunos Surdos universitários; b) propor uma estratégia pedagógica de inserção de ferramenta de mineração textual – Sobek - para a produção de texto em Língua Portuguesa para Surdos universitários; c) verificar se a utilização da ferramenta de mineração de texto Sobek auxilia aos alunos Surdos universitários na identificação das ideias (tópicos) nucleares de um texto para a produção do resumo; e, d) analisar as produções textuais do resumo de modo a evidenciar se a ferramenta Sobek contribui para a identificação de ideias, de tópicos nucleares, do texto lido no resumo produzido.

Para essa investigação aliou-se às práticas de produção textual dos Surdos universitários a um *software* de mineração de textos, sob a condição de uma tecnologia digital mediadora, para evidenciar aos estudantes os aspectos composicionais do texto-base oferecido para a leitura e a escrita do resumo. Desta forma, o universitário Surdo pode usar o Minerador de texto intitulado Sobek, que é a tecnologia digital escolhida para essa pesquisa, sob duas perspectivas, como, (a) aprimorar a habilidade leitora do estudante e, enquanto foco desta pesquisa, (b) qualificar o processo de identificação das ideias nucleares de um texto-base em um resumo.

Esta é uma pesquisa empírica, de natureza qualitativa, do tipo exploratória (MINAYO, 2009), em que uma oficina de intervenção como curso de extensão para estudantes Surdos de ensino superior foi o contexto para construção dos dados. Para a análise, foi utilizada a literatura sobre resumo em uma perspectiva linguística. Para fins analíticos, foi considerado o *framework* teórico-metodológico proposto por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), acerca dos elementos que compõem o

resumo (sumarização) e o grafo gerado a partir do texto-base de leitura escolhido como um instrumento balizador. A análise apresenta a caracterização dos participantes considerando as entrevistas, a descrição da oficina de intervenção, a análise das produções (Mineração: mapa mental, grafo e resumos; ideias nucleares principais, e aspectos composicionais) e a perspectiva dos participantes da pesquisa com relação à oficina e o uso da ferramenta digital Sobek a partir das respostas ao questionário. Devido às especificidades da pesquisa, foi necessário criar um método de análise próprio para este estudo. No caso desta investigação, como não se identificou registros da existência de pesquisas com Surdos e o uso da ferramenta de mineração Sobek, é um estudo inovador.

Essa dissertação foi organizada em cinco capítulos. No primeiro, como visto, foi destacada a apresentação da pesquisadora e da pesquisa, a contextualização e uma breve justificativa que levaram à opção pelo tema proposto. São apresentados o problema, o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa. No capítulo 2, inicia-se a revisão teórica, trazendo os estudos base da pesquisa. Em que, apresentam-se os conceitos em subcapítulos: 2.1 (re)conhecendo a surdez, com questões como: O que define a surdez? Quem é o sujeito Surdo? Trazendo um olhar sobre a diferença. Explicitando um breve apanhado das abordagens educacionais da educação de Surdos e o Surdo universitário. No item 2.2, tem-se a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), em que se aborda a legislação e os aspectos da fonologia, da morfologia, da sintaxe e da semântica. No 2.3 verifica-se a Língua Portuguesa e seu uso como segunda língua pelo Surdo. Também aborda-se o tema resumo e suas especificidades. No subcapítulo 2.4, Tecnologias digitais e minerador de texto - Sobek, mostra-se conceitos acerca da tecnologia e o minerador de texto em si. O capítulo 3, refere-se ao percurso metodológico, abordando a caracterização e a natureza da pesquisa, os procedimentos e os instrumentos, assim como, os passos seguidos para a busca, a constituição do corpus, bem como os cuidados éticos utilizados neste estudo. No capítulo 4, tem-se a análise dos dados da pesquisa. O capítulo 5, traz as considerações, as sugestões para uma possível continuidade do estudo e as ações para facilitar e auxiliar os Surdos universitários na compreensão leitora e na produção escrita de textos acadêmicos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 (RE)CONHECENDO A SURDEZ

Ao propor este estudo, não há imparcialidade, visto que algumas escolhas se evidenciam acerca das concepções sobre a surdez. Em linhas gerais, a surdez pode ser entendida de duas formas: clínico terapêutica (deficiência) e socioantropológica (diferença) (SKLIAR, 1998; LANE, 2008). Com isso, é possível afirmar que a surdez está concebida como diferença cultural e linguística e não como deficiência sob a perspectiva do modelo médico¹. As ciências biológicas e a área da saúde buscam a “normalidade”, usando avanços tecnológicos que auxiliam no processo de ouvir e falar, sendo que, em geral, nesse contexto, o Surdo é visto como deficiente. Nas ciências humanas e na área da educação, é mais comum o Surdo ser visto pela diferença, com uma cultura que defende a língua de sinais e está centrada nas experiências visuais dos indivíduos que compõem a comunidade surda.

Frente à historicidade da comunidade surda, o modo como os Surdos têm sido inseridos na sociedade ouvintista estruturada que evidencia um perceptível avanço científico da concepção patológica de deficiência, sob a égide do modelo médico, para uma perspectiva biopsicossocial, vista sob a ótica da diferença cultural e linguística. Ser Surdo na sociedade ouvinte é viver com alguns antagonismos: a deficiência/diferença; a cultura surda/cultura ouvinte; a normalidade/anormalidade; a língua oral/língua de sinais. Paddy Ladd, pesquisador Surdo britânico criou o conceito de *Deafhood* (traduzido como surdidade) que, segundo Fernandes e Terceiro (2019, p. 13) pode ser entendido da seguinte maneira,

[...] Surdidade não é vista como um estado finito, mas como um processo através do qual os indivíduos Surdos chegam a efetivar sua identidade surda, postulando que aqueles indivíduos constroem aquela identidade em torno de vários conjuntos de prioridades e princípios ordenados de maneiras diferentes, que são afetados por diversos fatores, como nação, era e classe. [...] aponta para um estado do “ser”, dinâmico, particular e transitório que Ladd justifica necessário para criar um novo território discursivo, uma nova linguagem, como primeiro passo para representações outras dos Surdos, distanciadas da “surdez”, e do audismo como expressão do colonialismo ouvinte.

¹ No modelo médico a abordagem maior era a busca pela reabilitação, a procura por uma cura, visto que o sujeito era o centro, devendo ser saudável e produtivo. Existia um padrão em que as patologias eram doenças e vistas como anormalidades, superando as explicações religiosas e a medicina empírica (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017).

Caracterizamos *Deafhood* como um conceito guarda-chuva que tem como núcleo as relações de poder envolvendo Surdos e ouvintes.
 [...] *Deafhood* se propõe a ser essa arena discursiva de disputas nos modos de representação do coletivo de pessoas surdas como integrantes de uma minoria linguística, que distancia qualitativamente a vida cultural dos Surdos, da narrativa da surdez como uma deficiência que acomete indivíduos.

Neste capítulo, discorre-se sobre o sujeito Surdo, a sua identidade e a cultura, bem como as características que abarcam a surdez e a educação de Surdos.

2.1.1 Identidade sociocultural do Surdo

Com o passar do tempo as mudanças paradigmáticas não têm focado somente nas questões comunicativas, mas também em todos os aspectos culturais, tais como sensibilidade visual e as vibrações, a visão aguçada, as produções culturais e artísticas (literatura, teatro e poesia), e o uso de tecnologias. De acordo com a legislação brasileira, decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a pessoa surda é definida como

[...] Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

No entanto, não se pode definir Surdo e deficiente auditivo somente pelas suas práticas culturais e o uso da língua de sinais, pois cada indivíduo possui uma experiência única em relação a sua condição linguística. Ainda assim, fazendo um comparativo percebe-se as seguintes distinções, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Descrição para sujeito Surdo e deficiente auditivo

SURDOS	DEFICIENTES AUDITIVOS
Fluência, conforto e preferência pela língua de sinais; apoio de intérpretes de língua de sinais. Uso de estratégias compensatórias (leitura labial, escrita) quando o ouvinte não é fluente em língua de sinais.	Uso prioritário de leitura labial ou de outras estratégias compensatórias; não desejam ou não se beneficiam (por não serem fluentes em língua de sinais) do apoio de intérpretes de língua de sinais.
Utilização da fala como recurso para comunicação somente quando muito necessário, com diferentes níveis de sucesso.	Oralização.
Pouco aproveitamento de prótese auditiva ou recusa em utilizar a prótese auditiva por identificarem-se com a cultura visual dos surdos.	Em geral, algum benefício com uso de prótese auditiva ou implante coclear.
Preferência pelo Convívio com outros surdos em todas as situações em que isso for possível. Grande número de casamentos entre surdos.	Apesar das dificuldades de comunicação, preferência por estar em meio a pessoas não surdas.
Identificação positiva com a cultura surda (valores, arte, teatro, literatura, história).	Desconhecimento ou não identificação com a cultura surda.
Experiência escolar em escolas especiais para surdos ou em escolas inclusivas com acompanhamento de intérprete.	Geralmente, experiência escolar no ensino regular.
A surdez como diferença linguística e cultural, referenciais identitários valorizados.	A surdez como deficiência, uma limitação, um defeito.

Fonte: Valentini e Bisol (2012, p. 34).

De acordo, com Bisol e Valentini (2014), os Surdos ou o Surdo, com a letra maiúscula, em geral, não se consideram pessoas com deficiência, pois utilizam a língua de sinais, valorizam a cultura, participam da comunidade surda, têm orgulho de ser Surdo e propõem uma pedagogia própria para a educação das crianças surdas. De todo modo, cabe ressaltar que, a comunidade surda não se constitui a partir de um coletivo homogêneo composto por indivíduos Surdos. O que se está inferindo é que a comunidade surda é heterogênea, na medida em que essa apresenta especificidades bem diversificadas em relação às identidades de seus membros.

Por outro lado, o termo Surdo-mudo está em desuso. Os deficientes auditivos não se identificam com a cultura e a comunidade surda, esforçam-se para não mostrar sua dificuldade, geralmente, em função da discriminação e do preconceito. Nem sempre o uso de aparelhos auditivos e próteses auxilia totalmente na comunicação,

apesar de melhorar as condições (BISOL; VALENTINI, 2014).

Cabe lembrar que os diferentes graus de surdez não influenciam na capacidade de desenvolvimento cognitivo e linguístico. No entanto, a exposição tardia de crianças surdas às línguas de sinais implica em um desenvolvimento linguístico deficitário.

Para compreender melhor o conceito de cultura surda é preciso perpassar pelos estudos acerca das identidades surdas. É necessária uma mudança na maneira de pensar para ultrapassar barreiras, a favor da diferença. Kumada (2016) faz uma reflexão a respeito das diferenças utilizadas como modo de classificação das identidades, o que pode vir a estabelecer novas relações de poder e exclusão. Ao se pensar nas marcações das diferenças nesta construção da identidade pode-se dizer que há uma relação de oposição, sendo a identidade e a diferença fabricações de linguagem indissociáveis que não devem ser correlacionadas com a essência do ser. Sendo assim, segundo Skliar (1999, p. 23-24),

[...] em vez de entender a surdez como uma exclusão e um isolamento no mundo do silêncio, defini-la como uma experiência e uma representação visual; em vez de representá-la através de formatos médicos e terapêuticos, quebrar essa tradição por meio de concepções sociais, lingüísticas e antropológicas; em vez de submeter aos Surdos a uma etiqueta de deficientes da linguagem, compreendê-los como formando parte de uma minoria lingüística; em vez de afirmar que são deficientes, dizer que estão localizados no discurso da deficiência.

Ser Surdo envolve aspectos de diferentes ordens: médica e terapêutica (o diagnóstico, o acompanhamentos de fonoaudiologia, o uso de aparelhos e o implante coclear); linguística (a comunicação, a aquisição e uso da língua de sinais e a escrita); educacional (as escolas especiais, a inclusão, a educação bilíngue, o acesso no Ensino superior); trabalhista (a equidade profissional); social (a interação e a participação nos diferentes grupos sociais, as associações de Surdos); política (a luta pelos direitos e o reconhecimento da língua de sinais) (SANTANA, 2015). Com os estudos culturais, as identidades surdas começaram a ganhar força, não definindo mais a surdez e o sujeito Surdo de maneira engessada. Então, surge o questionamento: quem é o sujeito Surdo? De acordo com Pereira e Muniz (2017, p. 2),

[...] em conformidade com uma visão sócio-antropológica da surdez, a possibilidade de o Surdo interconectar-se com o externo por intermédio de

uma experiência visual engloba aspectos não só linguísticos, mas cognitivos, que contribuem para a formação da identidade sociocultural específica da comunidade surda. Nessa perspectiva, a surdez não configura um problema, mas, ao contrário, é uma forma de ser e de estar no mundo. Desfaz-se, portanto, o discurso clínico da surdez como deficiência e limitação, na medida em que a assunção de uma identidade fortemente marcada por uma língua visual e motora, que prescinde da oralidade, fomenta a capacidade comunicativa e expressiva do Surdo, conferindo-lhe a mesma capacidade linguística e cognitiva do sujeito ouvinte.

Infelizmente, muitas vezes, a cultura surda é marcada por estereótipos das representações sociais que narram o povo Surdo como pessoa com deficiência, desvalorizando as suas diferenças, sem reconhecer sua identidade, suas subjetividades, suas línguas, nem valorizando suas formas de viver e se relacionar (STROBEL, 2013).

Nessa perspectiva, a cultura assume a centralidade na constituição da subjetividade e da identidade da pessoa surda como ator social. Essas marcas internas da diferença configuram as identidades surdas, que são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda e do modo de vida em sociedade, que se moldam de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. Com base nos estudos da autora Kumada (2016) devemos atentar para as identidades plurais ou múltiplas identidades, visto que um mesmo indivíduo pode ter mais de uma identidade a depender do espaço em que ocupa socialmente. Então, há uma desestabilização das identidades culturais tidas como fixas. Assim como existem identidades múltiplas pode-se dizer que se vive em um mundo multicultural. Desde modo, compactua-se com Skliar (2012, p. 14) quando diz que,

[...] seria um equívoco conceber, os Surdos como um grupo homogêneo, uniforme, dentro do qual sempre se estabelecem sólidos processos de identificação. Também fazem parte desta configuração que denominamos “Surdos”, os Surdos das classes populares, os Surdos que não sabem que são Surdos, as mulheres surdas, os Surdos negros, os Surdos meninos de ruas, entre outros e, ainda, os receios, as assimetrias de poder entre Surdos, os privilégios, a falta de compromisso com as reivindicações sociais, etc.

Ao compreender a existência de identidades múltiplas há um distanciamento do discurso da deficiência, e, em contrapartida, há um fortalecimento da diferença. Em que o sujeito Surdo é visto como bilíngue ou até mesmo como multilíngue inserido numa cultura multifacetada e multicultural, que conforme Quadros (2003, p. 86),

[...] essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. Elas são de outra ordem, uma ordem com base visual e, por isso, tem características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes. Ela se manifesta mediante a coletividade que se constitui a partir dos próprios Surdos. A escola muito tem representado o lugar em que os Surdos não possuem seus espaços, pois banuiu a língua de sinais e jamais permitiu a consolidação dos grupos Surdos e das suas produções culturais. Assim, a coletividade surda garantiu-se por meio de movimentos de resistência com fundação de organizações administradas essencialmente por surtos. Em muitas dessas organizações, os ouvintes não são permitidos no corpo administrativo. O que acontece aqui é o clamor pela coletividade surda com a constituição de suas regras e de seus princípios e um confronto de poderes. Nesse espaço com fronteiras delimitadas por Surdos é que se constitui a cultura surda. Em alguns casos, até admite-se a existência dessa cultura, mas enquanto cultura subalterna ou minoritária, jamais como cultura diferente.

É necessário respeitar as escolhas de cada sujeito, como se identificam e qual cultura preferem, pertencem ou estão inseridos. Percebe-se um enfoque grande em pensar a identidade surda somente pelo uso da língua, mas isto não seria correto, considerando todos os artefatos culturais da comunidade surda. Pode-se elencar aqui a experiência visual, o desenvolvimento linguístico, a literatura surda, vida social e esportiva, a expressividade na Arte, as tecnologias, e por fim, a política, que envolve as lutas que oficializam a língua de sinais, o dia do Surdo, o direito à intérprete² nos espaços e à educação bilíngue. E, estes, não devem ser vistos apenas como entretenimento, mas como o espaço educacional para colaborar com a constituição de identidades culturais dos sujeitos Surdos.

Para o Surdo compreender o mundo, as ações devem ser mais acessíveis e ajustadas às suas percepções visuais. Respeitando a sua língua, as crenças, os costumes e os hábitos da sua comunidade. Isso se dá com a valorização da cultura surda, que vem sendo transmitida, principalmente, nas associações e federações de Surdos. Segundo Strobel (2013, p.29),

[...] dentro do povo Surdo, os sujeitos Surdos não se diferenciam um do outro de acordo com um grau de surdez, mas o importante para eles é o pertencimento ao grupo usando a língua de sinais e cultura surda, que ajudam a definir as suas identidades surdas.

² Lei Nº 12.319 (Brasil, 2010) – que dispõe de regulamentação própria para a disponibilização de serviços de intérprete de Libras para interação com sujeitos ouvintes em estabelecimentos governamentais, assim como legisla sobre a profissão de tradutor e intérprete.

Segundo Perlin (2004), o Surdo está descentrado da cultura ouvinte ou universal, uma vez que possui uma cultura própria da sua prática social. Cultura esta que existe por afirmação com o surgimento da pedagogia surda, a difusão da língua de sinais, as lutas políticas em defesa de professores Surdos ensinando a língua de sinais, as pesquisas voltadas para a surdez e as novas tecnologias que facilitam a vida cotidiana do Surdo, como as centrais telefônicas, os telefones digitais, os ponteiros luminosos, o interfone e as babás eletrônicas com vídeo, dentre outros.

Os Surdos sofreram violência cultural com a sua exclusão dos espaços sociais, a proibição do uso das línguas de sinais, a imposição do oralismo, a inclusão do Surdo entre as pessoas com deficiência e ouvintes. Perlin (2004) diz que toda essa forma de “acabar” com a identidade surda seria um “surdicídio” em que prevalece a identidade ouvinte. Sendo, então, uma violência silenciosa. No entanto, a comunidade surda organizou-se e tem uma forte luta para resistir e autoafirmar-se. Apesar de vivermos num tempo em que se assegura o respeito à diversidade, nem todos conhecem as múltiplas culturas com que convivemos e nem reconhecem as “diferenças”. De acordo com Klein (2004, p. 88), a diversidade e a diferença não são sinônimas, visto que

[...] a diversidade parte do reconhecimento, da aceitação, da tolerância para com o outro. [...] As diferenças são construídas histórica, social e politicamente. As diferenças são sempre diferenças, não devendo ser entendidas como um estado não-desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade.

Assim, é necessário ter cuidado para não olhar a surdez como deficiência, somente com ações voltadas para a reabilitação ou a normalização. Uma boa forma de pensar a Surdez é pela diferença, sendo essa marcada por uma minoria linguística que faz uso de outra língua (língua de sinais) e que necessita de algumas políticas públicas para garantir os seus direitos.

Perlin (2012) faz uma crítica a comparação entre o estereótipo que foi criado com relação à surdez e identidade surda com a identidade ouvinte, pois essa analogia se mostra incompatível, dado que segundo a autora, no campo do trabalho o Surdo é visto como incapaz para muitas funções, pois como concentra-se facilmente sem a distração do barulho tendo uma imagem de produtor braçal.

A comunidade surda possui especificidades que não envolvem somente sua maneira de se comunicar mas também seu meio social e profissional. No que concerne às relações sociais Quadros (1997, p. 23) diz que,

[...] aqui no Brasil é muito comum pessoas surdas se casarem com outras pessoas surdas. Normalmente as razões levantadas pelos casais Surdos é o fato de ambos pertencerem à mesma comunidade, além da questão de usarem uma mesma língua. O relato de pessoas surdas que se casaram com pessoas não-surdas é igualmente interessante. Com muita frequência essas pessoas já estão divorciadas e criticam a relação com pessoas não-surdas por não haver comunicação e tolerância do parceiro não-Surdo nas participações sociais que envolve pessoas surdas.

As associações e federações de Surdos têm um importante papel de contribuição social e integração do sujeito Surdo, bem como a disseminação dos artefatos culturais do povo Surdo e a valorização da língua de sinais como um canal de comunicação. Por ser um espaço em que os Surdos se reúnem para diversas ações formais ou informais, são espaços propícios para as práticas comuns de lazer, esporte e mobilizações políticas.

Conforme Klein (2001), as pessoas surdas encontram-se para compartilhar as suas experiências e reafirmar a luta pelo direito de uso da língua de sinais. Muitas questões são abordadas pelos movimentos Surdos tanto em âmbitos locais, nacionais e mundiais. Em nível mundial a Federação Mundial de Surdos (*World Federation of the Deaf - WFD*), com sede na Finlândia, foi criada em 1951. No Brasil, nas décadas de 1920/1930, no Rio de Janeiro fundou-se a Associação Brasileira de Surdos-Mudos, que foi desativada e em 1971 retomada em São Paulo, porém também não teve sequência. A Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (FENEIDA) fundada nos anos 70, teve seu estatuto reestruturado pela Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos e passou a ser denominada Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) (1987). Nos municípios foram criadas associações. Participar destes espaços faz com que os Surdos possam manter viva a sua língua de herança e sua cultura (QUADROS, 2017).

A Confederação Brasileira de Desportos dos Surdos (CBDS) (1984) organiza e regulamenta muitas práticas de modalidades esportivas, também promovendo competições entre as associações de Surdos e outros. Um bom exemplo, é a realização da Surdolimpíada, uma olimpíada específica para atletas Surdos. Isto,

reverbera, a importância de ter espaços marcados pela condição de sujeitos diferentes com respeito a sua identidade.

De acordo com a página da CBDS existem registrados, aproximadamente, dois mil Surdos atletas desde 2009, que participam de diversas modalidades esportivas em campeonatos regionais, nacionais e internacionais, como sul-americanos, campeonatos mundiais de natação, atletismo e artes marciais, pan-americanos, copa do mundo de Surdos e Surdolimpíadas. As limitações financeiras são a maior dificuldade, mas as competições e treinamentos acontecem, porque a maioria dos Surdos atletas pagam as despesas com recursos próprios ou de doações.

Segundo a CBDS todos os esportes são adequados para Surdos e a prática esportiva é uma forma de melhorar a qualidade de vida, além de demonstrar a capacidade à sociedade, fortalecendo a autoestima, e entre outros inúmeros benefícios, contribuindo com a inclusão social.

Ainda com relação aos esportes e embora muitas pessoas não conheçam, os jogos olímpicos destinados a comunidade surda são um dos eventos mais antigos do calendário esportivo mundial, a Surdolimpíadas, tem a sua 24^a edição realizada no Brasil, na cidade de Caxias do Sul, no período de 1º a 15 de maio de 2022. É a primeira edição na América Latina. A competição conta com mais de 100 países e cerca de 4.000 atletas em 20 modalidades esportivas. A organização fica por conta do Comitê Internacional de Esportes para Surdos (ICSD).

Sobre a oposição Surdo e ouvinte, pode-se dizer que, segundo Skliar e Quadros (2000, p. 43), “ouvinte” é um termo criado e mais difundido na comunidade surda para identificar os não Surdos. Skliar (2012, p. 21), ainda, diz que,

[...] a configuração do ser ouvinte pode começar sendo uma simples referência a uma hipotética normalidade, mas se associa rapidamente a uma normalidade referida à audição.

Já, ser Surdo, é apreender o mundo pelas vivências e experiências visuais, utilizar uma língua visuoespacial, captar as informações através da integridade sensorial que possui e se expressar pelas mãos ao usar a língua de sinais. Não é possível que aconteça uma busca por uniformização das identidades surdas ou ouvintes. No entanto, o movimento Surdo reivindica respeito à cultura surda e que seus pares tenham acesso a todo tipo de conhecimentos e vivências.

Ser filho ouvinte de pais Surdos *Child of Deaf Adult* (CODA) do inglês Filho(a) de pais Surdos - é crescer em contato com o mundo Surdo e ouvinte. Essas crianças interagem socialmente com adultos Surdos, adquirindo a língua de sinais de forma natural e espontânea, tendo experiências visuais e auditivas. São aceitos como integrantes da comunidade surda (SKLIAR; QUADROS, 2000). Assim, percebe-se que ser fluente em língua de sinais, vai além da aquisição dos procedimentos técnicos e das regras gramaticais, envolve competências interculturais, em que se faz necessário absorver os aspectos culturais e estabelecer vínculos com a comunidade surda. Segundo Quadros (2017, p.11-12),

[...] alguns codas são até profissionais tradutores e intérpretes de libras e português, apresentando competência linguística, cultural e técnica para atuarem profissionalmente usando as duas línguas. Eles transitam nas línguas como falantes e sinalizantes nativos, além de possuírem conhecimento profundo em termos linguísticos e sociolinguísticos que permitem a realização das tarefas e tradução ou interpretação de forma exemplar. Em contrapartida, há também codas adultos que são fluentes em Libras, demonstrando conhecimento gramatical aprofundado, mas com vocabulário empobrecido, pois o uso da língua está restrito ao contexto familiar, o que reflete o que foi apontado anteriormente: o uso familiar acaba sendo mais restrito quando não se constitui como parte de uso de uma comunidade maior. Outros têm menos fluência em Libras, pois usam português com seus pais Surdos, assim como observado em famílias de imigrantes. Esses são exemplos que mostram o quanto falantes e sinalizantes de língua de herança variam quanto à fluência em sua L1.

De acordo com Quadros (2017), a família e a comunidade linguística têm um papel fundamental na condição bilíngue, na interação e no uso das línguas de herança. Mesmo sendo um trabalho que requer atenção por parte dos familiares, uma vez que ao utilizar a língua usada nos espaços sociais podem deixar de sinalizar.

Quando alguém passa a frequentar a comunidade surda recebe um sinal manual que é escolhido e definido para representar o seu próprio nome, sendo está a sua identidade como usuário de língua de sinais, em outras palavras, é a sua “identidade nominal”. Este sinal é dado pela comunidade surda a partir das representações e características pessoais, é como se fosse “batizado”. Numa situação formal, a pessoa apresenta-se, primeiramente, usando o alfabeto manual (datilologia) e, em seguida, mostra o seu sinal nominal identificando-se como usuário de língua de sinais.

É necessário aprofundar os conhecimentos sobre a sua identidade, a cultura e a educação, de modo a propiciar o desenvolvimento de habilidades comunicativas

e favorecer a relação entre Surdos e a sociedade. Na próxima subseção adentra-se numa breve explanação sobre a educação de Surdos.

2.1.2 Educação de Surdos

A historiografia produzida acerca da educação de Surdos e da surdez tem seu início marcado pelo estigma da exclusão, que passou por inúmeros momentos atrelados às pessoas com deficiência, fases com enorme sofrimento, posto que eram tratados como maldição, e então, confinados, internados ou exterminados. Foram segregados e expulsos (MESQUITA, 2018). Antigamente, os Surdos eram vistos como seres primitivos e sem espaço na sociedade. Tinham dois destinos, a exclusão ou a busca pela cura, na tentativa que estes sujeitos fossem trazidos para a “normalidade”. Sobre o surgimento da educação dos Surdos, Reily (2007, p. 308) afirma que,

[...] diferentemente da educação dos deficientes mentais, que, na Europa e posteriormente na América, teve origem no âmbito da medicina, em que tais pessoas compartilhavam espaços asilares segregados com doentes mentais desde o século XVII, a educação do Surdo constituiu-se dentro do contexto religioso. [...]. Evidenciaram-se durante todo o século XX na ênfase no diagnóstico psicométrico no caso dos deficientes mentais e na prevalência de ações missionárias para os Surdos.

Um marco histórico para a Educação de Surdos, foi o congresso de Milão de 1880. Uma conferência internacional de educadores de Surdos, que reuniu mais de 160 participantes, que eram na maioria ouvintes. Como acreditava-se na superioridade da língua falada, dos doze especialistas que se manifestaram no evento, apenas três eram a favor do uso das línguas gestuais como melhor forma de educar e inserir as pessoas surdas na sociedade, dentre eles o renomado Edward Gallaudet - fundador da *Gallaudet University*. O resultado do congresso oito resoluções que garantiam a hegemonia do oralismo, no entanto, não discutiram diretamente os métodos de ensino da língua, mas a necessidade de substituir a língua de sinais pela língua oral nacional (MOURA, 2000; STROBEL, 2009).

Diante disso, algumas abordagens educacionais foram postas em prática, dentre elas o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo, conforme será, a seguir, apresentado.

Assim, passaram a utilizar o oralismo como principal abordagem, sempre com enfoque na reabilitação. A comunicação era realizada pelo Surdo por meio da leitura labial e uso da voz nas relações sociais e educacionais.

Segundo Machado e Prestes (2007), nesta abordagem de ensino, o objetivo era a aprendizagem da fala, que se evidenciava pelo uso de diversas técnicas, a saber, pelo treinamento auditivo e desenvolvimento da leitura labial. Para a aquisição de fala, iniciava-se o mais cedo possível, usava-se instrumentos como aparelhos auditivos e acompanhamento do fonoaudiólogo. Era necessário um grande esforço e treinamento longo por parte do Surdo, que nem sempre tinha sucesso.

A aquisição e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita eram colocadas em segundo plano, sendo o sucesso da aprendizagem responsabilidade exclusiva do Surdo. E, infelizmente, o fracasso era grande e atribuído as técnicas mal-empregadas ou a criança pouco estimulada. Já, o sucesso nas áreas afetiva, social e escolar eram creditadas à oralização (SILVA; FAVORITO, 2009).

Posteriormente, pensou-se que para dar conta das questões escolares e o processo comunicativo ser efetivo, deve-se considerar outros aspectos do desenvolvimento, como: o cognitivo, o emocional e o social. A comunicação total ou bimodalismo, surgida na década de 1960 na Europa e Estados Unidos e na década de 1970 no Brasil, acreditava no uso de todos os meios para comunicação e colocou em enfoque a fala sinalizada. De acordo com Mesquita (2018, p. 257),

[...] as diversas possibilidades utilizadas pela comunicação total proporcionaram o surgimento de uma proposta que consiste no uso da língua de sinais e da língua portuguesa simultaneamente, denominado de bimodalismo. Essa proposta se constitui na prática de utilizar a língua de sinais como suporte para o aprendizado da língua oral e escrita, configurando o que se chama de *português sinalizado*.

Usava-se toda e qualquer estratégia, como a mímica, os gestos, os sinais, a datilologia estimulação auditiva, a adaptação com aparelho auditivo, o implante coclear, a leitura labial, a oralização, a leitura e a escrita, e a cultura dos professores ouvintes, deixando de considerar a língua de sinais como língua natural dos Surdos e impondo o aprendizado da língua oral e escrita, sendo o objetivo a integração da criança surda na comunidade ouvinte.

Neste período utilizou-se muito o português sinalizado e a datilologia. A datilologia são empréstimos da língua portuguesa que são realizados quando não existe sinal para um determinado conceito, como nomear objetos, siglas e nomes

próprios, soletrando a palavra da língua oral com o uso do alfabeto manual (ROSA, 2005). Assim, é um código de representação de letras alfabéticas.

Os estudos (QUADROS, 1997; PERLIN; STROBEL, 2006) afirmam que a estratégia mais adequada para os dias atuais, chama-se bilinguismo, e aparece com características específicas, em virtude de que a língua de sinais é considerada a primeira língua (L1) e mesmo estando inseridos num contexto de uso da língua oral (L2) cotidianamente, essas, são duas línguas de modalidades diferentes.

Esse modelo defende que o uso da língua de sinais é um direito linguístico dos Surdos e deve ser usada na construção dos conhecimentos escolares. Foi iniciado pelos suecos na década de 1970 e somente algumas décadas depois foi incorporado no universo brasileiro. O fracasso escolar era visto como uma questão que afeta as minorias linguísticas em que a língua materna ou língua de herança, não coincide com a do sistema escolar. Porém, as experiências com a educação bilíngue na área da surdez ainda são recentes (SILVA; FAVORITO, 2009). Conforme Quadros (2017, p. 92),

[...] o bilinguismo envolve o estado cognitivo no qual a organização das línguas na mente bilíngue dispõe de possibilidades de transferência e interferência de uma língua para outra na mente bilíngue. Isso tem impacto em bilíngues "desbalanceados", assim como observado em falantes de língua de herança. Vários estudos evidenciam que o sistema linguístico de um falante bilíngue é diferente de um monolíngue.

De acordo com Machado e Prestes (2007, p. 41), o bilinguismo atravessa a fronteira linguística e busca desenvolver habilidades que tornem a pessoa surda capaz de integrar-se na sociedade com uma maior autonomia de comunicação e interação. Assim, a educação de Surdos não deve ser pensada somente em termos linguísticos, mas também, em termos educacionais.

No próximo item, o enfoque é a educação de Surdos no Brasil com embasamento teórico das discussões sobre a língua de sinais como língua natural e a língua oral, no caso da língua portuguesa, como segunda língua.

2.1.3 Educação Bilíngue de Surdos no Brasil

A primeira instituição de Surdos no Brasil, foi o Imperial Instituto de Surdos-mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), fundado em 1857 pelo

francês Surdo Édouard Huet Adolfo Merlo. De acordo com dados do INES (2021, *online*) quando iniciou, a proposta de ensino continha disciplinas como Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios. Com o passar dos anos foram feitas adaptações curriculares e também de denominação, acompanhando as discussões sobre a educação de Surdos.

Atualmente, segundo o INES (2021) a instituição atende em torno de 600 alunos, da educação infantil até o ensino médio. Também há o ensino profissionalizante e estágios remunerados que auxiliam a inserção do Surdo no mercado de trabalho. Oferecem atendimento de fonoaudiologia, psicologia e assistência social para a comunidade e alunos. Apoiam a arte, o esporte e a pesquisa de novas metodologias para o ensino da pessoa surda. Atuam tanto na formação e qualificação de profissionais na área da surdez, por meio da educação superior – ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão – quanto na construção e difusão do conhecimento, por meio de estudos e pesquisas, fóruns de debates, publicações, seminários e congressos, cursos de extensão e assessorias em todo o Brasil. Recebe Surdos de todo território nacional e de países vizinhos, por ser uma referência na educação, na profissionalização e na socialização de Surdos. Com forte influência francesa, a língua de sinais praticada no INES foi difundida para todo Brasil.

De acordo com Pimenta (2008) no início do Século XX, muitos Surdos foram avaliados e encaminhados para classes especiais de escolas públicas das cidades do interior e instituições de reabilitação particulares nas capitais.

Inicialmente, o objetivo foi a aprendizagem da escrita e da formação profissional, assim, ensinavam a disciplina de linguagem articulada e outra de linguagem escrita. Porém, seguindo a tendência mundial, após o congresso de Milão passaram a usar somente o método oral em sala de aula e combater o uso da língua de sinais. Até a década de 1970 utilizou-se a abordagem clínico-terapêutica para a reabilitação do Surdo, priorizando os métodos orais para falar e ouvir, além do uso de equipamentos e próteses (PIMENTA, 2008).

Segundo Pimenta (2008), com as transformações sociais e políticas e a reivindicação do reconhecimento da língua de sinais, os novos estudos na área da linguística e da educação especial tiveram uma mudança com relação às abordagens de ensino, utilizando a comunicação total. Após a Declaração de Salamanca em 1994,

as diretrizes para a educação especial mudaram, surge a inclusão educacional, com políticas e práticas preparando a escola para o respeito à diversidade humana.

No item 19 da Declaração de Salamanca (1994) temos o seguinte,

[...] políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os Surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e a provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos Surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.

Reconhecer o sujeito pela diferença, é um marco para a educação de Surdos, visto que traz a língua de sinais como meio de comunicação para a aprendizagem e se faz necessária uma nova abordagem, surgindo o bilinguismo. De acordo com Quadros (1997, p. 27),

[...] O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança a duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais, como a língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

[...] Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de serem ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito.

Percebe-se duas abordagens distintas com relação ao bilinguismo. Uma envolvendo a idealização com mais de uma língua concebendo o indivíduo abstratamente, e outra em que se estabelecem relações com os fatores políticos e econômicos (SILVA; FAVORITO, 2009). Por consequência dessas duas vertentes não existe uma só maneira de conceber o bilinguismo. Outro fator relevante é que no Brasil, o ensino bilíngue é bem recente e defende um espaço mais efetivo para a língua de sinais nas propostas de ensino para Surdos, uma vez que, segundo Quadros (2017, p. 3),

[...] as políticas linguísticas brasileiras sempre favoreceram o português e até impuseram essa língua por vários anos. Foram estas políticas que desfavoreceram o bilinguismo, exigindo o uso do português e estabelecendo atitudes negativas em relação às demais línguas utilizadas nessas comunidades.

Após a implantação da nova abordagem educacional do Bilinguismo e com forte contestação aos princípios inclusivos propostos pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº. 9394/1996) que propõe, preferencialmente, a educação especial deve ser oferecida na rede regular de ensino, luta-se pelo direito de uso da língua materna e pela presença do intérprete na sala de aula regular, onde o aluno esteja matriculado.

Um marco para a educação de Surdos no Brasil, foi a oficialização da língua de sinais, pois houve uma busca para inserir os Surdos na sociedade e discussões sobre os métodos de ensino. A lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, reconhece a Libras como um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, oriundo das pessoas surdas do Brasil, pelo qual é possível transmitir ideias e fatos e por isso mesmo meio legal de comunicação e expressão. O poder público e as empresas de serviços institucionalizados comprometeram-se a garantir o uso e a difusão da Libras, bem como o serviço público de assistência à saúde, o atendimento adequado aos ditos deficientes auditivos. De acordo com o artigo quarto, o sistema educacional estadual e municipal deve comprometer-se a oferecer os cursos de formação e incluir Libras como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Segundo Pimenta (2008) as discussões e reivindicações para a implementação e melhoria na educação de Surdos continuaram sendo uma luta da comunidade surda do país. Tendo importante participação com envio de sugestões para a casa civil, que resultou no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

O decreto estabelece e complementa normas e exigências para a educação de Surdos, a atuação dos intérpretes, o direito à saúde e o papel do poder público. Sendo, mais significativa, a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e optativa para os demais cursos. A formação bilíngue de docentes para o ensino de Libras e do português escrito em todas as modalidades de ensino. As pessoas surdas têm prioridade nos cursos de formação. Tanto para ouvintes como para Surdos, deve-se ter o certificado de proficiência emitido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). A garantia ao Surdo de acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis.

No entanto, sabemos que nem sempre a legislação é efetivada na prática, uma vez que alguns espaços ainda não contam com tradução para Libras. Por exemplo, os cinemas que não oferecem a possibilidade de filmes legendados em

português. Outro ponto a ser considerado, é que mesmo o decreto sendo de 2005, somente em 2017 que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passou a ter atendimento e materiais acessíveis em Libras, como os editais, as vídeo provas, as cartilhas e as campanhas. Com relação ao ensino superior algumas universidades também têm se adaptado.

Existe legislação própria para assegurar que os conteúdos digitais em sites privados e governamentais sejam também por meio da Libras, de acordo com a Lei Nº 13.146 (BRASIL, 2015), "conforme as melhores práticas e diretrizes de acessibilidade adotadas internacionalmente.", intitulada Lei Brasileira de Inclusão (LBI), prevista no Art. 63 do Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Corrêa, Gomes e Ribeiro (2017) realizaram uma pesquisa que buscou confirmar os dados, como o número de sites acessíveis, seus tipos de canais de comunicação que podem ou não legitimar a Libras. Como resultado, alarmante de que apenas 5 dos 439 sites analisados tinham um espaço para interlocução em Libras, revelando a supremacia das interações digitais pela Língua Portuguesa.

Se pensarmos na educação dos Surdos no ensino superior, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), evidencia que a transversalidade se efetiva pelas ações que proporcionem o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Para tal, tanto o planejamento como a organização dos recursos e serviços devem prever a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos em todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008).

No que tange à oferta da educação bilíngue para Surdos no Brasil, essa é assegurada pela Lei Nº 13.005, de 2014 (BRASIL, 2014), que "Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências". A lei referida garante a educação bilíngue em Libras como L1 e na modalidade escrita a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) aos(às) alunos(as) Surdos(as) e com deficiência auditiva, com faixa etária entre 0 a 17 anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, assim como, previamente garantido no Art. 22 do Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005).

O ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua, deve ser ofertado desde a educação infantil, numa perspectiva dialógica, funcional e instrumental. Sobre

a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, conforme o Artigo 22 do Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005),

[...] Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos Surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos Surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos Surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos Surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos Surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Mesmo existindo legislação específica para o ensino bilíngüe dos Surdos e o uso da língua portuguesa como segunda língua, que é um direito legal, a escola bilíngüe própria para Surdos nem sempre está disponível. Na prática, a maioria dos Surdos têm sido atendidos dentro de programas regulares de ensino com um currículo elaborado para estudantes ouvintes e mesmo que nestas escolas haja a presença de intérpretes, existem algumas limitações de uma sala de aula monolíngüe em português. Não sendo assim, respeitado o direito de ser educado em Libras (SILVA; FAVORITO, 2009).

É importante lembrar que existem diferentes maneiras de conceber o bilinguismo, ou seja, devido às diversas formas de interpretá-lo, existem propostas com escolhas metodológicas e pedagógicas diversificadas.

No entanto, Quadros (2017) diz que para garantir um desenvolvimento bilíngüe ao estar inserido culturalmente e linguisticamente na comunidade surda, é preciso resistência. Pois, apesar da Língua Portuguesa ser imposta em vários meios e existir o monolinguismo, bem como a sobreposição de uma língua sobre outra, a autora aponta a importância que em tempo de globalização, tenha-se o multilinguismo,

afirmando que nos dias atuais é bom ser bilíngue, sendo muito promissor transmitir a língua da comunidade linguística e social para o desenvolvimento Surdos.

Pensando nisso, questiona-se: Quais são as opções escolares para os Surdos? Quanto às trajetórias acadêmicas do Surdo, existem duas possibilidades: a escola regular e a escola bilíngue? Cabe salientar que a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) não prevê o ensino de língua Portuguesa para Surdos como segunda língua e nem mesmo menciona-o em relação à escola especial bilíngue para Surdos. Na escola regular, nem sempre os professores estão preparados para fazer a flexibilização necessária e trabalhar de maneira eficaz com as habilidades. É essencial a presença do profissional especializado em tradução e interpretação da língua de sinais. As aulas são em língua portuguesa com professores e colegas ouvintes, neste ambiente existe a predominância do uso da língua portuguesa. Na escola bilíngue existem professores especializados, instrutores e colegas Surdos. Usa-se as duas línguas, como previsto na legislação brasileira. Segundo Silva e Favorito (2009, p. 29-30),

[...] dependendo do projeto educacional, da concepção de surdez e de educação de Surdos, e do grau da proficiência dos professores em Libras, as línguas em jogo nos cenários escolares assumem diferentes papéis. E é neste ponto crucial, já que vimos, para a maioria dos Surdos a Libras além de ser importante traço identitário, é a língua que lhes permite acessar e compartilhar informações de modo significativo.

Será que com toda essa caminhada histórica, com alguns avanços e retrospectos, pôde-se garantir o sucesso escolar do Surdo? De acordo com Skliar (2012, p. 8), as novas concepções sobre a surdez e o reconhecimento da língua de sinais não garante o sucesso escolar, mesmo que utilizando a abordagem bilíngue. No ensino das línguas e na educação dos Surdos, as escolhas educacionais de um modelo sobrepõem-se ao outro. Somente após um tempo podemos avaliar como foram os processos de ensino. Por isso, faz-se necessário um maior aprofundamento teórico e pesquisas que propiciem a reflexão sobre os pressupostos pedagógicos que estão sendo mais eficazes.

De acordo com Valentini e Bisol (2012) existem três reflexões acerca dos jovens Surdos que ingressam no ensino superior, sendo elas: a questão das construções identitárias (quando a criança desenvolve uma relação de pertencimento com a comunidade surda, tendo contato com a língua de sinais e professores Surdos),

as dificuldades de aprendizagem causadas por questões metodológicas ainda não resolvidas (as dificuldades de leitura e escrita acabam ocasionando restrições com relação a construção do conhecimento em outros componentes curriculares, por vezes enfocando as habilidades sociais e profissionais, além de uma preocupação com a socialização) e os limites gerados pela própria estrutura das escolas especiais para Surdos (domínio da língua de sinais deve ser comum e compartilhada, todos devem ser fluentes e competentes linguisticamente, não esquecendo do desenvolvimento dos conteúdos curriculares).

Toda aprendizagem pressupõe um processo que implica em procedimentos, pensando nas relações, nos tempos e nos espaços. É necessário elencar alternativas para que as ações pedagógicas propiciem uma maior autonomia na interação da comunicação entre os Surdos com seus colegas e professores.

A seguir, apresenta-se algumas reflexões sobre o Surdo no Ensino Superior.

2.1.4 Surdo no Ensino Superior

Esta subseção aborda o Surdo no Ensino Superior, de modo a contextualizar e problematizar o ingresso do Surdo brasileiro ao ensino superior, bem como suas facilidades e dificuldades neste nível de ensino.

O Censo da Educação Superior, instrumento de pesquisa mais completo do Brasil sobre as Instituições de Educação Superior (IES) que ofertam cursos de graduação e sequenciais de formação específica, com dados de seus alunos e docentes, é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (MEC, 2021).

Os resultados de 2019, mostram que o País tem 48.520 estudantes com alguma deficiência, sendo que 2.556 alunos, cerca de 5,27%, são Surdos matriculados no Ensino Superior do Brasil. Um dado relevante a ser pensado é que de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) há na população brasileira mais de 10 milhões de Surdos, um número muito expressivo, porém ao relacionar aos matriculados no ensino superior no ano de 2019, temos um número irrelevante. Nota-se que não há uma política de acesso contingente com o número de Surdos existentes. Assim, ressoando no ingresso e reverberando na permanência, em razão que nem sempre se tem a possibilidade de usufruir das instituições públicas. Qual seria o motivo do número reduzido de Surdos universitários?

Quando o Surdo chega no ensino superior, inicia uma nova caminhada e durante a sua trajetória acadêmica, depara-se com alguns desafios. A dimensão política que envolve o sujeito Surdo dentro do percurso histórico que se estabeleceu pelas suas características, quase sempre, o define pela deficiência, e por vezes não tem suas necessidades comunicativas e educacionais atendidas.

Historicamente, o vestibular recebe críticas por ser um mecanismo de seleção e, por consequência, exclusão, reproduzindo as desigualdades socioeducacionais. Os processos seletivos para ingressar nas instituições de ensino superior, eram em sua grande maioria, somente em língua portuguesa. Em contrapartida, algumas instituições possuem bancas especiais numa tentativa de se adequar às necessidades dos candidatos que possuem alguma deficiência.

Os Surdos usam as duas línguas, sendo sua língua materna a Libras e usuário da língua portuguesa escrita. No contexto acadêmico, os Surdos são expostos ao uso da língua portuguesa, com uma certa imposição, demandando assim um maior esforço daqueles que não são tão proficientes linguisticamente.

Reconhecer a necessidade do uso da língua de sinais, com respeito cultural e linguístico, vai além de estabelecer a comunicação entre os ouvintes e Surdos no espaço acadêmico. Para garantir o acesso e a permanência dos Surdos universitários algumas estratégias precisam ser colocadas em prática, como o uso das tecnologias digitais, recursos visuais, a presença de tradutores e intérpretes (TILS) e a formação dos professores. É preciso uma nova abordagem curricular em que o sujeito Surdo seja compreendido em sua totalidade. De acordo com Moreira, Bolsanello e Seger (2011, p. 141),

[...] uma universidade inclusiva só é possível no caminhar em busca da mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes. É um processo que nunca está finalizado, mas que, coletivamente, deve ser constantemente enfrentado.

Como apresentado, devido a pressão da comunidade surda e as contribuições das pesquisas nas áreas da Linguística e da Educação, temos um novo cenário na Educação de Surdos, novo tanto para os estudantes como para os profissionais. Na última década, com as políticas educacionais, o bilinguismo passou a fazer parte dos espaços educativos. A Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, no artigo 2º, item III, prescreve algumas recomendações,

[...] III - quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso: a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado; d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade lingüística do portador de deficiência auditiva.

O contexto do ensino superior não é um espaço de ensino bilíngue, mas por existir uma lei que obriga as instituições a prover TILS passam a coexistir dois códigos linguísticos, a Língua Portuguesa, na sua forma oral e escrita, e a Libras, assim, o contexto de ensino e aprendizagem torna-se bilíngue.

A lei federal nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da LIBRAS, no artigo 6º, discorre sobre as atribuições no exercício de suas competências,

[...] I - efetuar comunicação entre Surdos e ouvintes, Surdos e Surdos, Surdos e Surdos-cegos, Surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
 II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;
 III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;
 IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e
 V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

Este profissional, geralmente ouvinte com fluência em língua de sinais, realiza a interpretação simultânea e consecutiva entre língua oral e a língua de sinais. Com um papel mediador na comunicação, porém sem responsabilidade pedagógica, devido a que essa função cabe ao professor. Por intermédio do intérprete, o Surdo manifesta suas dúvidas e opiniões (VALENTINI; BISOL, 2012).

Nos estudos realizados por Araújo e Carvalho (2017) sobre os desafios da interpretação e tradução da Língua Portuguesa e Libras, as autoras apresentam que quando há traduções com sentido literal ou com acréscimo de informação pelo intérprete na tradução, existem perdas semânticas e podem provocar prejuízos em

expressões sinônimas. Também reverberam a importância de um trabalho ético e com responsabilidade.

O Surdo universitário constitui-se a partir das suas representações, porém num espaço em que a maioria é ouvinte. Para os acadêmicos Surdos como para os ouvintes, a relação é muito positiva para a transformação e aprendizagem.

Pedagogicamente, cabe ao professor criar estratégias didáticas que facilitem o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário que se conheça o aluno Surdo para facilitar a vinculação deste com a disciplina e os seus colegas. São ainda tarefas do docente: falar com calma e tranquilidade; organizar as interações entre os alunos; utilizar recursos visuais e adequados; evitar dar explicações ao mesmo tempo que escreve no quadro ou faz apontamentos; disponibilizar legenda ao utilizar filmes em sala de aula; disponibilizar com antecedência o material didático da aula para o intérprete fazer o seu estudo; fazer o uso de ambientes virtuais de aprendizagem para divulgar e orientar as aulas; evitar circular exageradamente pela sala de aula no mesmo tempo que está dando explicações; considerar um tempo maior para apresentação de trabalhos especialmente ao grupo em que tem Surdo dos presentes (VALENTINI; BISOL, 2012).

Valentini e Bisol (2012) trazem que a relação entre os alunos Surdos e ouvintes é instigada, primeiramente, por uma curiosidade sobre a língua de sinais e a presença do intérprete. Porém, este encantamento inicial tende a diminuir com o passar do tempo e pode haver uma certa dificuldade na realização dos trabalhos de grupo, pois existe uma demanda de tempo maior para a realização da tradução, e a relação entre os alunos pode reproduzir as experiências já vivenciadas na sociedade, como a exclusão e os preconceitos, dificultando a interação e participação do Surdo nas aulas. Deixando marcas subjetivas que influenciam negativamente nos processos de aprendizagem. As autoras também pontuam que por vezes os Surdos encontram-se em desvantagem com relação aos colegas ouvintes, em função da interpretação e das habilidades linguísticas que podem não ter sido trabalhadas e aprendidas.

Até o momento, foram abordadas questões pedagógicas e de interação. Mas, deve-se dar atenção especial para a leitura e escrita do acadêmico Surdo, pois sem estas habilidades não tem como ter uma evolução e aprimoramento dos conhecimentos. De acordo com Valentini e Bisol (2012, p. 30-31),

[...] são fundamentais para compreensão, expressão e construção do conhecimento e para o desenvolvimento das competências e habilidades que darão sustentação à futura vida profissional de qualquer graduado. Se os desafios relacionados à leitura e escrita estão presentes para todos os estudantes, com relação aos Surdos a situação é mais complexa e desafiadora. O Surdo pensa e se comunica em uma língua natural, a língua de sinais, na modalidade visual e espacial. No entanto, deve ler e escrever por meio da Língua Portuguesa, uma língua que lhe é estrangeira e que opera em uma modalidade auditiva e fonoarticulatório.

Pereira e Muniz (2017, p. 2) complementam,

[...] não há dúvida de que a Libras é fundamental como meio de comunicação, apreensão de sentidos e constituição do sujeito Surdo, sendo esta uma língua plena, completa e capaz de, como qualquer outra língua, levar ao pensamento complexo e abstrato. No entanto, essa percepção não impede a tensão vivenciada pelos estudantes Surdos no Ensino Superior, ao se verem em ambientes nos quais a Libras, muitas vezes, não é reconhecida como língua acadêmica, e nos quais a escrita é uma forma privilegiada de comunicação. Isso deflagra outra questão a ser repensada: a falta da língua portuguesa como L2 consolidada prejudicaria a leitura de textos acadêmicos, essenciais para a formação discente, que não pode ser construída sob a ótica única e exclusiva da tradução da fala do docente para Libras.

Então, segundo Valentini e Bisol (2012, p. 31) em relação à leitura, o Surdo pode ser menos fluente e ter mais dificuldade de interpretar um texto, desconhecendo algumas palavras ou por se enganar pelas semelhanças visuais, diferentemente dos ouvintes que têm equívocos fonológicos (fonema/grafema). Na escrita suas produções surgem do que compreendeu com apoio na língua de sinais, como: o sequenciamento não convencional de palavras; os substantivos que substituem verbos; a simplificação e limitação do léxico e dificuldade no uso de preposições, advérbios e verbos. Por isso, deve-se considerar a expressão das ideias, os conceitos e os conteúdos aprendidos e não a correção do texto escrito.

Para uma maior compreensão, nos próximos itens será abordada a Língua Brasileira de Sinais e sua estrutura gramatical. E, posteriormente, a Língua Portuguesa escrita como segunda língua do Surdo.

2.2 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)

Antes de adentrar especificamente ao tema proposto, faz-se necessário diferenciar a “língua” e a “linguagem”, visto que erroneamente, em alguns espaços ou até mesmo meios de comunicação, utiliza-se o termo “linguagem” de sinais. Segundo Quadros e Karnopp (2004), a linguagem significa um sistema linguístico desenvolvido

pelos seres humanos, podendo ser utilizada como uma variedade de sentidos, como a linguagem musical e a linguagem corporal. Aplica-se não só às línguas, mas também é usada como uma referência em linguagem em geral, tem um sentido mais amplo, incluindo qualquer tipo de manifestação de comunicação.

Com relação à língua, Machado e Prestes (2007) conceituam como um sistema de signos compartilhados por uma comunidade comum, sendo coletivo e feito a partir das trocas sociais, culturais e políticas. Dependendo do modo de percepção e de produção, por exemplo, a modalidade oral auditiva (português, inglês e francês) ou a modalidade viso-espacial (língua de sinais brasileira, língua de sinais americana e língua de sinais francesa). Sendo, então, inapropriado utilizar o termo "linguagem" de sinais para designar a língua de uma comunidade.

Desde a tenra idade, aprendemos que a língua é falada e ouvida e nem questionamos como deve ser “dita” para ser “escutada”. Em linhas gerais, podemos pensar a língua como condição ou instrumento para o conhecimento, ou ainda, conforme Reily (2007), dinâmica e importante para a interação social, utilizada com diferentes propósitos dependendo do contexto.

A língua oral tem como alternativa às modalidades linguísticas espaço-gestuais, havendo algum obstáculo na língua falada, tanto na emissão como na compreensão, por alguma restrição profissional ou questões de sigilo, ocorrem adaptações, reconfigurando a linguagem ou a escolha da língua falada (REILY, 2007).

Quando vemos pela primeira vez a língua sendo falada pelos movimentos das mãos, da expressão corporal e facial, a língua de sinais acaba por despertar a curiosidade de quem não a conhece. Em algum momento, ao se deparar com intérpretes em diversos espaços, por exemplo, palestras ou em janelas de tradução veiculadas na televisão ou ao encontrar Surdos conversando em diferentes ambientes, os ouvintes tendem a ficar curiosos com o que, de fato, os usuários de línguas de sinais estão comunicando uns aos outros. Um conjunto de sinais manuais num determinado local do corpo ou perto dele, com orientação e movimentos específicos, aliados à expressão podem formar palavras e frases.

De acordo com Stokoe (1960), um dos primeiros pesquisadores das línguas gestuais dos Estados Unidos, as línguas de sinais são sistemas linguísticos manifestados pelo sentido da visão de modo natural à comunidade surda a qual se constitui no seu elo de comunicação pelo campo visual. Sendo assim, a Libras é uma língua da modalidade visual-gestual diferenciada das demais línguas naturais da

modalidade auditiva, pois utiliza o campo visual, os sinais são feitos com as mãos e percebidos pelos olhos.

É importante salientar que a Libras não é uma língua universalizada, pois em cada país há sinais manuais particulares, ou seja, as línguas de sinais se constituem enquanto línguas gestuais conforme sua nacionalidade. Também são manifestadas regionalmente ou como determinada em cada cultura. Os sinais manuais surgem especificamente para uso comum em cada comunidade surda, sendo determinados através de estudos e consenso dos Surdos que fazem parte das associações e federações surdas.

Segundo Quadros e Karnopp (2004), os aspectos gramaticais da língua de sinais são distintos da língua oral, sendo que a língua de sinais é também uma língua natural com sistemas linguísticos legítimos da comunidade surda. A Libras é a língua oficial da comunidade surda do País, reconhecida legalmente, após muitos anos de luta, pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002, grifo nosso).

[...] Lei Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO.

A regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), considera a Libras como a língua natural dos Surdos, como explica Quadros (2004, p. 30),

[...] uma língua natural é uma realização específica da faculdade de linguagem que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases. Além disso, a utilização efetiva desse sistema, com fim social, permite a comunicação entre os seus usuários.

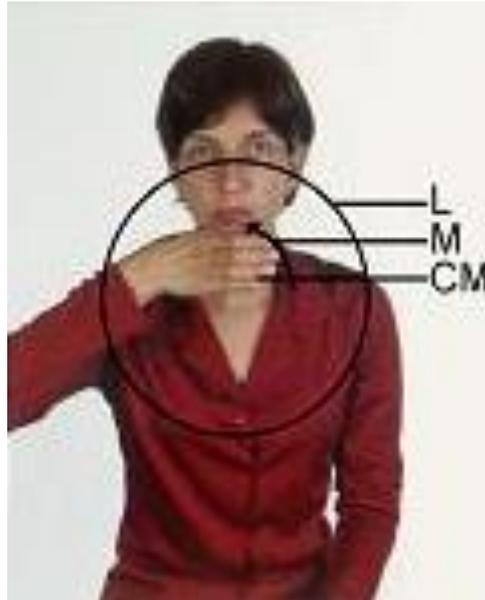
A língua de sinais tem uma gramática organizada e também utiliza de alguns empréstimos da língua oral, por isso o uso do alfabeto manual/datilologia, um exemplo são os nomes próprios ou palavras que não têm sinais prontos ou criados pela comunidade surda em Libras. Possui uma estrutura própria com fonologia, morfologia, sintaxe e semântica.

2.2.1 Aspectos fonológicos da LIBRAS

As mãos são consideradas os articuladores primários da língua de sinais. Um sinal pode ser realizado com uma ou duas mãos, tanto com a mão direita quanto com a esquerda, geralmente são produzidos pelas mãos dominantes. Também é caracterizado pelo número de dedos estendidos; se as mãos estão fechadas ou abertas; se existe contato dos dedos; uso de uma das mãos como apoio; ou das duas mãos de forma espelhada. Além das mãos para realizar um sinal, também utiliza-se de movimentos do corpo e da face em determinados locais (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Stoke (1960) propôs estudos que analisaram a decomposição dos sinais que combinados formam os sinais. Assim, os aspectos fonológicos da Libras são apresentados em parâmetros primários através da Figura 2, por meio da configuração de mão (CM); do movimento (M) e do ponto de articulação (PA), que também é conhecido como locação (L). Os parâmetros secundários não foram propostos por Stoke, mas sim por Battison (1974) e Ferreira-Brito (1995), sendo eles: a orientação de mãos (OR) e as Expressões Não manuais: expressões faciais e corporais (ENM).

Figura 2 - Os parâmetros primários fonológicos da LIBRAS



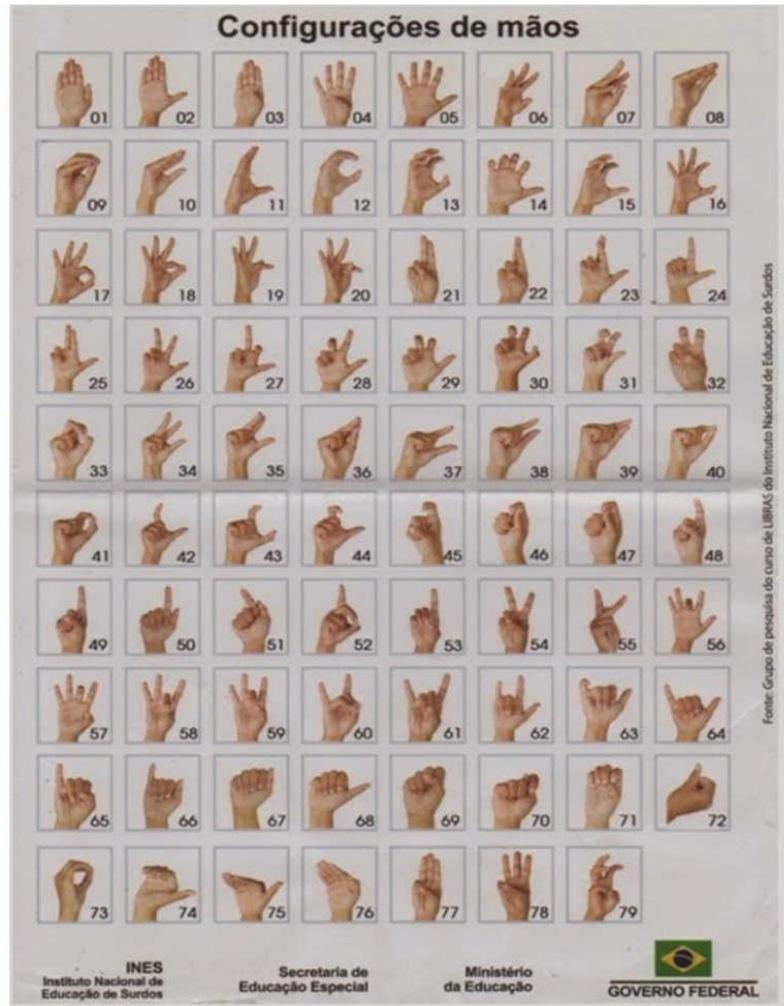
Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 51).

A configuração de mão (CM) representa a posição da mão na realização dos sinais, podendo ser realizados com uma ou duas mãos (FERREIRA-BRITO, 1995; QUADROS; KARNOPP, 2004).

No que concerne à historicidade, Ferreira-Brito (1995) realizou um estudo coletando dados nas principais capitais brasileiras que foram agrupados por semelhança e apresentados em 46 configurações de mãos, sendo que o alfabeto manual utiliza apenas 27 destas para representar as letras. Posteriormente, Felipe e Monteiro (2007) identificaram pequenas diferenças que alteram a forma e a disposição das mãos, trazendo mais 18 configurações, totalizando assim, 64 configurações de mãos. Atualmente, após estudos realizados no grupo de pesquisa do INES (2021) temos 79 configurações de mãos, conforme apresentado na Figura 3.

Durante a realização do sinal, a configuração de mãos pode ser mudada com um movimento interno da mão ou dos dedos.

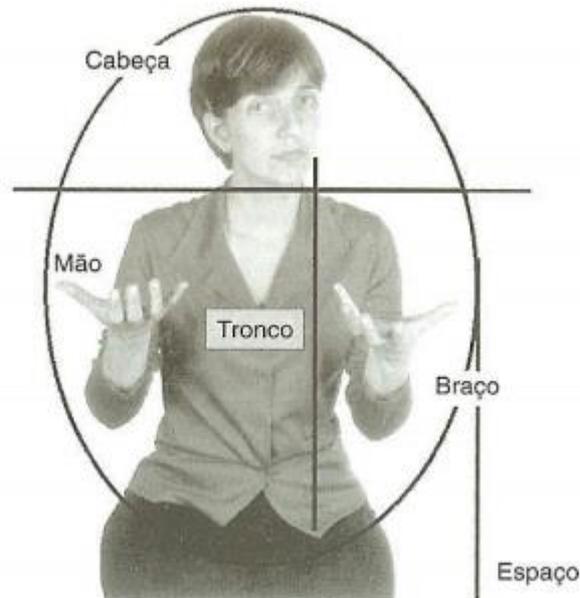
Figura 3 - 79 configurações de mãos da Libras



Fonte: INES (2021).

O segundo parâmetro no aspecto fonológico da Libras é o ponto de articulação (PA), que se refere à localização, ou seja, o lugar no corpo ou no espaço neutro da área de todos os pontos que as mãos alcançam em que o sinal é articulado. Limitado do tronco até a cabeça ou na frente do emissor (QUADROS; KARNOPP, 2004). Na Figura 4, verificamos vários pontos de articulação em que realizamos os sinais.

Figura 4 - Pontos de articulação



Espaço de realização dos sinais e as quatro áreas principais de articulação dos sinais (baseado em Battison, 1978, p. 49)

Fonte: Battison (1978, p. 49) apud Quadros e Karnopp (2004, p. 57).

Com relação aos pontos de articulação, os sinais costumam ser feitos em quatro locações principais: na cabeça (topo da cabeça, testa, queixo, rosto, boca, bochecha, olhos, nariz, orelhas, parte superior e inferior do rosto); na mão (costas das mãos, palma, lado do indicador e do dedo mínimo, dedos e ponta dos dedos); no tronco (pescoço, ombros, busto, estômago, cintura, braços, antebraços, cotovelo e pulso) e no espaço neutro (quando não há contato com nenhuma parte do corpo e o sinal é realizado na frente do sinalizador) (QUADROS; KARNOPP, 2004).

O movimento (M) é o terceiro parâmetro que compõe o aspecto fonológico. Os sinais podem ser realizados “sem movimento” ou “com movimento”, envolvendo muitas direções, dentre elas: as unidirecionais, as bidirecionais ou as multidirecionais. Também são classificados quanto à maneira (qualidade, tensão e velocidade) e à frequência (simples ou repetitivo), que se refere ao número de repetições (QUADROS; KARNOPP, 2004). No Quadro 1, apresentado por Quadros e Karnopp (2004, p. 56), temos as categorias dos movimentos.

Quadro 1 - Categoria dos movimentos

Tipo
<p>Contorno ou formas geométricas: retilíneo, helicoidal, circular, semicircular, sinuoso, angular, pontual</p> <p>Interação: alterado de aproximação, de separação, de inserção, cruzado</p> <p>Contato: de ligação, de agarrar, de deslizamento, de toque, de esfregar, de riscar, de escovar ou de pincelar</p> <p>Torcedora do pulso: rotação, com refreamento</p> <p>Dobramento do pulso: para cima, para baixo</p> <p>Interno das mãos: abertura, fechamento, curvamento e dobramento (simultâneo/gradativo).</p>
Direcionalidade
<p>Direcional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unidirecional: para cima, para baixo, para direita, para esquerda, para dentro, para fora, para o centro, para lateral inferior esquerda, para lateral inferior direita, para lateral superior esquerda, para lateral superior direita, para específico ponto referencial - Bidirecional: para cima e baixo, para esquerda e direita, para dentro e fora, para laterais opostas - superior direita e inferior esquerda <p>Não-direcional</p>
Maneira
<p>Qualidade, tensão e velocidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contínuo - De retenção

- Refreado

Frequência

Repetição

- Simples

- Repetido

Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 56).

De acordo com Quadros e Karnopp (2004), o parâmetro orientação (OR) indica direção, pois dependendo da orientação das palmas das mãos o sinal pode apresentar diferentes significados. Existem seis tipos de orientação de mão, conforme representado pela Figura 5: para cima e para baixo, para dentro (em direção ao corpo do sinalizador) e para fora, para os lados.

Figura 5 - Tipos de orientação



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 59-60).

As Expressões Não Manuais: expressões faciais e corporais (ENM) são consideradas um parâmetro secundário, porém tem uma função essencial na interlocução da mensagem para compreensão de alguns sinais. A ausência da expressão facial e corporal na sinalização pode mudar o significado do sinal.

As ENM são utilizadas nas sentenças sintáticas dando ideia de pontuação ou estados emocionais (interrogativa sim-não e QU-, orações relativas, topicalizações e concordância e foco) e os componentes lexicais marcando referências (específica, pronominal, partícula negativa, advérbio, grau ou aspecto) (QUADROS; KARNOPP, 2004).

As Expressões Não Manuais são realizadas com o movimento da face (sobrancelhas, olhos, bochechas, língua, lábios, nariz), a cabeça (lateralização direita/esquerda, inclinação frente/atrás) ou o tronco (inclinação frente/trás, balanceamento dos ombros). Segundo Machado e Prestes (2007) envolvem:

- a) Rosto: parte superior das sobrancelhas franzidas, olhos arregalados, lance de olhos, sobrancelhas levantadas, parte inferior das bochechas inchadas, bochechas contraídas, lábios contraídos e projetados e nariz franzido;
- b) Cabeça: balanceamento para frente para trás (sim), para os lados (não), inclinação para frente, para o lado e para trás;
- c) Rosto e cabeça: cabeça projetada para frente, olhos levemente cerrados, sobrancelhas franzidas (questionamentos, como: o quê? Quando? Como?) Cabeça projetada para trás e olhos arregalados (quem?);
- d) Tronco: para frente, para trás e alternando os ombros.

Para utilizar este parâmetro requer uma certa fluência do usuário na Libras.

O alfabeto, conforme a Figura 6, e os números manuais são empréstimos linguísticos da língua portuguesa e o seu uso representa as letras e os numerais. Para sinalizar os nomes próprios, as siglas e os objetos que não possuem sinais utiliza-se da datilologia, que seria a soletração da palavra da língua oral/escrita, no caso língua portuguesa com o uso do alfabeto manual.

Figura 6 - Alfabeto manual



Fonte: INES (2021).

Quadros & Karnopp (2004) afirmam que o alfabeto manual faz parte do léxico não nativo da Libras, pois com os empréstimos linguísticos pôde-se incorporar sinais.

Como vimos, os cinco parâmetros são colocados como fonemas, ou unidades mínimas da Libras, pois são cinco partes menores que juntas formam o sinal. Segundo Felipe (2006), ao utilizarmos a combinação destes parâmetros formamos um novo item lexical - as palavras - e pode-se criar novos sinais sendo este o conceito de morfema na Libras.

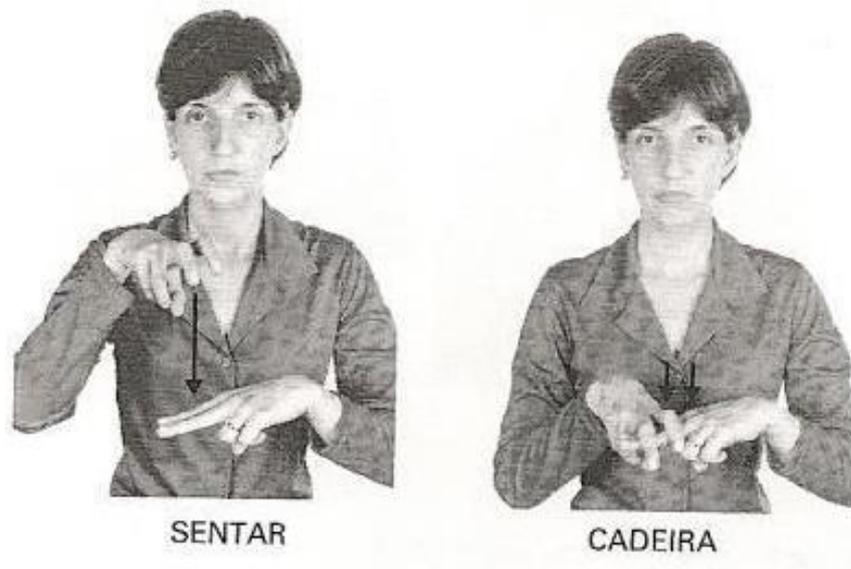
2.2.2 Aspectos morfológicos da LIBRAS

Os morfemas são unidades mínimas de significação. A morfologia trata do estudo da estrutura interna e das regras que determinam a formação das palavras (QUADROS; KARNOPP, 2004). Nas línguas orais as palavras têm tamanhos e significados diferentes, e são formadas pelos morfemas, assim, também ocorre na língua de sinais, pois ao repetir, mudar a intensidade, a velocidade ou a expressão facial, temos os morfemas lexicais e gramaticais.

Tratando-se dos morfemas lexicais nos processos derivacionais, existem a nominalização, os sinais compostos, a incorporação de numerais por repetição, a negação e a localização, que serão explicados e exemplificados a seguir.

A nominalização ocorre quando um substantivo deriva de um verbo. Ao mudar a classe gramatical temos uma das principais funções da morfologia, na língua de sinais, os processos em que um sinal ou parte dele pode ser acrescentado, mantendo algo do original, repetindo-o como em SENTAR e CADEIRA, em que se repete o movimento, conforme vemos na figura 7. A derivação altera pelo menos um dos parâmetros do sinal primitivo formando uma nova palavra.

Figura 7 - Sinais de SENTAR - CADEIRA



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 97).

Os sinais compostos, acontecem ao juntar simultaneamente dois ou mais sinais que já existem sem suprimir nada, cria-se um terceiro sinal, composto por justaposição. No caso de suprimir ou modificar um dos parâmetros na realização de um sinal composto, temos os sinais compostos por aglutinação.

Com relação aos sinais compostos, podemos citar as três regras morfológicas, que de acordo com Quadros e Karnopp (2004) são: a regra de contato; a regra de sequência única e a regra da antecipação da mão não dominante. Todas exemplificadas a seguir e representadas na Figura 8:

- a) Sinal de ACREDITAR (saber+estudar), combinação de dois sinais para formar um composto, em que a mão não dominante aparece no espaço neutro.
- b) Sinal de ESCOLA (casa+estudar), em que se mantém o contato.

Figura 8 - Sinais de ACREDITAR e ESCOLA



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 103).

Para outros exemplos do uso dos morfemas na língua de sinais, temos a repetição (reduplicação) relacionados a tempo (hora, duração em horas, dia, semana, mês e frequência), ao dinheiro e a ordem em uma sequência (ordinais e séries escolares). Por exemplo, no sinal MÊS em: um-mês, dois-meses, três-meses, quatro-meses o sinal se mantém, porém é modificado a configuração de mãos (morfema) com a incorporação de numerais, como verificado na Figura 9.

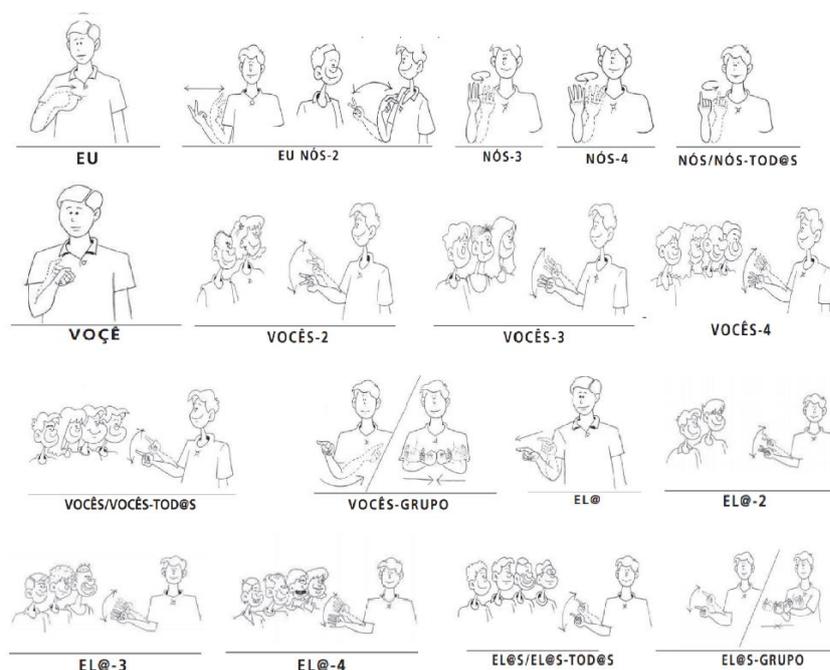
Figura 9 - Incorporação de sinais (MÊS)



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 107).

Também se aplica às formas plurais dos pronomes pessoais que podem incorporar até o número quatro com ou sem o interlocutor. Para representar a pessoa num discurso, aponta-se ou demarca-se no espaço. Usa-se o singular e plural, exemplificado na Figura 10. Temos na primeira pessoa (EU) SINGULAR, (NÓS-2(EM FRENTE)), (NÓS-2), (NÓS-3), (NÓS-4), (NÓS-TOD@) PLURAL. Segunda pessoa: (VOCÊ) SINGULAR, (VOCÊ-2), (VOCÊ-3), (VOCÊ-4), (VOCÊ-TOD@(EM FRENTE)) PLURAL, (VOCÊ-TOD@) PLURAL, (VOCÊ-GRUPO) PLURAL. Terceira pessoa: (EL@)SINGULAR, (EL@-2), (EL@-3), (EL@-4), (EL@-TOD@) PLURAL, (EL@-GRUPO) PLURAL.

Figura 10 - Sinais de pronomes



Fonte: Felipe (2007, p. 38 - 40).

Outro tipo de incorporação é a negação, que ocorre com a mudança na orientação da palma da mão e o acréscimo de marcações não manuais típicas da negação (TER e NÃO-TER), representado na Figura 11 (QUADROS; KARNOPP, 2004).

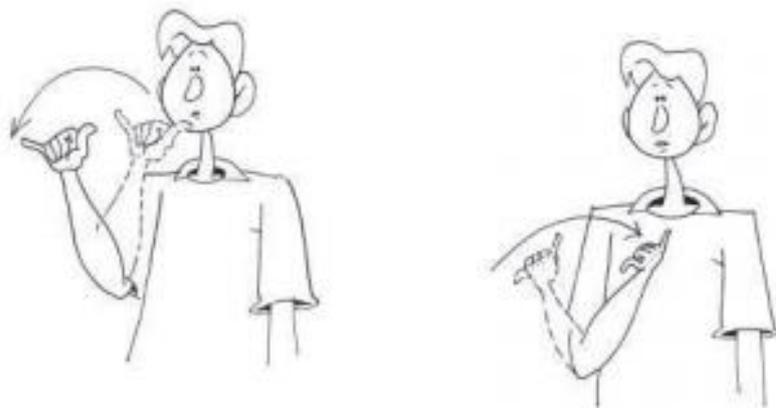
Figura 11 - Sinais de TER e NÃO-TER



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 110).

A incorporação da localização acontece quando se associa os verbos direcionais aos sinais locativos, como no sinal AVISAR, conforme Figura 12, se o sinalizante realizar o sinal movendo a mão para frente apontando para o interlocutor, temos de AVISAR (VOCÊ) e quando usada inversamente o objeto é a primeira pessoa AVISAR (EU). Outra maneira de incorporar a localização é quando os sinais variam sua forma por serem realizados no lugar associado ao seu referente.

Figura 12 - Sinal de AVISAR



Fonte: Felipe (2007, p. 101).

Os morfemas gramaticais, podem ser abordados se pensarmos nas flexões dos sinais: pessoa (muda as referências pessoais no verbo), número (indica o singular, o dual, o plural e o múltiplo), grau (menor, mais próximo, muito, etc.), modo (distinções como grau de facilidade), reciprocidade, (relação e ação mútua), foco temporal (início, aumento, graduação, progresso, consequência, etc.), aspecto temporal (há muito tempo, por muito tempo, regularmente, continuamente e etc.) e aspecto distributivo (cada, para todos, etc.) (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Para demarcação temporal utiliza-se as relações espaciais, relacionadas ao corpo do sinalizante. O presente é sinalizado em frente ao corpo (HOJE). O futuro é demarcado com sinais realizados para frente, como: o futuro próximo com movimento mais curto (AMANHÃ) e futuro distante com movimento mais amplo que se afasta do corpo (DAQUI-A-MUITO-TEMPO). Para demarcar o passado os movimentos são realizados para trás (ONTEM), sendo o passado distante diferenciado pela intensidade ou pelo movimento (HÁ-MUITO-TEMPO).

Figura 13 - Sinais de HOJE, AMANHÃ e ONTEM



Fonte: Felipe (2007, p. 69-70).

A indicação de sexo é feita sinalizando MULHER ou HOMEM, assim demarcando o gênero.

As flexões verbais podem ser divididas em três tipos de verbos: os simples, que não possuem flexão em número e pessoa e não incorporam afixos locativos (GOSTAR, AMAR, CONHECER); com concordância - que flexionam em pessoa e número, porém não incorporam afixos locativos (AJUDAR, FALAR) e os espaciais - com afixos locativos (VIR, IR, CHEGAR). Os afixos locativos são marcados pela direcionalidade do sinal, ou seja, pelo movimento que se faz na direção objeto.

Em Libras a pontualidade, a continuidade e a duração estão relacionados com os movimentos. Os aspectos distributivos estão diretamente ligados à flexão de número nos verbos que apresentam concordância, que são elas: exaustiva (repetição); distributiva específica e distributiva não específica. De acordo com Quadros e Karnopp (2004), a força da flexão do aspecto obriga a mudança na ordem da frase e colocando o verbo em posição final (sujeito - objeto - verbo + aspecto). As flexões de foco e de aspecto temporal são: incessante e ininterrupta, em que a ação inicia e continua sem parar; habitual em que a ação apresenta a recorrência; contínua com a recorrência sistemática e duracional de caráter durativo, permanente.

As dimensões que representam as formas de sinais citadas por Quadros e Karnopp (2004) são: direção, velocidade/tensão, tensão/tamanho, ciclicidade e duplicação das mãos. São analisadas morfologicamente por apresentarem pelo menos alguma informação semântica.

Quadros e Karnopp (2004) sugerem que o sistema de classificadores faz parte do léxico da Libras e que esse sistema está extensivamente envolvido no processo morfológico. Alguns substantivos, pronomes, adjetivos e locativos podem ser representados com classificadores. Por exemplo, o sinal CAIR usa-se diferentes classificadores para PESSOA-CAIR e CARRO-CAIR, conforme Figura 14. Utiliza-se a configuração de mãos, do movimento e dos pontos de articulação (descritos nos aspectos fonológicos) que evidenciam características expressando formas dos objetos, os tamanhos, as pessoas e os animais, bem como, incorporando ações, movimentos e trajetórias.



Fonte: Felipe (2007, p. 72).

Os classificadores descritivos referem-se ao tamanho e a forma da descrição das pessoas, animais e objetos. Usualmente, é produzido com ambas as mãos para formas simétricas e assimétricas. Os específicos descrevem o tamanho, a textura e a forma do corpo dos animais ou pessoas, porém, sem posição ou movimento. Os

classificadores de uma parte do corpo retratam partes específicas do corpo em uma posição determinada ou realizando uma ação. Sendo que a configuração da mão retrata a forma de uma parte do corpo, com uma posição e um movimento. Por exemplo, orelhas do cavalo em movimento; olhos de alguém em movimento; ação dos pés andando. Os locativos descrevem um objeto em um determinado lugar, a configuração de mão pode retratar uma parte ou objeto todo. O plural indica movimento ou posição de um número determinado ou indeterminado de objetos, de pessoas ou de animais.

Ainda, tem-se mais um aspecto a ser considerado, com relação a estrutura das frases. A seguir, será apresentado como acontece a ordem sintática na Libras.

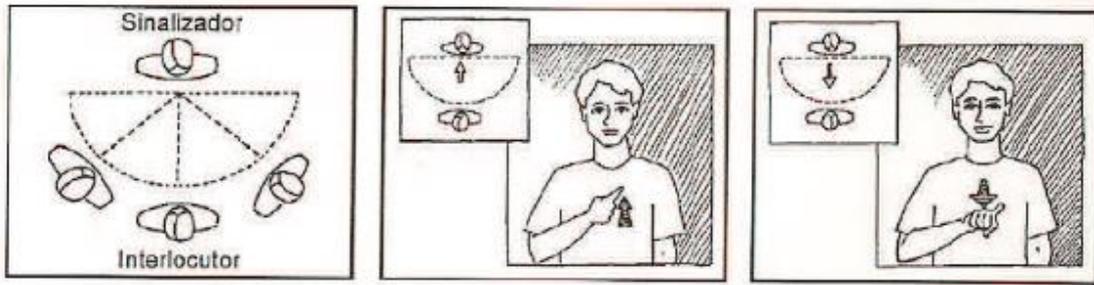
2.2.3 Aspectos sintáticos da LIBRAS

A sintaxe é a área da gramática que diz respeito à estrutura da sentença, ou seja, como as palavras se organizam para formar frases. Sendo estas um conjunto articulado de palavras que se relacionam e se organizam numa sequência lógica para serem coesas e compreensíveis.

Quadros e Karnopp (2004) apresentam alguns estudos que analisaram as restrições na ordem sintática nas línguas de sinais. O aspecto sintático das línguas de sinais é caracterizado pelo estabelecimento de um local como referência no espaço como: a) direcionar a cabeça e os olhos em direção ao sinal produzido no espaço escolhido pelo sinalizante; b) usar a apontação antes do sinal para referenciar o substantivo; c) fazer o sinal em um lugar particular, quando a referência for óbvia; d) usar o pronome no espaço escolhido para enfatizar o substantivo; e) usar um classificador, que representa um sinal ou referente, em uma localização particular; f) usar um verbo direcional para incorporar o referente no espaço.

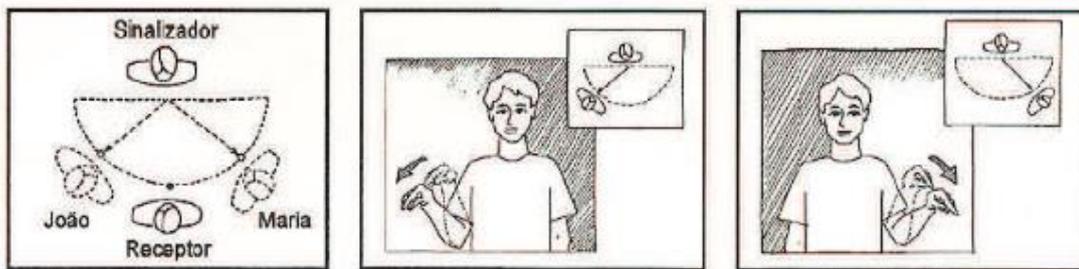
As referências das formas pronominais são pontos específicos introduzidos ao espaço para, posteriormente, serem referidos no discurso. Se os referentes estão presentes, são baseados na posição real ocupada, conforme demonstrado na Figura 15, e se estão ausentes são estabelecidos pontos abstratos no espaço, como na Figura 16.

Figura 15 - Formas pronominais com referentes presentes



Fonte: Lillo-Martin e Klima (1990, p. 192) apud Quadros (1997, p. 51).

Figura 16 - Formas pronominais com referentes

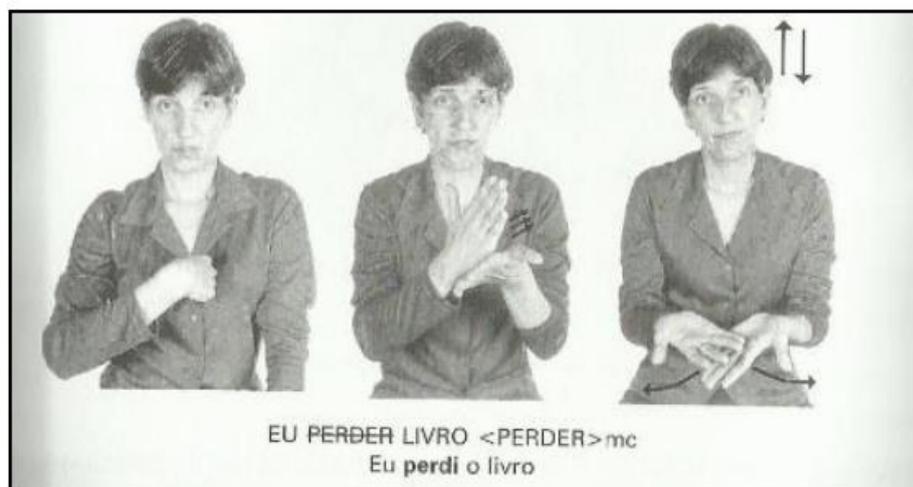


Fonte: Lillo-Martin e Klima (1990, p. 193) apud Quadros (1997, p. 51).

As frases são estruturadas gramaticalmente com uma ordem nas palavras e, em Libras, tem certa flexibilidade. As ordens gramaticais são apresentadas a seguir:

- a) Construção com Sujeito, Verbo e Objeto (SVO): com estrutura básica de uma frase. Exemplo: EU PERDER LIVRO, conforme a Figura 17.

Figura 17 - Exemplo EU PERDER LIVRO



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 153).

- b) Construção da ordem somente com verbo (S)V(O): possibilita omitir-se tanto o sujeito quanto o objeto. Exemplo: (S) DAR (O).

Figura 18 - Sinal de DAR



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 154).

Ao fazer uso da topicalização com expressões não manuais se constroem sentenças que mudam a ordem das frases, como Objeto, Sujeito e Verbo (OSV): exemplo: BOLA EU PERDER.

As construções com foco são aquelas que duplicam os verbos, os advérbios modais e os quantificadores. Ao atribuir ênfase, a repetição do verbo no fim da frase permite o apagamento do verbo em sua posição original, como em Sujeito, Objeto e Verbo (SOV): exemplo: EU ~~PERDER~~ BOLA PERDER.

Outra possibilidade na organização da sentença é a ordem Verbo, Objeto e Sujeito (VOS), que ocorre apenas em contextos de foco contrastivo.

Percebe-se que todas as sentenças construídas na ordem SVO são gramaticais e fazem parte da ordem mais básica. Por outro lado, construções sintáticas OSV, SOV e VOS que derivam de SVO, são totalmente ancoradas em expressões não manuais (QUADROS; KARNOPP, 2004).

De acordo com Machado e Prestes (2007), algumas regras básicas são observadas na Libras como: o pouco uso de preposições e de conjunções; a omissão frequente dos verbos ser e estar; a posposição obrigatória da negativa verbal; a colocação de funções periféricas após as funções nucleares, como por exemplo, em português: Três mulheres saíram. Em Libras: MULHER TRÊS SAIR. Com relação à incorporação de informação léxico-sintática, que se dá pela superposição da informação lexical somada a informação de ordem sintática (objeto direto, locativo e

sujeito), como no exemplo BEBER BEBER-CAFÉ, sendo o objeto direto o café que se incorpora a representação de beber.

Com relação às palavras e as frases, é imprescindível que se tenha uso dentro de um contexto e um significado. Para melhor compreensão, apresenta-se a seguir os aspectos semântico-pragmáticos que abordam esse tema.

2.2.4 Aspectos semântico-pragmáticos da Libras

Os aspectos semântico-pragmáticos em Libras são determinados como em qualquer língua natural, quanto ao seu uso em um contexto. A formação das palavras e das sentenças implica na veiculação de significados, assim, todas as relações servem de base, contribuindo e interferindo na formação da significação da língua.

De acordo com Machado e Prestes (2007), não há correspondência de um a um entre o significado de Libras e Português. Se usarmos um sinal manual para a palavra “COMER” essa ação se aplica em apenas um único sinal manual (mão em configuração “B”, dedos estendidos à frente a boca movimento de “dobrar” em direção a ela), assim, um sinal - uma palavra. Porém, se for sinalizar COMER-MAÇÃ (configuração em “C” com representação icônica da maçã e levar a altura da boca). Outro exemplo citado pelas autoras seria CORTAR, pois em Libras corresponde a um único sinal: CORTAR-com-FACA e CORTAR-com-GILETE. Na Figura 19 apresenta-se exemplos de CORTAR-com-TESOURA.

Figura 19 - Sinais de CORTAR-com-TESOURA



Fonte: Felipe (2007, p. 171).

Machado e Prestes (2007), também referenciam a coincidência da localização específica no corpo para significados semelhantes como, por exemplo, APRENDER, INTELIGÊNCIA, SABER e PENSAR. Todos esses sinais relativos à cognição são realizados na região da testa. Assim, sinais relativos a sentimentos, como: AMAR, GOSTAR, SAUDADE e RAIVA são realizados na região do tórax, próximo ao coração.

Na língua de sinais, semanticamente, ainda temos a polissemia que acontece quando temos um sinal com dois ou mais significados. É importante ressaltar que não apresenta correspondência gráfica entre as palavras, como acontece na Língua Portuguesa, e a compreensão desses sinais deve ser contextualizada para que não haja dúvidas ou erros de interpretação. Um exemplo seria o sinal de LARANJA (cor/fruta) e SÁBADO, como representado na Figura 20, em que os parâmetros são iguais, ou seja, o sinal é igual nos dois casos. Outros exemplos são: HOJE/AGORA/PRESENTE (o mesmo sinal e três significados diferentes); AÇÚCAR/DOCE; ESTUDAR/AULA; NATAL/DEZEMBRO/PAPAI NOEL.

Figura 20 - Sinal SÁBADO/LARANJA

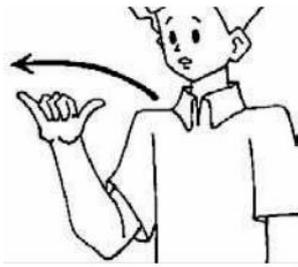


Fonte: Felipe (2007).

Como visto até agora, a língua de sinais possui uma estrutura que permite a expressão de qualquer conceito, seja concreto ou abstrato, para melhor exemplificar, temos os sinais icônicos e arbitrários.

Sinais icônicos são aqueles que apresentam características semelhantes ou em comum com o objeto que representa. Na Libras, muitos sinais têm relação com a forma e o sentido. Um exemplo, é o sinal de “carro”, que é constituído a partir de características da imagem do objeto ao qual se refere ou ação em que utilizado, conforme Figura 21.

Figura 21 - Sinais de AVIÃO, CARRO e BICICLETA



AVIÃO/IR-DE-AVIÃO

CARRO

BICICLETA/ANDAR-DE-BICICLETA

Fonte: Felipe (200, p. 146-148).

Os sinais arbitrários não possuem nenhuma semelhança ou relação com a realidade. Quadros (2004) relata que estas línguas são arbitrárias, pois “as palavras e os sinais apresentam uma conexão arbitrária entre forma e significado, uma vez que, dada a forma, é impossível prever o significado, e dado o significado é impossível prever a forma, como, sinais relacionados aos sentimentos (AMOR e SAUDADE).

Até o presente momento, abordamos a Libras e todos os seus aspectos gramaticais e sua importância como uso social e relevância para comunidade surda. No entanto, faz-se necessário abordar também a Língua Portuguesa, visto que também tem seu uso pelos Surdos como segunda língua e faz parte como foco deste estudo.

2.3 LÍNGUA PORTUGUESA

A Língua Portuguesa é o idioma oficial do país, promulgada na Constituição Federal, que no artigo 13 determina: “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”. Tem uma significativa lista de regras e acordos coordenados pela Academia Brasileira de Letras.

A língua Portuguesa é um componente curricular obrigatório na Educação Básica, sendo importante fazer uma reflexão acerca de como se prevê seu ensino em

nosso País nos dias atuais. De acordo com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³ o ensino do componente curricular dialoga

[...] com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Assim, a BNCC (2017) coloca ser necessário desenvolver habilidades de uso significativo da linguagem em atividades de leitura, de escrita e de produção de textos em várias mídias. Proporcionar aos estudantes experiências que ampliem o letramento aliado às novas práticas da linguagem e das produções dos diversos gêneros textuais com seu uso no mundo do trabalho, para estudar e para a vida cotidiana. Considera-se os multiletramentos e a cultura digital para uma participação efetiva e crítica das práticas contemporâneas de linguagem.

Para o ensino da Língua Portuguesa, a BNCC (2017) estabeleceu eixos de integração que abordam as práticas de linguagem. No eixo da Leitura apresenta as dimensões para a prática leitora. O Eixo da Oralidade aponta as situações orais. O Eixo da Análise Linguística/Semiótica aborda os conhecimentos linguísticos relacionados à ortografia, à pontuação e aos conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos e semânticos). O Eixo da Produção de Textos compreende interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multisemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos. Todos esses eixos devem ser trabalhados progressivamente durante o ensino fundamental e médio, garantindo aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas.

Na BNCC (2017), a Libras aparece somente em quatro pontos: citação da lei de oficialização (Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002); nos itinerários formativos e integrados do ensino médio como aplicação de diferentes linguagens e nas competências gerais da Educação Básica no item 4 (grifo nosso),

³ É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (MEC).

[...] utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como **Libras**, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Porém, apesar de evidenciar seu uso, não menciona as habilidades específicas para serem trabalhadas e também não aborda a língua portuguesa como segunda língua para a comunidade surda. Sendo esta uma questão problemática, pois não existem documentos oficiais que orientem como deve ser o ensino da língua portuguesa por usuários Surdos.

2.3.1 Língua portuguesa como segunda língua

Apesar de ser a língua majoritária, com maior prestígio social, bem como ter uma carga horária consideravelmente grande de ensino, a língua portuguesa, não é totalmente acessível para os estudantes Surdos, existindo assim um impacto grande de sobreposição sob a língua de sinais. Mesmo com o trabalho do intérprete, as aulas ocorrem na língua portuguesa. Até mesmo nas escolas bilíngues não existe uma equiparação na carga horária das línguas. Podendo ser melhor explicitado na fala de Fernandes e Moreira (2009, p. 231),

[...] nas escolas comuns – onde se encontram matriculados a maioria dos estudantes Surdos – o português é a única língua de interação e de instrução e, mesmo considerando a imersão na língua dominante, não há aprendizado possível pelas naturais barreiras de apropriação; nas escolas especiais (para Surdos), nas quais se agregou, recentemente, a língua de sinais às práticas pedagógicas, o português acaba predominando como língua principal; em função do grande número de professores não-Surdos não aprenderem ou terem fluência limitada em Libras; na dita escola inclusiva, o espaço concedido à Libras se faz pela presença de tradutores e intérpretes, ainda sem a necessária qualificação profissional, que acabam sendo os únicos modelos e interlocutores dos estudantes Surdos. Essas cenas compõem o complexo cenário do 'bilinguismo' dos Surdos brasileiros nas escolas que acaba por fortalecer a mitificação da Libras como uma língua primitiva e desqualificada para o exercício da cidadania e a hipervalorização do português como expressão da identidade nacional.

Infelizmente, no geral, não existe um equilíbrio entre o ensino das duas línguas. Em vários momentos a Libras assume o papel de facilitar e de ser um recurso pedagógico ou de acessibilidade. De acordo com Quadros (2017, p. 133),

[...] os falantes de língua de herança não se enquadram na perspectiva de falantes de língua estrangeira. [...] Por exemplo, eles precisam aprender a ler e escrever esta língua, no entanto esse processo de ensino não se aplica como língua estrangeira, pois a língua de herança é sua L1, mesmo quando se torna a L2.

Independente dessas questões, coloca-se ainda a necessidade de avaliar esses alunos para colocá-los em seus respectivos níveis de proficiência na língua, pois há muita variação entre eles, considerando suas experiências individuais.

É inegável a importância de o Surdo conhecer a língua portuguesa para minimizar barreiras, facilitar a comunicação e seu ingresso no mercado de trabalho, sendo que tanto a escrita quanto a leitura se fazem presentes em todos os ambientes sociais. Devemos lembrar que grande parte dos Surdos estão em contato com as duas línguas, estando numa situação bilíngue, pois são usuários da língua de sinais e estão expostos à língua portuguesa. O acesso à palavra (em sinais e na escrita) possibilitam acesso ao mundo social e linguístico para uma participação efetiva na aula, em que possam entender e ser entendidos. E, por consequência, comunicar-se em outros espaços (KARNOPP, 2004).

Um fator relevante a ser considerado é que nem todos os Surdos são fluentes em Libras e sua aquisição linguística dependerá dos atendimentos que frequentaram, do ingresso na escola, de quando tiveram contato com a língua de sinais e da participação na comunidade surda.

De acordo com o parágrafo único da Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002), a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. O Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005) garante aos Surdos o acesso à educação, sendo desde a educação infantil, o ensino obrigatório da Libras e também da língua portuguesa como segunda língua para alunos Surdos, tal como previsto no artigo 14, parágrafo 1º, inciso II. Ainda, os artigos 15 e 16 abordam como deve ser o ensino das línguas.

[...] Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos Surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos Surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Espera-se que a criança surda tenha uma educação escolar bilíngue. Em que, as características linguísticas de cada língua sejam consideradas. Lembramos que a língua portuguesa é a representação da produção da informação através do aparelho fonador e sua percepção se dá pela audição. E, a língua de sinais é a articulação de um sinal manual percebido pela visão. Assim, a aprendizagem da língua portuguesa escrita pelo Surdo se dará por outras vias.

Em muitos casos a língua portuguesa como sua segunda língua, é aprendida tardiamente, por vezes com uma metodologia inadequada, com a vivência em espaços comunicativos de exclusão em escolas inclusivas, e conseqüentemente, apresentando uma certa dificuldade na leitura e escrita da mesma. No entanto, se percebermos a linguagem como inerente ao ser humano, prioriza-se e respeita-se o uso da sua língua materna, além de propor estratégias para sanar as dificuldades com a língua portuguesa, todos estes fatores implicam diretamente no desempenho do Surdo em toda a sua caminhada acadêmica do ensino básico e por conseqüência na universidade.

Acerca do ensino da língua portuguesa para Surdos, Pereira (2014) coloca que existe um ensino padronizado e sistemático em que, primeiramente, é exposto as palavras e depois utiliza-se estruturas frasais mais simples. Posteriormente, com o avanço escolar, usa-se frases mais longas e morfossintaticamente mais complexas. Na maioria das vezes a metodologia volta-se para memorização com exercícios de repetição, também no ensino dos ouvintes. No entanto, Pereira (2014) ressalta que para os estudantes Surdos são oferecidos textos para leitura mais curtos, com vocabulário e estruturas frasais adaptados de maneira simplificada no intuito de facilitar a interpretação. Ainda como estratégia de leitura, alguns Surdos têm o hábito de sublinhar as palavras e procurar o seu significado no dicionário, um processo que por vezes, torna-se mais demorado devido ao grande número de palavras desconhecidas, favorecendo a desmotivação da leitura. Este tipo de estratégia unida com a questão do uso da Libras como recurso tradutório de palavras faz com que os estudantes Surdos aprendam a dar maior atenção às palavras individualmente, e com significado isolado, ou seja, ao sentido literal, o que tem como conseqüência dificultar a compreensão do texto. Sendo assim, por muitos Surdos, a leitura é vista como difícil, visto que apesar de decodificar as palavras o Surdo pode não entender o lê.

Ao pensar pedagogicamente para selecionar os textos e as atividades de leitura, deve-se considerar alguns aspectos que, de acordo com Quadros e Schmiedt (2006, p. 46), são:

[...] Qual o conhecimento que os alunos têm da temática abordada no texto? Como esse conhecimento pode ser explorado em sala de aula antes de ser apresentado o texto em si? Quais as motivações dos alunos para lerem o texto? Quais as palavras fundamentais para a compreensão do texto? Quais os elementos linguísticos que podem favorecer a compreensão do texto?

Esta seleção de materiais e estratégias deve atentar para o nível linguístico dos estudantes Surdos e prever as habilidades essenciais para a leitura e compreensão em segunda língua, pois sendo o Surdo usuário da língua portuguesa como L2, existem considerações acerca da sua escrita. Perlin (2012, p. 57) aponta que,

[...] a cultura ouvinte no momento existe como constituída de signos essencialmente auditivos. No que tem de visual, como a escrita, igualmente é constituída de signos audíveis. Um Surdo não vai conseguir utilizar-se de signos ouvintes como, por exemplo, a epistemologia de uma palavra. Ele somente pode entendê-la até certo ponto, pois a entende dentro de signos visuais. O mesmo acontece com a pronúncia do som de palavras. Não adianta insistir nesse ponto. Se dissermos que a escrita é do ouvinte e o Surdo aprende a escrita, estaríamos cometendo equívocos. O pensamento visual da escrita é um dos aspectos de que o Surdo se serve constantemente, muito embora hoje, os Surdos evidenciam esforços demasiados em ler e escrever. A escrita do Surdo não vai se aproximar da escrita ouvinte.

Neste sentido, a escrita do Surdo geralmente resulta em frases simples e curtas, com maior utilização de substantivos e verbos e menor uso de artigos, preposições e conjunções. Observa-se também uma maior dificuldade nas flexões, na concordância, e na ordenação dos vocábulos nas frases. Pereira (2014) faz uma reflexão sobre a aprendizagem mecânica da língua, como se os alunos Surdos aprendessem de fora para dentro, sem conseguir refletir sobre o funcionamento da escrita. Afirma que as explicações devem ser iguais e feitas tanto na L1 como na L2, para que os alunos compreendam o funcionamento e formulem hipóteses em ambas as línguas.

Karnopp (2004) complementa que a escrita do Surdo se assemelha à escrita de estrangeiros e o domínio da leitura e da escrita tem grande relevância e está relacionado com as práticas disponíveis na escola e nos demais contextos. Outro ponto levantado pela autora, é a importância do conhecimento da língua de sinais por

todos os envolvidos no ensino desse sujeito, uma vez que estabelecer relações de diferenciação entre os dois sistemas linguísticos faz-se necessário para uma aprendizagem significativa. Karnopp (2004, p. 107) também aborda a questão metodológica com certa relevância a ser considerada e faz alguns questionamentos,

[...] o ensino está centrado em descrições de regras gramaticais da língua? O ensino prioriza o significado de palavras isoladas? Tais contextos não oferecem condições suficientes para que o aluno tenha um bom desempenho em leitura, análise textual e produção de textos. Qual é a concepção de língua e de ensino de língua vigente na escola? Acreditamos sinceramente que uma vez alfabetizada a criança surda deve, no ensino fundamental, praticar a tradução, a leitura e a produção de textos.

Para ter domínio da escrita é preciso ter conhecimento da língua falada. (KARNOPP, 1994; QUADROS, 1997). Skliar (1999) salienta que os erros cometidos pelos Surdos ao escreverem em língua portuguesa devem ser encarados como decorrentes da aprendizagem de uma L2, ou seja, o resultado da interferência da sua L1 e a sobreposição das regras da língua que está sendo aprendida.

2.3.2 Produção escrita do Surdo universitário

Desde os tempos remotos a humanidade faz registros e utiliza a escrita para a comunicação. Vivenciamos um mundo letrado e permanecemos precisando nos comunicar e utilizamos muito a linguagem escrita. Atualmente, deixamos nosso registro digital. Ao escrever, usamos a experiência, a nossa capacidade crítica para significar os textos e transformá-los em algo funcional. Na escola, são muitos períodos para ensinar a língua materna do País, além de ser utilizada pelas demais disciplinas e mesmo assim temos inúmeros casos de dificuldades tanto na produção escrita quanto na compreensão textual.

Com relação à aprendizagem da língua escrita, Welter, Vidor e Cruz (2015) colocam que tanto para os ouvintes quanto para os Surdos não se configura como mera codificação da fala. No entanto, para a criança surda é um aprendizado em uma língua diferente da sua e com uma estrutura gramatical totalmente diferente. Assim, quando escrevem utilizam características da Libras, por exemplo, a falta de conectivos entre as palavras e frases, diferenças no uso de artigos, ausência de flexão de verbos e adjetivos (PEIXOTO, 2006).

No ensino superior, muitos acadêmicos deparam-se com a dificuldade de escrever, de como transformar os seus pensamentos em palavras, na estrutura de um texto aceito cientificamente, com coerência e coesão. (REATEGUI; EMER; MAUAER; GOMES, 2014). Segundo Epstein e Reategui (2015, p. 2), as dificuldades de compreensão textual e produção escrita acompanham diversos alunos de realidades diferentes e de todas as partes do mundo. Também trazem que os dados do MEC mostram o baixo desempenho escolar com relação à leitura e a escrita em toda trajetória escolar, afetando inclusive o ensino superior.

No entanto, para obter o sucesso na aprendizagem, é importante ser fluente na leitura e ter uma boa escrita. Quem lê e escreve bem, geralmente tem um bom desempenho escolar. Muitos estudos explicam como funcionam as ações e habilidades em nosso cérebro para entender o processo da compreensão textual. De acordo com Epstein e Reategui (2015, p. 3), para compreensão textual são necessárias boas práticas de leitura e entendimento do que está lendo.

A leitura é apenas parte desse processo, que envolve ações como decodificação de símbolos e fonemas. Compreensão textual requer, além de boas práticas de leitura, um entendimento daquilo que se está lendo, dando um significado à coleção de letras e símbolos, e permitindo ao leitor associar um significado às palavras e fonemas. Essas ações ocorrem antes, durante e depois da leitura (EPSTEIN; REATEGUI, 2015, p. 3).

Por isso, nas escolas deve-se ensinar a ler e estimular a ampliação do vocabulário, ao reconhecer as palavras, a escrita ocorre mais facilmente. Leitores habituais conseguem decodificar as palavras rapidamente, deixando a maior parte de sua atividade cognitiva para a compreensão do que está sendo lido (EPSTEIN; REATEGUI, 2015). E nas universidades?

Segundo Reategui, Emer, Mauaer e Gomes (2014, p. 4),

[...] hoje as Instituições de Ensino Superior (IES) buscam alternativas para minimizar estas situações por meio de disciplinas específicas, como Português, Metodologia da Pesquisa Científica, ou com oficinas, que algumas intitulam nivelamento ou reforço acadêmico. Contudo, é preciso salientar o papel do professor nesse universo de orientação para produção textual científica e as tecnologias educacionais, as quais poderão apoiar significativamente neste processo.

Vivenciamos situações diversificadas de letramento e para o Surdo, segundo Pereira e Muniz (2017, p. 2), isso ocorre em dois modelos,

[...] o autônomo, o letramento é considerado como um conjunto de habilidades técnicas e capacidades cognitivas a serem adquiridas pelo aluno. O texto, conforme essa ótica, é um produto fechado em si mesmo, desvinculado do contexto.

[...] o ideológico, o letramento é visto como o desenvolvimento de habilidades linguísticas inseridas em práticas sociais, envoltas por aspectos culturais e históricos. Segundo esse modelo, a metodologia utilizada admite uma concepção sociointeracionista da linguagem, em que o texto deve estar inserido em experiências significativas, em situações reais de comunicação, que partam da vivência concreta do aluno.

Assim, sugere-se que o professor observe as situações cotidianas vivenciadas pelo estudante Surdo, como o uso de redes sociais e aplicativos. Utilizar textos contextualizados, que estimulem a construção de sentido. De acordo com Pereira e Muniz (2017, p. 2) para o professor,

[...] falta-lhes, também, muitas vezes, conhecimento de metodologia de ensino de segunda língua ajustada às especificidades visuais do educando Surdo, que é falante de uma língua visual e motora, e necessita ter o seu processo cognitivo, amparado na hipervisualidade, considerado em suas especificidades. Do mesmo modo, cabe ao professor compreender as diferenças estruturais entre a Libras e a língua portuguesa, para melhor entender os processos de letramento do aluno Surdo que, como qualquer outro sujeito, ao aprender a L2, tende a transferir a estrutura de sua língua materna para a da língua aprendida, ao conduzir a sua aula.

Para o Surdo universitário não é diferente, pois constitui-se a partir das suas representações, porém num espaço em que a maioria é ouvinte. Tanto para os acadêmicos Surdos como para os ouvintes, a relação é muito positiva para a transformação e aprendizagem, resignificando.

Os universitários, por inúmeras vezes, são avaliados por trabalhos individuais, em grupo e/ou provas. Saber ler e resumir, bem como argumentar faz parte das atividades acadêmicas mais rotineiras. Por isso escolheu-se o resumo para fazer parte deste estudo e na próxima seção será brevemente apresentado.

2.3.3 Resumo

O resumo foi escolhido para este estudo, pois sua elaboração é uma das propostas didáticas mais usuais do meio acadêmico. Saber resumir textos lidos é uma habilidade essencial no desempenho de várias funções e atividades profissionais. Na universidade, rotineiramente, é uma atividade muito solicitada pelos professores, pois após a leitura de textos científicos, a veiculação de conhecimentos de estudos e

pesquisas, pode-se verificar se o estudante conseguiu sintetizar as informações mais importantes (RIBEIRO, 2006). Podendo servir como instrumento de avaliação.

Surpreende que na BNCC (2017), documento balizador da educação básica do ensino fundamental e médio, apareça uma orientação genérica quanto o uso do resumo e, a saber, somente duas habilidades relacionadas à leitura (EF69LP34)⁴ e produção escrita (EF67LP22)⁵.

O resumo é um texto com pontos essenciais, ideias ou fatos principais de outro texto. Para resumir é preciso ler com atenção, analisar e sintetizar em poucas linhas o que é mais importante. Ao reescrever um texto vamos internalizando o assunto, além de estar atentos às ideias principais.

Um fator importante, alertado por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) é que se deve deixar bem claro o autor para que não haja confusão do leitor com relação a quem pertence às ideias do texto. Além disso, o que não pode faltar num resumo? O assunto do texto, o objetivo, a articulação de ideias e as conclusões do autor do texto que são objetos do resumo. Lembrando sempre que não pode haver juízo valorativo ou crítico, pois estes pertencem ao gênero textual de resenha crítica.

É necessário atentar para alguns procedimentos, como uma leitura cuidadosa identificando as ideias gerais e o objetivo do autor, como foi explanado os fatos e que argumentos usou para defender, e se tem ideias secundárias. Anotar as palavras-chave e eliminar o que não auxilia no sentido nuclear do texto. É preciso ser fiel ao texto-base. Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) trazem como orientações que deve antecipar o conteúdo do texto para facilitar a leitura; ter um leitor em potencial, ou seja, um destinatário e pensar no veículo em que o texto irá circular; localizar o leitor quanto a época e o local em que foi escrito o texto; manter ciência do objetivo da escrita.

Para produção do resumo existe um processo mental que se chama sumarização que pode ser feito de um texto inteiro ou de parte dele. Ao ler segue-se uma lógica de apagamentos, por exemplo, dos conteúdos inferíveis do nosso

⁴ (EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginálias (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e um posicionamento frente aos textos, se esse for o caso (BNCC, 2017).

⁵ (EF67LP22) Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações (BNCC, 2017).

conhecimento de mundo; das expressões sinônimas ou com explicação; dos exemplos; das justificativas de uma afirmação; de argumentos contra a posição do autor e conserva as informações dessa reformula utilizando termos mais genéricos. É feita de maneiras diferentes, de acordo com o tipo de destinatário e com o que julgamos essencial (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004).

No resumo as ideias centrais e a organização global do texto devem estar claras e encontrar-se no texto-base. Para ser coerente é preciso indicar as relações entre as ideias do resumo e do texto-base. Não sendo uma simples redução do texto original.

Alguns procedimentos de compreensão de vocabulário são feitos para que se entenda as palavras ou partes mais difíceis do texto, pode ser procurar no dicionário ou a explicação da palavra no próprio texto, antes ou depois dela, além de ver como a palavra é formada. Para além dessa compreensão, para se escrever um bom resumo as autoras Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 39) apontam que,

[...] a primeira etapa para se escrever um bom resumo é compreender o texto que será resumido. Auxilia essa compreensão o conhecimento sobre o autor, sua posição ideológica, seu posicionamento teórico etc. Também é preciso detectar as ideias que o autor coloca como sendo as mais relevantes, buscando, sobretudo quando se tratar de gêneros argumentativos (como artigos de jornal ou artigos científicos), identificar

- a questão que é discutida;
- a posição (tese) que o autor rejeita;
- a posição (tese) que o autor sustenta;
- os argumentos que sustentam ambas as posições e
- a conclusão final do autor.

Todas essas considerações e sugestões para a escrita de um bom resumo são para que o aluno possa produzir um texto coeso e coerente que possa demonstrar que compreendeu, apropriando-se globalmente do que leu. Alguns critérios básicos podem ser conferidos e avaliados, como: os tópicos nucleares do texto-base e a conservação das informações essenciais. Produzir um resumo é uma ótima estratégia de estudo de diferentes textos acadêmicos, além da oportunidade de exercitar a escrita e mostrar sua compreensão dos textos lidos.

Sendo um caminho essencial para ter um melhor desempenho acadêmico, tendo grande relevância funcional, inclusive para o Surdo universitário enquadrar-se no universo acadêmico e situar-se no uso da língua portuguesa escrita.

No próximo subitem apresenta-se as concepções acerca das tecnologias e do uso de softwares para educação de Surdos, bem como uma explicação mais

completa sobre o Sobek, o minerador de texto escolhido como ferramenta de pesquisa deste estudo.

2.4 TECNOLOGIAS DIGITAIS E USO DE *SOFTWARE* PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Rotineiramente, ouvimos falar que vivemos na era da informação e que a todo momento inovações tecnológicas surgem e assim acontecem modificações na maneira de agir e pensar das pessoas. Segundo Santaella (2003, p. 23), “(...) as novas tecnologias da informação e comunicação estão mudando não apenas as formas de entretenimento e do lazer, mas potencialmente todas as esferas da sociedade”, como o trabalho, a saúde, a política, as atividades militares, o consumo, a comunicação e até mesmo a educação.

Assim, fazem parte do cotidiano e trazem mudanças significativas na vida das pessoas. Para alguns, existe uma relação de aparente dependência, pois a facilidade está em nossas mãos, com um simples aparelho de celular, pode-se verificar uma receita, pesquisar, fazer compras e pagamentos, fazer um tutorial, verificar e-mails, chamar um táxi ou até mesmo uma refeição, isto para citar alguns exemplos. Com uma infinidade de informações e serviços, novos aplicativos e *softwares* são criados, muitos com *downloads* gratuitos.

Temos muitas possibilidades de uso das tecnologias digitais, para além das já citadas, também é possível transitar por diferentes atividades como estudar e interagir por meio das redes sociais, bem como se comunicar com pessoas de qualquer lugar, fazendo parte deste ciberespaço, que segundo Lévy (1999, p. 16) seria “o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade”, sendo isso previsto por ele já no final do século passado. Segundo Reis e Kirchof (2019, p. 143),

[...] o surgimento das mídias digitais e, mais especificamente, das redes sociais na internet vem modificando significativamente não apenas as formas de comunicação das comunidades de sujeitos Surdos, mas, também as suas formas de sociabilidade.

Frente a todas essas mudanças, somos ainda mais desafiados, pois precisamos saber como usar a nosso favor essa gama de informações. Talvez auxiliasse se compreendêssemos a cultura das mídias e as formações socioculturais.

A cultura das mídias estaria situada entre a cultura de massas e a cibercultura, em que a cultura virtual surge dos processos de produção, distribuição e comunicação (SANTAELLA, 2003).

Com a cultura das mídias (cultura do disponível), a chegada dos meios digitais e a cibercultura (cultura do acesso) houve uma proliferação midiática e da informação, gerando a Era digital. Nesses novos ambientes socioculturais as tecnologias perpassam os processos e os sujeitos indo além de `ferramentas`. De acordo com Corrêa e Cruz (2019, s/p.),

[...] os avanços tecnológicos em meio de comunicação como *internet*, computadores, celulares, *tablets*, entre outros, têm trazido importantes mudanças para sociedade para o dia-a-dia de seus usuários. Nesta era da informação instantânea, o uso das mídias da rede sociais possibilita interações imediatas, mesmo a longas distâncias, compartilhamento rápido de informações, assim como registros escritos, sinalizados e/ou falados de usuários de línguas de sinais e/ou línguas orais. O uso de tecnologias digitais para comunicação está presente, portanto, no dia a dia de usuários Surdos e ouvintes que se utilizam da língua brasileira de sinais (Libras) e têm contribuído para interação entre usuários, desenvolvimento de recursos digitais, pesquisa sobre a Libras e o seu uso, assim como para a sua difusão e seu registro.

No entanto, como podemos utilizar a nosso favor o uso das tecnologias digitais? Até que ponto elas podem contribuir para melhorar alguma dificuldade? De acordo com o Goettert (2019, p. 125),

[...] as tecnologias têm se apresentado como ferramentas fundamentais para o desenvolvimento e constituição do sujeito Surdo. A partir do desenvolvimento e da ampliação do acesso às novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), torna-se necessária a análise do papel delas na comunicação dos Surdos.

[...] Os momentos de interação em ambientes virtuais, além das legendas em programas televisivos, possibilitam a ampliação de vocabulário e a compreensão da escrita. As tecnologias digitais colaboram para a comunicação dos Surdos, principalmente no acesso à informação e conhecimento da língua portuguesa escrita; entretanto, destaca-se a busca por informações visuais e de valorização e vitalidade da língua de sinais no uso das tecnologias.

Recentemente, tem-se pensado mais na inserção de tecnologias digitais na educação bilíngue de Surdos. Para além do uso nas redes sociais, os Surdos e os ouvintes podem fazer uso de tradutores *on-line* e dicionários, também terem contato com diferentes textos multimodais, com materiais atrativos utilizando múltiplas linguagens e melhorando sua escrita. De acordo com Quadros (2019), pode-se sentir

o efeito das pesquisas relacionadas ao impacto da revolução tecnológica na documentação de língua de sinais.

Assim, pensando nos objetivos desta pesquisa, questionamos: como auxiliar os Surdos universitários na produção textual do resumo com apoio da tecnologia digital? Os estudos de Quadros (2006), Pereira e Muniz (2017) mostram que existem inúmeras estratégias pedagógicas para trabalhar as habilidades essenciais da compreensão textual e escrita, uma delas é o reforço da visualização ortográfica das palavras ou conceitos, já Côrrea (2017) e Goettert (2019), apontam outra possibilidade didática que é a utilização das tecnologias digitais, sendo estas facilitadoras do processo. Dentre tantas opções, o *software* Sobek, uma ferramenta de mineração textual, foi sugerido pelo coorientador, realizou-se leituras de publicações relacionadas à ferramenta e após experimentação, foi escolhida para fazer parte deste estudo e será apresentado a seguir.

2.4.1 Sobek: ferramenta de mineração de texto

Nesta seção, inicialmente, apresenta-se a ferramenta de mineração de texto Sobek e suas funcionalidades voltadas, tanto aos processos de leitura, quanto à escrita, em especial, à escrita em língua portuguesa. Em seguida, estudos direcionados à leitura e à escrita, nos quais, fez-se o uso da mesma ferramenta.

O Sobek é uma ferramenta de mineração de textos com finalidade pedagógica e foi desenvolvida para apoiar práticas educativas, que envolvem a compreensão textual e a produção escrita em línguas ocidentais, desde que os usuários sejam proficientes em língua portuguesa ou inglesa, a fim de que compreendam claramente as informações presentes da tela de Sobek (EPSTEIN; REATEGUI, 2015).

A ferramenta foi desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em Tecnologia Aplicada à Educação (Gtech.Edu)⁶ no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da UFRGS. O GTech.Edu é coordenado pelo Prof. Eliseo Reategui e tem como objetivo principal investigar como a tecnologia pode ser aplicada em ambientes educacionais reais para promover a colaboração e aprendizagem. Trata-se de um grupo interdisciplinar formado por pesquisadores e estudantes de diferentes áreas, tais como Ciência da Computação, Educação, Letras, Psicologia e Design. A

⁶ Disponível em: <<http://gtech.ufrgs.br/>> Acesso: 10 mar. 2021.

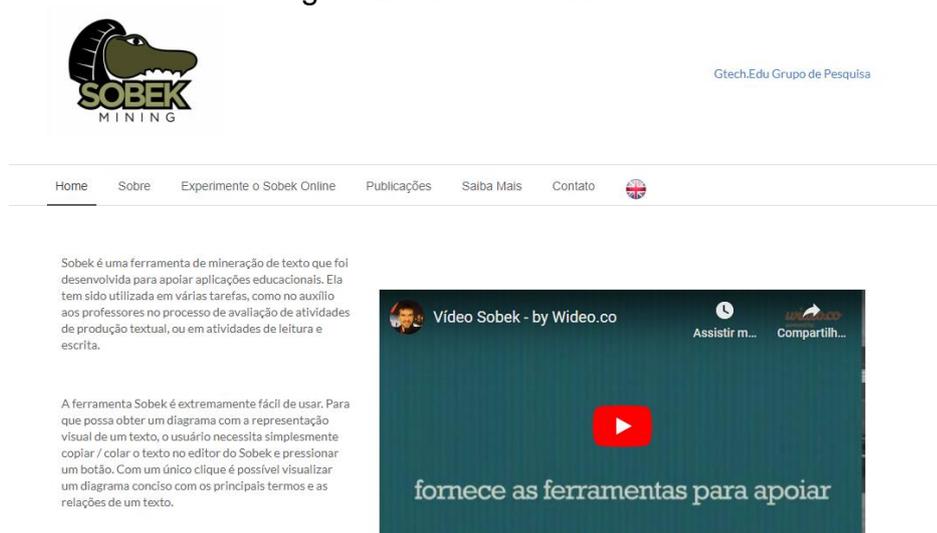
partir do uso do Sobek foram realizadas pesquisas em nível de graduação, mestrado e doutorado, tanto na área da Educação, quanto da Informática, mas principalmente, na área interdisciplinar da Informática na Educação.

O Sobek é um *software* gratuito que foi criado no ano de 2007 com o objetivo de auxiliar os professores da Educação a Distância (EAD), visto que a demanda de leitura de textos foi crescente e precisavam classificá-los e analisá-los de maneira rápida e automática. Inicialmente, usado no momento de avaliação para verificar o trabalho feito coletivamente pelos estudantes. No ano de 2009, passou a ter uma nova função, utilizada pelos alunos para compreensão da leitura e produção de textos (resumos). Após 2010, ganhou novos espaços como ferramenta de aprendizagem, avaliação de posts dos alunos em fóruns de discussão e em jogos digitais para promover a narrativa escrita.

A principal função da ferramenta Sobek é extrair conceitos de um texto e apresentá-los de forma clara e objetiva, sendo possível ver as informações mais importantes. É de fácil manuseio, para obter a representação visual de um texto basta copiar e colar o texto no editor do Sobek e pressionar um botão, assim obtendo um diagrama com os principais conceitos do texto, que se parece com um mapa conceitual.

A ferramenta está disponível no endereço eletrônico <<http://sobek.ufrgs.br/>> no qual dispõe de informações acerca da origem, do funcionamento e de publicações, conforme exemplificado na Figura 22. Além da possibilidade de fazer o *download*, sendo executável em qualquer sistema operacional, pode ser utilizado na versão *mobile*. Nas duas versões, pode-se optar pelo uso da língua portuguesa ou inglesa. No site tem disponível um guia de referência rápida que contém estratégias pedagógicas e um passo a passo detalhado de como utilizar o Sobek.

Figura 22 - Interface do site 1



Fonte: Sobek (2020).

Utilizando na versão *móvil* a *interface* é simples, conforme demonstrado na Figura 10. No menu, aparecem três opções: as estatísticas (contagem de caracteres com espaços e sem espaços, palavras, frases e parágrafos), as configurações (gerenciar as palavras) e digitalizar a imagem. Ao abrir o aplicativo, clicando no arquivo baixado, abrirá uma janela com uma *interface* um pouco diferente, de acordo com a Figura 23.

Figura 23 - Interface do site 2

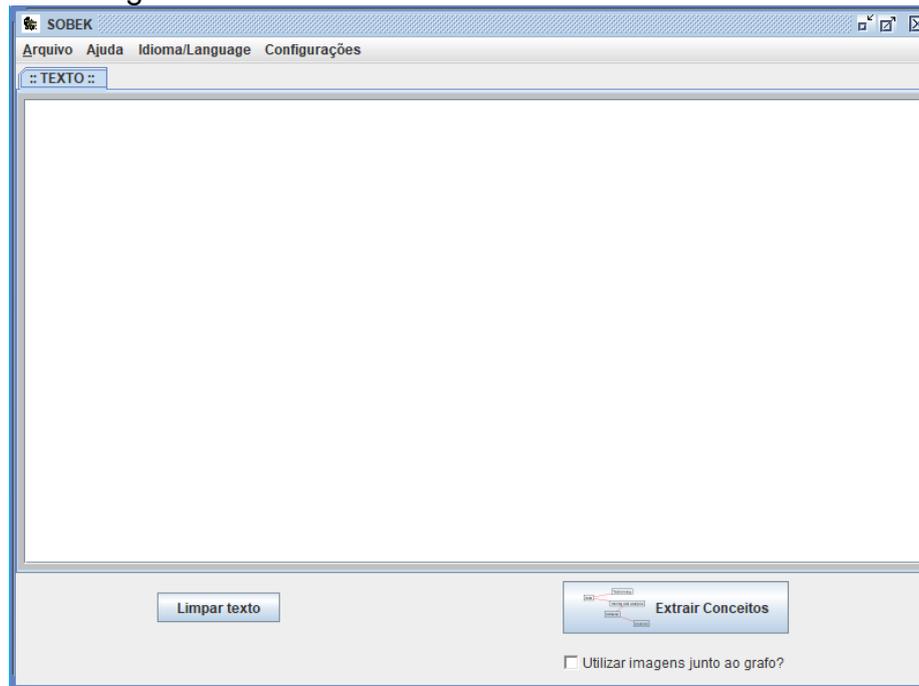


Copyright © 2020 Gtech.Edu Research Group.

Cite: Reategui, E., Epstein, D., Lorenzatti, A., & Klemann, M. (2011). Sobek: uma ferramenta de mineração de texto para aplicações educacionais. Em Proceedings International Conference on Data Mining (DMIN) (pp. 59–64). Las Vegas

Fonte: Sobek (2020).

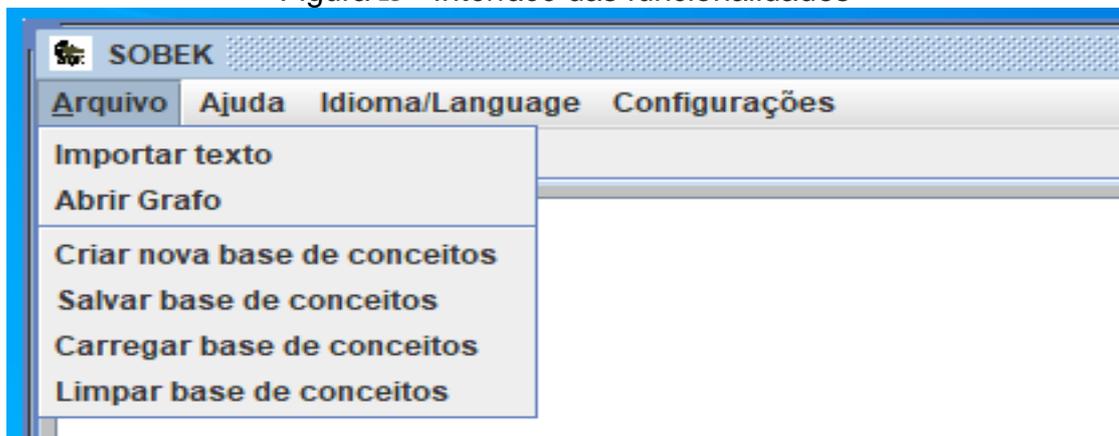
Figura 24 - Tela inicial do minerador de textos Sobek



Fonte: Sobek (2020).

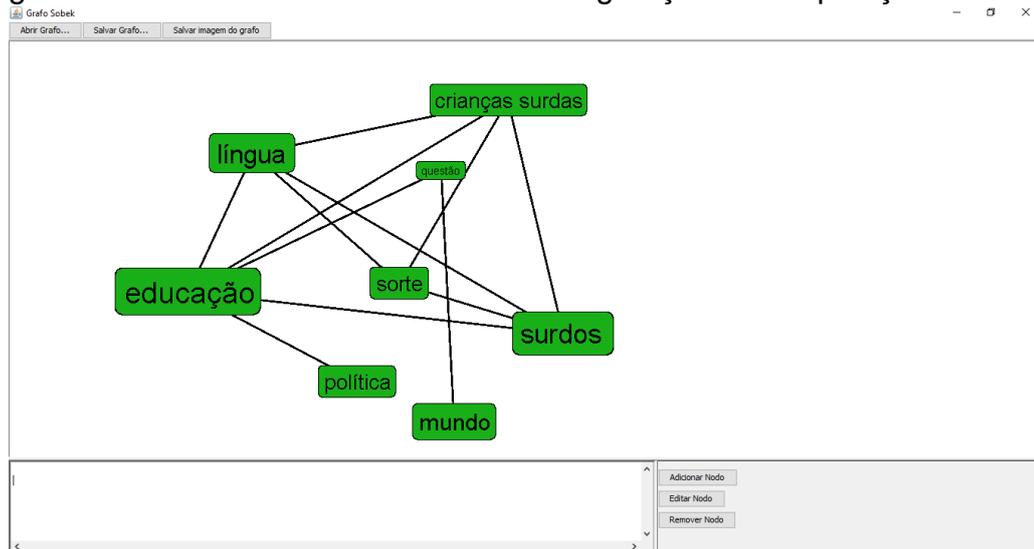
No aplicativo, além de copiar e colar, o usuário também pode importar textos nos formatos TXT, DOC e PDF, conforme exemplificado na Figura 24, dar o comando de extrair conceitos e gerar um grafo, semelhante ao apresentado na Figura 25 do texto que está no Anexo A, o artigo do Skliar (2017), intitulado As diferenças e as pessoas surdas, que foi utilizado para exemplificar o uso do Sobek, no qual são extraídos os principais termos que são dispostos como vértices (nodos) e a ligação entre os termos como arestas (EPSTEIN, 2017).

Figura 25 - Interface das funcionalidades



Fonte: Sobek (2020).

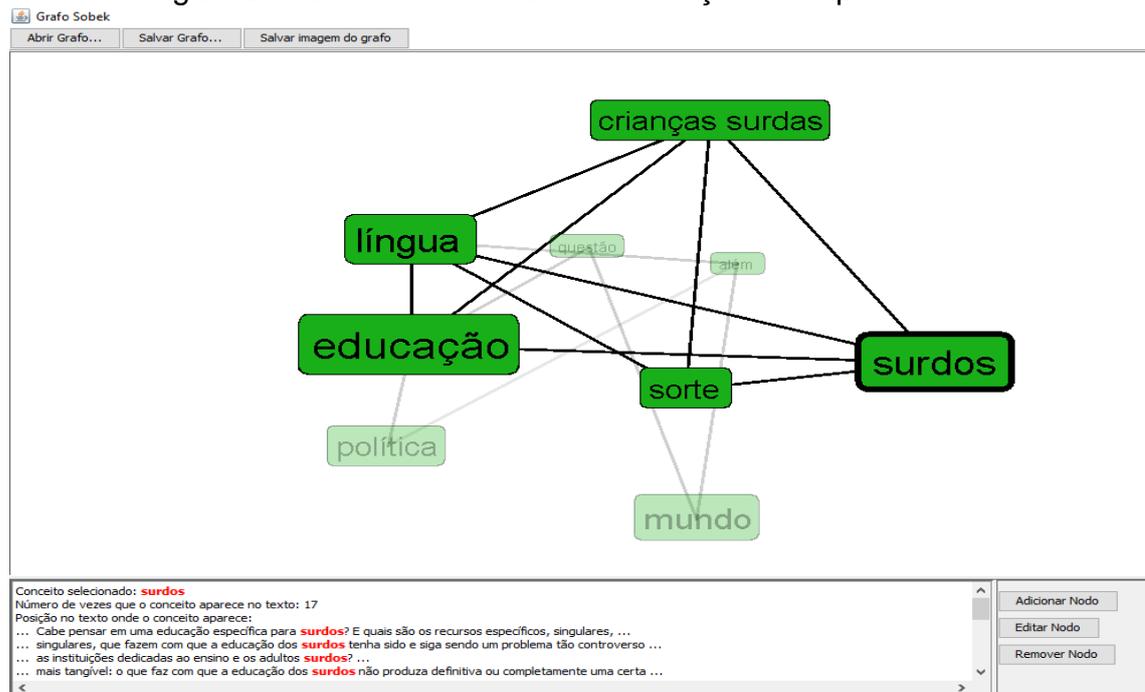
Figura 26 - Grafo ilustrativo da *interface* de geração e manipulação de dados



Fonte: Sobek (2020).

Este formato gráfico permite uma visualização fácil e mais agradável de conexão entre os conceitos mais relevantes pela frequência que aparecem no texto e as frases onde aparecem, além da possibilidade de adicionar informações. As conexões representam as relações existentes no texto e podem indicar o efeito de causa e consequência, as relações temporais ou mesmo os conceitos relacionados pelo seu significado (EPSTEIN; REATEGUI, 2015). Pode-se editar adicionando novos conceitos, removendo o que não for adequado, bem como, adicionar e remover ligações. A Figura 27 exemplifica o uso do *software*. Assim incentivando uma reflexão sobre o texto e uma análise dos conceitos e suas relações.

Figura 27 - Nodo selecionado e informações complementares



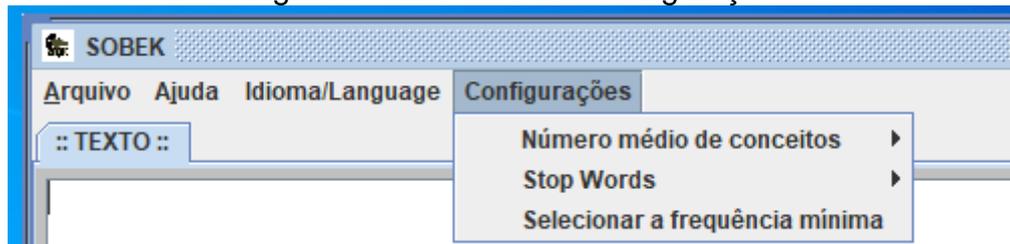
Fonte: Sobek (2020).

Os nodos maiores representam termos mais frequentes no grafo. Quando um conceito é selecionado, os demais nodos são destacados e aparecem informações adicionais, na parte inferior da *interface*, com destaque do termo selecionado em cor vermelha, sendo possível visualizar o número de vezes que aparece no texto e frases onde o termo foi utilizado. Essa ação pode permitir uma melhor visualização e compreensão dos termos contextualizados pelo autor do texto.

Sobre as demais funcionalidades, existe uma base de conceitos que pode ser criada, salva, carregada ou limpa, como ilustrado na Figura 25. Na aba de ajuda, aparece a versão e as informações sobre o aplicativo. E nas configurações, segundo a Figura 28, identificamos:

- Número médio de conceitos: permite escolher um número mínimo de termos que devem estar presentes na relação final do Sobek. Sendo possível optar entre 15, 30 e 50 conceitos.
- Stop Word*: são palavras que não devem ser consideradas, podendo adicionar, remover ou substituir a lista. Estas palavras são elementos que não agregam conteúdo ao texto, como os artigos, as preposições, os verbos auxiliares, etc.
- Selecionar a frequência mínima: define a frequência mínima que um conceito deve aparecer para ser relacionado.

Figura 28 - Interface das configurações



Fonte: Sobek (2020).

Explicando melhor como ocorre a mineração do texto, Epstein e Reategui (2015, p. 6) colocam que ao utilizar o minerador Sobek pode-se passar por três estágios que serão descritos a seguir:

- a) Identificação dos conceitos relevantes do texto: num processo estático de frequência, usando os espaços em branco, a pontuação e os sinais de marcação, separando o texto em palavras, mapeando em conceitos simples e compostos. As “*stop words*” são utilizadas para remover palavras que não adicionam informação e não são relevantes ao entendimento do texto, como os artigos e as preposições. Para remover a redundância e os conceitos com o mesmo significado conjugados em tempos verbais diferentes ou no plural, usa-se um processo chamado “*stemming*”. No fim dessa etapa, selecionam-se os conceitos que farão parte do grafo final, o padrão da ferramenta é cerca de vinte.
- b) Relacionamento entre conceitos: podem representar relação de causa e consequência, temporal ou significados relativos um ao outro. Conceitos mais recorrentes possuem mais conexões e destacam-se em posições centrais do grafo.
- c) Visualização do grafo de conceitos: conceitos representados em vértices (nodos) por cores e tamanhos diferentes, por frequência e as relações entre eles são representadas como conexões (arestas).

Utilizando a ferramenta, percebeu-se que a complexidade do grafo (número de nodos e interrelações) está diretamente ligada à extensão de conteúdo do texto minerado. Em outras palavras, compreende-se que um texto de curta extensão gerará um grafo com poucos nodos e com restritas relações entre os conceitos.

De acordo com Epstein e Reategui (2015, p. 9) ao apresentar o grafo de conceitos e relacionamentos, o editor de texto Sobek é uma ferramenta que pode auxiliar muito no processo de compreensão da leitura e consequência na produção

textual, pois “permite ao aluno investigar o texto de maneira mais profunda, construindo pouco a pouco a rede de relações necessárias para poder estruturar sua própria compreensão”.

2.4.2 Estudos correlatos envolvendo o *software* Sobek

Realizou-se um levantamento abarcando o cenário de pesquisas brasileiras que incluem o uso do minerador de texto Sobek como ferramenta para a produção escrita e a compreensão leitora. Para tanto utilizou-se o termo descritor “sobek” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no repositório digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LUME/UFRGS). O levantamento de dados ocorreu no mês de outubro de 2020, sem delimitação temporal, em que foi aplicado o termo de busca para os filtros: título, palavras-chave e resumo. O critério de inclusão foi pesquisas que articularam o *software* Sobek com a produção e/ou compreensão textual. Como critério de exclusão foram estudos que, embora tratassem do Sobek, não tratavam da produção e/ou compreensão textual.

A busca no BDTD teve nove resultados, mas apenas três apontaram o Sobek para fins de produção e compreensão textual. Os demais resultados consistem em teses e dissertações que se utilizaram do *software* para outros fins pedagógicos. Com três teses e uma dissertação, os estudos concentraram-se nos últimos nove anos.

No portal de periódicos da CAPES, a busca revelou um movimento muito parecido, tendo dez resultados: os nomes encontrados na busca dos periódicos da CAPES, na maioria das produções, já se encontravam na busca realizada no BDTD. Sendo que três teses e uma dissertação foram os estudos que atenderam aos critérios de inclusão.

No repositório digital Lume/UFRGS o resultado para a busca com o descritor “Sobek” foram cento e cinquenta e seis resultados distribuídos em: quarenta e seis teses, quarenta e sete dissertações, dezoito resumos publicados em evento, quinze artigos em periódicos, dez trabalhos de conclusão de graduação, sete trabalhos de especialização, cinco em capítulos e livros e sete em eventos. Diante da grande quantidade de estudos, optou-se por refinar a busca, com os descritores “Sobek+escrita+leitura” obtendo no total cinquenta e quatro resultados, distribuídos em: vinte e cinco teses, quatro dissertações, três resumos publicados em evento, sete

artigos em periódicos, três trabalhos de conclusão de graduação, cinco trabalhos de especialização, três em capítulos e livros e quatro em eventos. O dado demonstra que as pesquisas de mestrado e doutorado também foram produtos de artigos científicos.

A partir da busca, identificou-se que a maioria das investigações estão vinculadas a pesquisas realizadas em cursos de mestrados e de doutorados realizados na instituição em que há o grupo de pesquisa que criou o *software*.

Considerando as buscas nos três repositórios, os critérios de inclusão e exclusão já explicitados, os trabalhos que foram selecionados para a análise são no total sete, constituindo-se em três teses, uma dissertação e três trabalhos de conclusão de curso de especialização. Cinco abordam a produção escrita e dois a compreensão leitora, que serão apresentados a seguir.

A tese de Corrêa (2016) intitulada “Ação de Linguagem e Mineração de Dados: Níveis de Complexidade na Análise de Textos Mineração Textual” investigou de que maneira uma ferramenta digital de mineração de dados, neste caso, a ferramenta Sobek, pode evidenciar níveis de complexidade entre o conteúdo de um texto-referência e o texto-produzido. A metodologia é quali-quantitativa e teve por base teórico-epistemológica o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e a Teoria da Complexidade.

O estudo foi realizado com três turmas de ensino superior, nível de graduação, e 53 alunos, os quais produziram, individualmente, textos empíricos, totalizando 53 textos. Estes textos foram minerados e tiveram seus grafos comparados, manualmente, em relação ao conteúdo do texto referência da atividade de produção textual.

Evidenciou-se a necessidade de inserir funções na ferramenta Sobek, que permitissem a importação e comparação automatizada entre dois textos. A contribuição da pesquisa foi a de sugerir níveis de complexidade para um entendimento mais detalhado do conteúdo minerado, a fim de possibilitar ações em caráter de mediação formativa (CORRÊA, 2016).

A tese de Oliveira (2017) intitulada “O Apoio de uma Ferramenta com Base na Mineração de Texto para Escrita Acadêmica”, teve o objetivo de compreender como uma ferramenta com base em mineração de texto pode apoiar os estudantes no processo de construção e avaliação da escrita acadêmica a partir de determinados critérios de análise textual. A metodologia foi qualitativa e quantitativa com delineamento quase-experimental e as técnicas de coleta de dados utilizadas foram

os questionários e documentos. Para analisar os dados coletados aplicou-se técnicas de análise estatística descritiva e análise de conteúdo.

O experimento deu-se com 782 alunos, divididos em dois grupos para aplicação e comparação dos resultados por meio da avaliação às cegas de um grupo de professores selecionados. A autora apresentou como resultado mais relevante a significativa contribuição do *software* Sobek de analisar a coerência textual por meio da observação gráfica do texto integrado na ferramenta Seshat para identificar os critérios de análise textual que confirmam ou não a coerência na construção de um texto científico (OLIVEIRA, 2017).

A tese de Epstein (2017) intitulada “Uso do minerador de textos Sobek como ferramenta de apoio à compreensão textual”, propôs a investigação dos efeitos do uso do minerador de textos Sobek no processo de leitura e compreensão textual de estudantes. A metodologia escolhida foi mista (qualitativa e quantitativa), em que aplicou questionários com professores e alunos, além de avaliações com o objetivo de verificar contribuições do uso da ferramenta a partir de seu uso do ponto de vista do letramento.

Os estudantes que utilizaram o Sobek obtiveram um número mais elevado de respostas corretas nas atividades de interpretação de textos. Em média, os alunos acertaram 66% das questões quando utilizando o minerador de textos Sobek, contra apenas 47% das questões que eram respondidas sem o apoio do minerador. Outro resultado apresentado é o alto grau de satisfação de alunos e professores quanto à tecnologia e seu uso em sala de aula. Além destes resultados, o estudo apresentou uma avaliação acerca da capacidade do minerador de textos de extrair termos considerados relevantes ao texto (EPSTEIN, 2017).

Na dissertação de Klemann (2011), intitulada “Apoio à Produção Textual por meio do emprego de uma ferramenta de mineração de textos”, o objetivo era investigar como uma ferramenta de mineração de texto pode ser empregada como apoio à produção textual. A pesquisa realizada foi mista – quantitativa e qualitativa, baseada em tarefa. Contou com a análise de todo o processo de produção textual, e não apenas do seu resultado, contemplando os estágios de pré-escrita e escrita. No estágio de pré-escrita, propôs-se uma série de passos que permitiram ao estudante se apropriar do tema, estruturar suas ideias, planejar e preparar-se para a tarefa, para só então partir para o estágio da escrita do texto.

O experimento foi realizado com uma turma de alunos do segundo ano do curso normal de nível médio, em que uma atividade de leitura e produção textual foi proposta, sendo decomposta em várias tarefas. Foram feitos diferentes registros da participação dos alunos, como vídeo com a captura de todas as ações nos sistemas utilizados, bem como o questionário com questões fechadas e abertas.

Na fase de análise dos dados coletados, cada tarefa foi analisada separadamente. Os resultados reportaram que uma das estratégias adotadas pelos alunos na busca por uma compreensão mais aprofundada do texto, foi a releitura (integral ou parcial) incentivada pelos questionamentos decorrentes da interpretação dos grafos apresentados. As evidências identificadas estavam principalmente relacionadas às “idas e vindas” ao texto original. Outra estratégia identificada, relacionada à comparação que o aluno fez do grafo inicial gerado, foi a adição ou a remoção de conceitos na base de conceitos e geração de um novo grafo. As observações feitas pelos estudantes indicaram uma fluência na compreensão do texto original e estruturação das ideias com relação à forma como conceitos relevantes no texto se relacionam, o que auxiliou no planejamento e preparação para a tarefa final-escrita do texto pelo aluno (KLEMMANN, 2011).

Destaca-se que o estudo observou que as estratégias adotadas pelos alunos, utilizando a ferramenta de mineração de texto, permitiu-lhes escrever de maneira coesa e articulada, apresentando aspectos relevantes e adequados sobre o tema lançado. A principal contribuição do trabalho residiu na elaboração da metodologia para emprego da ferramenta de mineração de texto como apoio à produção textual e demonstração de seu potencial quando aplicada no contexto escolar.

Hessler (2010) em seu trabalho de conclusão da especialização em Mídias na Educação intitulado “Um método para apoio à leitura baseado no uso de uma ferramenta de mineração de texto”, investigou de que forma uma ferramenta de análise automática de texto pode auxiliar o aluno a ter uma compreensão leitora. O trabalho apresenta um experimento sobre a utilização do Sobek com vinte estudantes da quinta série do ensino fundamental para leitura de um texto literário.

Os resultados do experimento demonstraram que o método permitiu aos alunos explorar o texto e compreendê-lo de forma mais aprofundada. A maior parte dos alunos melhorou seu entendimento do texto lido e consideraram a ferramenta um facilitador deste processo. O uso da ferramenta motivou pela novidade e estimulou o

educando a ser mais participativo e autônomo em suas ideias e ações do cotidiano escolar (HESSLER, 2010).

Souza (2012) no trabalho de conclusão da especialização intitulado “Contribuições da ferramenta SOBEK às práticas docentes de acompanhamento e avaliação de produções textuais estudantis: um estudo de caso”, investigou as contribuições da ferramenta Sobek às práticas docentes de acompanhamento e avaliação de produções textuais estudantis. A pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso teve os sujeitos observados e entrevistados. Foi realizado numa escola pública de um município do Rio Grande do Sul com duas turmas do ensino fundamental.

Para a autora o resultado da pesquisa foi satisfatório em relação à aplicabilidade do Sobek no contexto escolar, em razão de que agrega eficiência e agilidade no processo avaliativo e de acompanhamento de produções textuais escritas. O Sobek pode apoiar o professor na verificação da existência (ou não) de coesão textual e identificar as ideias centrais do texto minerado. O grafo gerado pelo Sobek pode servir ao estudante como estímulo à leitura e compreensão textual. A discussão do grafo possibilita uma reescrita mais elaborada do texto (SOUZA, 2012).

Moretto (2012) no trabalho de conclusão da especialização intitulado “Usando mineração de textos como suporte ao desenvolvimento de resumos no Ensino Médio” que objetivou investigar se o minerador de textos Sobek auxilia como apoio na elaboração de resumos. Para isso, foi solicitada aos alunos a produção de resumos sem e com o auxílio da ferramenta tecnológica e, posteriormente, fez-se a comparação entre eles com o intuito de verificar a diferença.

A metodologia é qualitativa com aplicação do experimento em uma turma de alunos do primeiro ano do ensino médio politécnico noturno, com faixa etária entre 14 e 17 anos. O estudo mostrou maior organização e síntese das ideias, melhor compreensão e coerência textual, pelo fato dos alunos precisarem revisar o texto e refletir para fazer os resumos. A elaboração de resumos mais breves e completos, sem a reprodução de frases do texto original, devido ao conteúdo ser extraído de forma gráfica, facilitando a interação na organização das ideias e a compreensão do que aparece no grafo.

Neste sentido, a autora comprovou que houve melhora e aprimoramento nos resumos produzidos com o apoio da ferramenta, demonstrando a potencialidade do minerador de textos no auxílio à produção do resumo aplicado no contexto escolar.

Reategui, Campelo e Oliveira (2017) no artigo intitulado “O Apoio de uma Ferramenta com Base na Mineração de Texto para Escrita Acadêmica”, expuseram a pesquisa que tinha o objetivo de investigar como uma ferramenta de aprendizagem com funções de mineração de texto pode apoiar os estudantes no processo de construção e avaliação da escrita acadêmica de acordo com os critérios de coerência apresentados. Utilizaram como base metodológica abordagens qualitativas e quantitativas, com técnicas de coleta de dados com questionários e relatórios de aproximadamente 700 estudantes. Os dados foram analisados com as técnicas de análise estatística e análise de conteúdo. Trouxeram como resultados as significativas contribuições do *software* Sobek aliado a outra ferramenta para confirmar ou não a coerência de um texto científico.

Reategui, Campelo e Oliveira (2016) em outro artigo intitulado “O Apoio da Tecnologia na Produção Textual”, mostraram as dificuldades que os acadêmicos encontram para escrever textos científicos em consonância com os critérios de análise textual. Tinham o objetivo de investigar como a ferramenta de mineração de texto Sobek poderia apoiar o processo de construção da escrita acadêmica para qualificá-la na dimensão da coerência. Usaram a metodologia qualitativa e quantitativa, com base em técnicas de coleta de dados como questionários, entrevistas e relatórios. Analisaram com técnicas de estatística, análise de conteúdo e triangulação. Os resultados da pesquisa permitiram verificar que a ferramenta auxiliou os professores na avaliação das produções dos alunos, quanto à coerência.

Macedo, Gracioli, Reategui, Behar e Ferreira (2016) no artigo intitulado “Uma Ferramenta de Mineração de Texto para Apoio à Leitura e Escrita Autoral”, apresentaram a pesquisa que tinha como objetivo analisar as estratégias pedagógicas, apoiadas na tecnologia de mineração de texto. Neste caso, com o uso da ferramenta Sobek, a fim de obter indicadores sobre os processos de letramento e autoria.

A metodologia qualitativa foi aplicada em dois cursos de extensão com carga horária de 30 horas oferecidos na modalidade semipresencial para professores de graduação e pós-graduação, bem como para agentes educacionais do Departamento Estadual de Trânsito de Porto Alegre (DETRAN). Envolveu 22 estudantes. Como resultado perceberam que os participantes conseguiram desenvolver textos com elementos novos que também trouxessem um pouco de suas experiências e realidades. O material de apoio, disponibilizado por meio de grafos gerados pela

ferramenta Sobek, mostrava-se útil e eficiente para o desenvolvimento do processo de leitura/escrita autoral.

Percebe-se que há uma movimentação maior de pesquisas com o minerador de textos após os anos 2010 e maior concentração na região e sul do Brasil, uma vez que o *software* foi criado no Rio Grande Sul.

No próximo capítulo contextualiza-se como dar-se-á o percurso metodológico da presente pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa construiu-se de uma intervenção pedagógica que investigou a utilização de uma ferramenta digital de mineração de texto e a sua contribuição na produção escrita no uso da Língua Portuguesa como segunda língua, por Surdos universitários. Caracterizou-se por ser uma pesquisa empírica, qualitativa, do tipo exploratória, submetida ao comitê de ética e aprovada sob número CAAE47823621.3.0000.5341.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, visto que adentra no universo dos significados, dos motivos e das aspirações, possibilitando a construção de uma visão subjetiva, que favorece a interpretação do pesquisador (MINAYO, 2009). A pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Desta forma, investigou-se um fenômeno real dentro de seu contexto, que contou com múltiplas fontes de evidências acerca de sua constituição (YIN, 2001).

A organização dessa pesquisa exploratória teve como proposta contemplar os seguintes objetivos específicos: a) descrever o perfil de leitura e escrita de um grupo de alunos Surdos universitários; b) propor uma estratégia pedagógica de inserção de ferramenta de mineração textual – Sobek - para a produção de texto em Língua Portuguesa para Surdos universitários; c) verificar se a utilização da ferramenta de mineração de texto Sobek auxilia os alunos Surdos universitários na identificação das ideias (tópicos) nucleares de um texto para a produção do resumo; d) analisar as produções textuais do resumo de modo a evidenciar se a ferramenta Sobek contribui para a identificação de ideias, tópicos nucleares, do texto lido no resumo produzido.

A seguir, apresenta-se com maior detalhamento o contexto da pesquisa, os participantes, os procedimentos, os instrumentos, a oficina de intervenção, os cuidados éticos e o procedimento de análise.

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A universidade, na qual aconteceu a pesquisa, é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), situada no interior do Rio Grande do Sul, construída pelo esforço coletivo da comunidade. A universidade representa e atua em diferentes

segmentos da sociedade, priorizando o diálogo e o desenvolvimento de ações para a qualificação institucional e os interesses da coletividade.

A Instituição desenvolve atividades no campo do ensino, da pesquisa, da inovação e da extensão, com ênfase no ensino de graduação e pós-graduação (especializações, MBAs, mestrados e doutorados), além de formar muitos profissionais, possibilitando aperfeiçoamento em diversas áreas do conhecimento.

Segundo dados do site da instituição (2021), atualmente, a mesma possui 85 cursos de graduação, 70 cursos de especialização, 18 opções de mestrado e 11 cursos de doutorado. Possui 800 professores titulados (88,5% com título de mestre e doutor). Dispõe de 800 laboratórios, 856 salas de aula e 12 bibliotecas. Tem 14 núcleos de pesquisa e 17 núcleos de inovação e desenvolvimento, sendo 72 grupos de pesquisa e 114 registros de patentes no Instituto Nacional de Propriedade Intelectual (INPI).

Com relação à língua de sinais e a educação de Surdos, a instituição passou a oferecer, no ano de 2021, o curso de graduação de Licenciatura Letras/Libras, que tem por objeto de estudo os conceitos fundamentais, o sistema e as teorias relativas à Libras, à Cultura Surda e aos respectivos processos de ensino e de aprendizagem.

Atendendo a legislação vigente, Lei nº 10.436 de 2002, no seu artigo quarto e o Decreto nº 5.626, de 2005, que regulamenta a referida Lei para incluir Libras como disciplina curricular nos cursos superiores. A instituição oferece a disciplina de Libras curricular nos cursos de licenciatura e optativa para os demais cursos.

O Programa de Libras (Plibras) da instituição promove cursos de extensão de Libras e Sinais Internacionais, com níveis básico, intermediário, avançado e conversação. Realiza provas de nivelamento e disponibiliza cursos de formação profissional que habilitam Instrutores de Libras e Tradutores e Intérpretes de Libras/Português. Além, de propiciar eventos que promovam uma reflexão sobre a aprendizagem e a formação nas áreas da docência e da interpretação na Libras e Sinais Internacionais, interligando-as com o ensino e a pesquisa nos cursos de extensão do Plibras.

Com relação ao acolhimento dos estudantes em condições especiais de aprendizagem, bem como às ações voltadas para a acessibilidade durante a formação acadêmica, a instituição tem o Programa de Integração e Mediação do Acadêmico (PIMA).

Dentre as ações do PIMA (2021), estão a garantia de assessoria aos professores e coordenadores de curso, quanto às abordagens e recursos didático-pedagógicos; as orientações e encaminhamentos diversos para fins de atendimento psicológico, pedagógico ou social em serviços ofertados na instituição universitária ou na rede de serviços dos municípios da região. A disponibilização de intérpretes de Libras para acompanhar os acadêmicos Surdos nas disciplinas e em outras situações comunicacionais no ambiente universitário. A tradução e a interpretação de Libras em atividades acadêmicas e institucionais diversas.

Percebe-se um forte engajamento da instituição em realmente proporcionar um ambiente favorável para a aprendizagem, que respeite as singularidades de seus estudantes em que deve haver equidade e acessibilidade de todas as pessoas envolvidas no ambiente e no contexto do ensino.

Para obter as informações sobre o número de estudantes Surdos matriculados na instituição, contou-se com o PIMA. De acordo com o mapeamento prévio na universidade, há onze acadêmicos Surdos matriculados nos cursos do ensino superior em diferentes áreas do conhecimento, conforme apresentado no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 - Acadêmicos Surdos, cursos e áreas do conhecimento

(continua)

	Curso	Número de estudantes	Área do Conhecimento
Graduação	Administração (Vacaria)	1	Ciências Sociais
	Artes Visuais – Licenciatura	1	Artes e Arquitetura
	Engenharia Mecânica	2	Ciências Exatas e Engenharias
	Pedagogia	1	Humanidades
	Letras Libras – Licenciatura	3	

(conclusão)

Stricto sensu	Educação Física (Bento Gonçalves)	1	Ciências da Vida
	Mestrado em Educação	1	Humanidades
	Mestrado em Letras	1	

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Para fins de operacionalização da pesquisa e para que se possa efetivar o compromisso com o sigilo, a confidencialidade e manter o anonimato dos participantes, optou-se por considerar todos os Surdos acadêmicos a nível de cursos de graduação ofertados pela instituição, sendo que somente quatro aceitaram participar.

O critério de amostragem por conveniência e aleatória simples justificou-se por ser um tipo menos rigoroso e sem rigor estatístico, em que o pesquisador seleciona os participantes que representarão o universo (GIL, 2008).

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Foram convidados cinco Surdos universitários, através do sorteio dos nomes dos participantes de maneira aleatória. Como houve casos de não aceite por parte de alguns participantes, realizou-se um novo sorteio e convite aos demais acadêmicos Surdos. Assim, conforme apresentando no Quadro 3, tem-se o registro de como foi esse processo.

Quadro 3 - Contato e respostas de aceite dos participantes

	Acadêmico	Resposta ao convite de participação da pesquisa:
01	Acadêmico 1	Aceitou prontamente participar.
02	Acadêmico 2	Sofreu um acidente de carro e disse que se estiver bem recuperado poderá participar.
03	Acadêmico 3	Aceitou prontamente a participação, porém não respondeu mais as mensagens para agendamento da entrevista.
04	Acadêmico 4	Aceitou prontamente participar.
05	Acadêmico 5	Elogiou o projeto, mas disse não ter tempo disponível neste momento.
06	Acadêmico 6	Aceitou prontamente participar.
07	Acadêmico 7	Fez questionamentos referente ao projeto, mas não demonstrou interesse em participar.
08	Acadêmico 8	Demonstrou interesse, mas ficou de dar uma resposta posteriormente.
09	Acadêmico 9	Não respondeu.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Apesar das tentativas para atingir o número estipulado de participantes, somente quatro (4) acadêmicos aceitaram participar (em negrito no quadro).

Foi enviado para os participantes um *e-mail* com o *link* do formulário do Termo de consentimento Livre e esclarecido (Apêndice A) e, após o aceite, realizou-se os agendamentos para participação nas etapas da pesquisa.

3.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

A coleta de dados pode ser feita mediante o uso de diversos procedimentos. Nesta pesquisa, optou-se por três: a entrevista, a oficina de intervenção e o questionário. Assim, teve-se a possibilidade de analisar e de relacionar uma variedade de evidências, obtidas de diferentes fontes (YIN, 2001). Desenvolveu-se uma linha de investigação e devido às especificidades do público-alvo escolhido e da escolha do *software*, bem como das fontes de evidência resultantes da oficina de intervenção. Fez-se um processo de análise elaborado, especificamente, para este estudo e para

explicitar os achados desta pesquisa. Para tanto, foi necessário realizar quatro etapas descritas, conforme exposto no Quadro 4.

Quadro 4 - Etapas da pesquisa

Etapas da pesquisa		
1ª etapa	Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista piloto; - Entrevistas semiestruturadas; - Análise das entrevistas (caracterização dos participantes);
2ª etapa	(Re)Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão do método; - Redefinição dos textos-base; - Ajustes na proposta da oficina.
3ª etapa	Oficina de intervenção	<ul style="list-style-type: none"> - Realização da oficina; - Coleta de dados desta etapa da pesquisa: resumos (sem e com uso do Sobek), mapa mental, grafos e anotações da pesquisadora.
4ª etapa	Questionário	<ul style="list-style-type: none"> - Questões individuais após a oficina.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na primeira etapa, com o intuito de caracterizar o perfil dos acadêmicos Surdos participantes da pesquisa, aplicou-se o protocolo de entrevista semiestruturada (Apêndice B). Anteriormente à seleção dos participantes de pesquisa, realizou-se uma entrevista piloto, tendo como finalidade a verificação da adequação do conteúdo desta entrevista, a fim de validá-la enquanto instrumento constitutivo desse estudo. Neste sentido, a validação ocorreu em contato com um estudante Surdo acadêmico, sem vínculo com esta pesquisa.

No processo de validação do conteúdo da entrevista em Libras, objetivou-se validar a composição linguística dos tópicos abordados nas perguntas. Assim, analisou-se, também, a dimensão tecnológica, ou seja, quanto à qualidade do registro

do conteúdo em audiovisual oriundo da mediação/interação com o entrevistado via *Google Meet*, haja vista que, neste caso, era primordial o registro em vídeo da sinalização em Libras. Conduzida essa etapa, verificou-se sua total viabilidade em relação ao tempo de entrevista em Libras e acerca da efetiva qualidade audiovisual do recurso tecnológico adotado. Na continuidade dos processos metodológicos, passou-se à realização da entrevista para fins de caracterização dos participantes, ainda dentro da primeira etapa.

Na sequência, conduziu-se o desenvolvimento da segunda etapa da pesquisa, ou seja, o (Re)Planejamento, momento em que se constatou a necessidade de visitar e, portanto, realizar uma revisão pormenorizada da oficina. Nesta ocasião, houve a revisão dos textos-base, uma vez que se entendeu necessário promover ajustes na oficina de intervenção, como será descrito na seção de Análise de Dados.

Na terceira etapa, realizou-se a oficina de intervenção, intitulada “Resumo em língua portuguesa para Surdos universitários com o uso da ferramenta digital SOBEEK”, que atendeu ao segundo objetivo específico desta pesquisa e gerou as principais fontes de evidência deste estudo.

Para finalizar, na quarta etapa, após a realização da oficina de intervenção, aplicou-se o questionário em Libras que visou avaliar a oficina, verificar e registrar as impressões dos participantes sobre a escrita dos resumos e o uso da ferramenta Sobek, bem como, corroborar suas respostas com a análise dos dados coletados.

Assim, a entrevista, a oficina de intervenção e o questionário geraram seis fontes de evidências (Quadro 5): a entrevista, a lista de ideias (tópicos) nucleares do texto-base (mapa mental) e os grafos gerados do Sobek; o resumo sem o uso do Sobek e o resumo com o uso do Sobek; e as respostas do questionário. Ao explicar cada fonte de evidência, apresentam-se os procedimentos da pesquisa, 01, refere-se à etapa um, sendo que os itens 02 a 05 (hachurados) se referem a etapa três e o item 6 à etapa quatro.

Quadro 5 - Fontes de evidências

Fontes de Evidência	
01	Condução de entrevista semiestruturada
02	Identificação dos tópicos nucleares do texto-base e criação de mapa mental
03	Produção textual do resumo sem o uso do Sobek
04	Geração de grafos do Sobek
05	Produção textual do resumo com o uso do Sobek
06	Aplicação do questionário após a oficina de intervenção

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

3.3.1 Entrevista

A entrevista semiestruturada é uma estratégia de pesquisa científica para investigar um tema e para atingir os objetivos estabelecidos, em que o pesquisador utiliza a entrevista, que pode ser classificada de acordo com estes objetivos, o referencial teórico e a maneira como foi estruturada (GRUBITS; NORIEGA, 2004).

Segundo Minayo (2014), a entrevista tem dados secundários e primários, sendo as informações obtidas pelos fatos de fontes como censos, estatísticas, registros civis, atestado de óbito e outros e/ou fornecidas pelo entrevistado a partir de reflexões sobre sua realidade, que são mais subjetivas. São constituídas das ideias, das crenças, das maneiras de pensar; das opiniões, dos sentimentos, das maneiras de sentir e atuar; das condutas; das projeções para o futuro; das razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e de comportamentos. A entrevista é uma forma de interação social sujeita às relações existentes na sociedade, em que se mostra a realidade e, pode-se de maneira formal, captar a fala sobre um tema específico.

Na entrevista semiestruturada, tem-se liberdade para estruturar as perguntas e a sequência das mesmas, sendo denominada como flexivelmente estruturada (GRUBITS; NORIEGA, 2004). Combinando perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada. Com relação às perguntas, podemos classificá-las quanto à forma (diretas ou indiretas), ao conteúdo (sobre fatos, ações, atitudes e opiniões) e a liberdade de suas respostas (abertas ou fechadas) (MINAYO, 2014). No caso desta pesquisa, a pesquisadora sinaliza as perguntas e os Surdos universitários sinalizam as respostas em Libras, que foram analisadas posteriormente. Utilizou-se perguntas abertas para possibilitar uma maior liberdade de expressão nas respostas.

Esta entrevista teve por objetivos: a) conhecer os universitários Surdos participantes da pesquisa; b) compreender o contexto da sua educação formal; c) analisar as concepções sobre a língua de sinais e a Língua Portuguesa como L2; e d) registrar a interpretação que os universitários Surdos apresentam quanto sua capacidade leitora e de produção textual em L2. Esses objetivos detalham o primeiro objetivo específico desta investigação, apresentado anteriormente.

Algumas considerações práticas, que Minayo (2014) aponta, dizem respeito ao entrevistador em campo. A primeira delas é a apresentação, em que deve ocorrer uma mediação entre alguém de confiança do entrevistado e o pesquisador. Em segundo lugar, mencionar o interesse pela pesquisa, no qual o investigador resume seu trabalho e informa como o depoimento do entrevistado irá contribuir para a pesquisa como um todo, para comunidade e para o próprio entrevistado. Esta consideração une-se com outra, a explicação dos motivos da pesquisa, que deve ter uma linguagem adequada ao entrevistado e, ainda, com a justificativa da escolha do entrevistado. Em terceiro lugar, o que a autora chama de “apresentação de credencial institucional”, que na prática é a apresentação e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). Por último, a questão da conversa inicial, que pode ser identificada como um aquecimento e momento para perceber se o entrevistado tem disponibilidade para responder aos objetivos da pesquisa.

3.3.1.1 Procedimento da entrevista

Para realizar a etapa das entrevistas e também o convite para a oficina, deu-se início o contato via *e-mail* ou *WhatsApp*. Ao serem contatados eram passadas todas as informações referentes ao projeto e participação. Também de como ocorreriam os agendamentos para as entrevistas. Aproveitou-se este momento para solicitar quais seriam as melhores datas para a realização da oficina, em função de que aconteceria aos sábados.

Devido ao momento pandêmico atual, realizou-se as entrevistas por meio da plataforma digital do *Google Meet*, salvaguardando a saúde de todos os participantes.

O tempo de duração das entrevistas foi de aproximadamente uma hora, e a mesma aconteceu em Libras. As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora e gravadas por meio do recurso de captura de tela do *Windows 10*, com *download* automático dos dados no computador da pesquisadora (dispositivo eletrônico local) e arquivadas em dispositivo de HD Externo, de posse da pesquisadora, conforme sugere o registro e guarda dos dados do Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS.

Os participantes da pesquisa são Surdos usuários de Libras como língua materna e Língua Portuguesa como segunda língua, acadêmicos de cursos de graduação e que possuem acompanhamento de TILS nas aulas da graduação.

Após a análise das entrevistas, verificou-se a necessidade de fazer algumas adaptações na organização do cronograma da oficina, bem como, na escolha dos textos acadêmicos.

3.3.2 Oficina de intervenção

A oficina de intervenção intitulada “Resumo em língua portuguesa para Surdos universitários com o uso da ferramenta digital SOBEM”, foi promovida pelo Programa de Libras da instituição e pela Coordenadoria de Extensão.

A ministrante escolhida foi uma professora ouvinte formada nas licenciaturas de Letras e Pedagogia, com fluência em Libras/Português e formação *lato sensu* em Educação Inclusiva e Educação Especial. A oficina teve como objetivo potencializar o processo de escrita do resumo em língua portuguesa com o uso da ferramenta de mineração de texto Sobem.

Considerando a proposta da pesquisa, entendeu-se que a oficina deveria ser presencial. Com isso, foi necessário aguardar a liberação para esse tipo de atividade,

em função das restrições da pandemia de Covid-19 e também da disponibilidade dos participantes (professora, pesquisadora e estudantes Surdos). Inicialmente, a proposição era que a oficina ocorresse em três encontros aos sábados pela manhã, no entanto, os participantes não tinham como estar presentes em todos esses momentos. Optou-se por condensar as atividades em um único sábado, nos períodos da manhã e da tarde, necessitando a reorganização do cronograma (Quadro 6). Com isso, a oficina foi realizada no final do mês de outubro de 2021.

A seleção dos textos-base, para compor as atividades previstas na oficina, deu-se a partir do contato com os textos que compõem as disciplinas “Universidade e sociedade” e “Sociedade, Cultura e Cidadania”, previstas na grade curricular de formação básica de todos os cursos de graduação. Assim, foram selecionados os textos: a) Introdução Geral e b) A Produção da Globalização, ambos do livro “Por uma outra globalização” do autor Milton Santos. Os textos-base um e dois, são textos acadêmicos, com o mesmo nível de extensão (laudas) e complexidade, uma vez que, textos com pouca extensão não geram grafos representativos. Isso porque, a diversidade de nodos que compõem um grafo depende da complexidade lexical do texto submetido a mineração com o Sobek.

Devido aos relatos dos participantes sobre a dificuldade na leitura de textos mais longos e com certa complexidade, também para adaptação ao tempo de execução da oficina, escolheu-se trabalhar somente com o texto Introdução Geral do autor Milton Santos, que se subdivide em quatro subtítulos que ficaram com a seguinte reorganização:

- a) texto-base 1: Introdução Geral: O mundo como fábula, como perversidade e como possibilidade e O mundo tal como nos fazem crer: a globalização como fábula (Anexo C);
- b) texto-base 2: Introdução geral: O mundo como é: a globalização como perversidade e O mundo como pode ser: uma outra globalização (Anexo D).

No Quadro 6, pode-se verificar como foi estruturado o cronograma das atividades da oficina, organizada em três momentos e a divisão das atividades entre a pesquisadora, o ministrante e os participantes.

Quadro 6 - Cronograma da oficina de intervenção

(continua)

Momentos	Atividades		
	Pesquisadora	Professora ministrante	Estudantes participantes
Primeiro	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a professora ministrante; - Explorar/Apresentar os objetivos da oficina; 	<ul style="list-style-type: none"> - Definir o resumo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interagir, tirar dúvidas.
Segundo	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer registros a partir da observação da oficina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar a atividade 	<ul style="list-style-type: none"> - Ler o texto-base 1: Introdução Geral: O mundo como fábula, como perversidade e como possibilidade e O mundo tal como nos fazem crer: a globalização como fábula. - Gerar manualmente a lista de ideias nucleares; - Escrever o resumo do texto-base um;
Terceiro	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer registros a partir da observação - Apresentar e explorar a ferramenta de mineração de texto: Sobek; - Fechar e avaliar a oficina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar e acompanhar o desenvolvimento da atividade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ler o texto-base 2: Introdução geral: O mundo como é: a globalização como perversidade e O mundo como pode ser: uma outra globalização; - Gerar grafo com Sobek do texto-base dois;

(conclusão)

			- Escrever o resumo do texto-base dois;
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

3.3.3 Questionário

A escolha pela realização do questionário após a oficina de intervenção deu-se por ser uma técnica de fácil aplicação e viabilidade, que se usa quando se tem problemas cujos os objetos de pesquisa correspondem a questões de cunho empírico que envolvem a opinião, a percepção e o posicionamento dos participantes, corroborando assim, com a metodologia de pesquisa exploratória e qualitativa deste estudo. Neste sentido, define-se o conceito de questionários a partir de Gil (2008, p. 121), no qual,

[...] a técnica de investigação é composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com propósitos de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado.

O questionário é a técnica mais adequada para esta etapa da pesquisa e tem como objetivos: a) avaliar a oficina de intervenção; b) verificar a compreensão acerca das aprendizagens de escrever resumos; e c) registrar a interpretação dos acadêmicos Surdos e da professora sobre o auxílio da ferramenta Sobek na escrita dos resumos.

Em seguida da definição dos objetivos, tem-se a possibilidade de elencar, com critérios, as perguntas essenciais que irão corroborar com a pesquisa e que sejam de fácil condução, sem insinuar colocações ou possíveis respostas (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 53).

Para este estudo, optou-se por realizar três questões: a) como foi a oficina?; b) quais as suas aprendizagens acerca da escrita de resumos?; c) o uso do Sobek auxiliou na escrita do resumo?. Assim, para este momento, os participantes foram questionados acerca das aprendizagens e das contribuições da ferramenta na escrita dos seus resumos, bem como, se indicariam seu uso.

As perguntas foram feitas em Libras pela pesquisadora e respondidas em Libras pelos participantes. Foi utilizado o aparelho de celular para fazer a gravação

das respostas e feito o arquivamento em dispositivo de HD Externo, de posse da pesquisadora, conforme sugere o registro e guarda dos dados do Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS. A professora também avaliou a oficina e fez suas ponderações de maneira escrita.

3.4 CUIDADOS ÉTICOS DA PESQUISA

A submissão desta pesquisa ao comitê de ética foi realizada via plataforma Brasil, sendo aprovado com o processo número CAAE 47823621.30000.5341, conforme já mencionado.

Sendo que o que consta no TCLE são os seguintes itens: os participantes da pesquisa; o envolvimento na pesquisa; os procedimentos; os riscos e o desconforto; o pagamento; a confidencialidade; os problemas ou as perguntas e o comitê de ética.

Os **participantes da pesquisa e os procedimentos** já foram explicitados na descrição metodológica e estavam de igual teor redigidos no TCLE.

Com relação ao **envolvimento na Pesquisa** explicou quais instrumentos seriam utilizados (entrevista, oficina e questionário) e quais procedimentos seriam adotados. Explicou-se sobre a situação pandêmica e quais cuidados seriam seguidos. Os entrevistados foram avisados que poderiam solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa a qualquer momento e em qualquer aspecto que desejassem. Além disso, são livres para indeferir a participação, retirando o consentimento, cessando a participação ou solicitando o acesso a este registro de consentimento a qualquer tempo. Destacou-se que a participação é voluntária podendo ser recusada sem qualquer prejuízo ou penalidade. Em conformidade com o inciso VI do artigo 17 da Resolução número 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, os participantes têm garantia de acesso aos resultados da pesquisa.

Sobre as **gravações** que viabilizaram a análise das informações, deu-se a seguinte informação, para garantir a segurança e a transferência dos dados, preferiu-se à utilização da captura de tela do *Windows 10*, com *download* automático dos dados no computador da pesquisadora (dispositivo eletrônico local) e seriam arquivadas em dispositivo de HD Externo, de posse da pesquisadora, conforme sugere o registro e guarda dos dados do Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS. Todas as fontes de evidências e as gravações ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pelo período de cinco (5) anos e, após

esse prazo, serão totalmente destruídos, apagados ou inutilizados. Eventualmente, poderá haver perda de sigilo dos dados gravados da entrevista considerando os limites das ferramentas tecnológicas utilizadas. Neste caso, a pesquisadora tomará todas as providências para prevenir e impedir esses riscos, responsabilizando-se por repará-los em caso de eventuais danos.

Acerca dos **riscos e dos desconfortos**, os entrevistados foram informados que a participação nesta pesquisa não traz complicações legais, sendo os riscos mínimos à integridade física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e espiritual dos participantes, semelhante a um dia normal. Sendo que a pesquisadora deve atentar para as dimensões da informação no que se refere a identificação de sentimentos de desconforto e constrangimento que pudessem manifestar e avaliar as possibilidades de continuação ou necessidade de interrupção da pesquisa como forma de preservar seu bem-estar.

A coleta de dados de forma *on-line* por plataforma digital ou de maneira presencial, não tende a causar danos aos participantes, pois é possível acompanhar as reações dos participantes em relação aos constrangimentos ou aos desconfortos, tendo em vista sua continuidade ou necessidade de interrupção da pesquisa.

Se houver algum impedimento durante a entrevista, seja por dificuldades, instabilidade de conexão ou outros problemas técnicos, a pesquisa será interrompida e agendada para outro momento com o objetivo de preservar a qualidade dos dados coletados e o bem-estar dos participantes.

Sobre os **benefícios** da participação na pesquisa, constata-se que contribui para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico, mesmo que não haja benefícios diretos em sua participação.

Os resultados deste estudo contribuem para a produção textual de resumos dos Surdos universitários a partir de uma tecnologia digital mediadora, um *software* de mineração de textos, para evidenciar aos estudantes os aspectos composicionais do texto-base, oferecido para a leitura e a escrita em Língua Portuguesa do resumo. Desta forma, o universitário Surdo pode fazer uso do Minerador de texto intitulado Sobek, que é uma tecnologia digital elegida para essa pesquisa, sob duas perspectivas, como, (a) aprimorar a habilidade leitora do estudante e, enquanto foco desta pesquisa, (b) qualificar o processo de identificação das ideias nucleares de um texto-base em um resumo.

A respeito do **pagamento** foi informado que tem caráter voluntário. A participação nesta pesquisa não implica em nenhum tipo de pagamento ou despesa por parte do entrevistado.

Sobre a **confidencialidade**, as identidades dos participantes são mantidas sob sigilo e não haverá nenhuma identificação do participante na publicação dos resultados desta pesquisa ou em qualquer outra publicação que possa resultar deste estudo. Os dados da pesquisa poderão ser vistos somente pela pesquisadora, sua orientadora e o coordenador. Não serão liberados nomes ou materiais que indiquem a sua participação sem a sua permissão.

Com relação aos **problemas ou as perguntas**, houve um comprometimento por parte da pesquisadora em esclarecer qualquer dúvida ou acrescentar informações que o participante venha a solicitar no momento da pesquisa ou após a sua realização do estudo.

4 ANÁLISE

A análise organiza-se de maneira a apresentar os resultados da pesquisa em 4 subcapítulos, sendo: 4.1 Perfil dos participantes; 4.2 Oficina de intervenção: descrição do processo; 4.3 Produções; e, 4.4 Oficina na perspectiva dos participantes. Para melhor visualização dos instrumentos/procedimentos da pesquisa relacionados aos objetivos específicos e como deu-se os procedimentos de análise, apresenta-se o Quadro 7 a seguir.

Quadro 7 - Instrumentos e procedimentos de análise

(continua)

	Fonte de Evidência e/ou instrumento	Objetivo específico	Procedimento de análise
Perfil dos participantes	Entrevista semiestruturada	a) Descrever o perfil de leitura e escrita de um grupo de alunos Surdos universitários;	Caracterizar os sujeitos da pesquisa
Oficina de intervenção: descrevendo o processo	Oficina de intervenção com o uso do Sobek	b) Propor uma estratégia pedagógica de inserção de ferramenta de mineração textual – Sobek - para a produção de texto em Língua Portuguesa para Surdos universitários;	Descrever detalhadamente a oficina
Produções (Libras, mapa mental, grafos e resumo)	Identificação das ideias nucleares de um texto-base: a) Libras; b) mapa mental; c) grafo do Sobek	c) Verificar se a utilização da ferramenta de mineração de texto Sobek auxilia aos alunos Surdos universitários na identificação das ideias (tópicos) nucleares de um texto para a produção do resumo;	Analisar de maneira qualitativa e comparativa a identificação das ideias nucleares

(conclusão)

Produções (Libras, mapa mental, grafos e resumo)	Produção textual do resumo do texto-base 1 sem o uso do Sobek	d) Analisar as produções textuais do resumo de modo a evidenciar se a ferramenta Sobek contribui para a identificação de ideias, tópicos nucleares, do texto lido no resumo produzido.	Identificar a quantidade de ideias nucleares
	Produção textual do resumo do texto-base 2 com o uso do Sobek	e) Analisar as produções textuais do resumo de modo a evidenciar se a ferramenta Sobek contribui para a identificação de ideias, tópicos nucleares, do texto lido no resumo produzido;	Identificar se as ideias nucleares do grafo estão presentes no resumo
Oficina na perspectiva dos participantes	Questionário	f) Verificar se a utilização da ferramenta de mineração de texto Sobek auxilia aos alunos Surdos universitários na identificação das ideias (tópicos) nucleares de um texto para a produção do resumo.	Registrar a impressões dos participantes

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nesta pesquisa, as fontes de evidências compõem a tríade de informações que fortalecem a análise, dando contexto e força à pesquisa. Sendo uma pesquisa qualitativa, não foram considerados os resultados genéricos ou tomados como realidade, nem como amostragem. A seguir, tem-se o primeiro subcapítulo desta seção, que busca apresentar e caracterizar os participantes da pesquisa, com enfoque nos perfis de leitura e escrita.

4.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

As entrevistas permitiram conhecer os universitários Surdos participantes da pesquisa, conforme apresenta-se a seguir. É importante retomar que a entrevista

buscou atender ao objetivo da pesquisa de descrever o perfil de leitura e de escrita de um grupo de alunos Surdos universitários. A partir disso, foram definidos os objetivos para esta etapa, que são: a) conhecer os universitários Surdos participantes da pesquisa; b) compreender o contexto da sua educação formal; c) analisar as concepções sobre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa como L2; e d) identificar a compreensão que os universitários Surdos apresentam quanto sua capacidade leitora e de produção textual em L2. Durante a escrita desta análise, os objetivos serão abordados a partir dos subtítulos que os contemplam.

4.1.1 Conhecendo os participantes da pesquisa

Os participantes são da faixa etária entre 25 e 33 anos. Optou-se por usar o gênero masculino para todos os entrevistados na busca de manter o sigilo.

A Rubéola foi a possível causa da surdez de todos os entrevistados. O entrevistado 1 (E1) nasceu ouvinte e com um mês de vida teve Rubéola e ficou com surdez profunda. Os entrevistados 2 (E2), 3 (E3) e 4 (E4) nasceram com surdez, pois suas mães tiveram Rubéola durante a gestação. O entrevistado 3 também relatou surdez profunda. Os entrevistados 2 e 4 falaram que escutam um pouco, porém somente sons altos, como por exemplo, latido de cães próximos.

Quando questionados sobre o diagnóstico da surdez e sobre quando a família percebeu que não ouviam, relataram que aconteceu ainda na primeira infância. O E2 contou que não ouvia barulhos enquanto dormia e nem quando era chamado seu nome e foi por volta dos dois anos que o levaram ao médico. O E3 tinha um ano e meio quando a família percebeu que não respondia quando chamado. O tio do E4 alertou a família que o levou ao médico, sabe que era bem pequeno, mas não lembra a idade que isso ocorreu. Todos os participantes receberam atendimento médico, realizaram exames e, a partir disso, tiveram o seu diagnóstico, definindo os primeiros encaminhamentos e atendimentos especializados.

O E2 contou que, com dois anos, foi diagnosticado com surdez e o médico sugeriu a oralização. Assim, sua aprendizagem de Libras deu-se tardiamente, somente na fase da adolescência, no final do Ensino Fundamental (com curiosidade e dedicação em menos de dois meses estava fluente). Acerca da aprendizagem da Libras, os E1, E3 e E4 tiveram contato bem cedo, ainda na primeira infância com o ingresso na escola especial de Surdos e a participação em outros espaços da

comunidade surda. Relataram que a aprendizagem da língua ocorreu de maneira natural, em que aprendiam os sinais ao apontar para os objetos e em interação com outros falantes da Libras. Posteriormente, foram alfabetizados com o uso da imagem, da palavra e do sinal. As referências linguísticas foram os instrutores Surdos e os professores que trabalham na escola especial de Surdos e os profissionais capacitados, como: os fonoaudiólogos, os psicólogos e os pedagogos. Também, havia o contato com a língua na Sociedade de Surdos, em que participavam de diferentes atividades e eventos.

Na tentativa de oralização, todos realizaram acompanhamento fonoaudiológico por muitos anos, da primeira infância até a adolescência (E1 – até os dez anos, E3 dos seis aos nove anos e E4 até os onze anos). O E2 iniciou com dois anos de idade e aos cinco anos estava oralizando. Atualmente, utiliza mais a Libras e, se necessário, oraliza. Percebe-se que mesmo com o esforço e recebendo acompanhamento fonoaudiológico por alguns anos, somente um dos entrevistados conseguiu ter mais sucesso com relação a oralização.

Com relação ao uso do aparelho auditivo, a maioria relatou que não se adaptou e por não gostar, preferem não utilizar. O E2 começou a usar aparelho auditivo com dois anos e ainda utiliza em alguns momentos. Já, o E4, não usa pelo barulho excessivo.

4.1.2 Contexto a educação formal dos participantes

Sobre a vida escolar, temos dois entrevistados que sempre estudaram em escola especial para Surdos e iniciaram sua caminhada escolar ainda na primeira infância, assim sempre tiveram contato com a Libras.

O E2 estudou em escola inclusiva sem TILS. Relatou que era muito conteúdo e a professora oralizava rápido. Sendo muito cansativo prestar atenção e tentar fazer a leitura labial por horas. Após não conseguir acompanhar a turma, teve uma reprovação no primeiro ano escolar. Estudou de manhã na escola e de tarde teve aulas particulares, que eram cansativas, sem TILS e usavam a escrita como estratégia para comunicação. Não havia tempo para brincar. Disse que era muito difícil a aula em Língua Portuguesa e a família não queria LIBRAS, somente a oralização. Depois de um tempo começou a frequentar a escola inclusiva de manhã e ir na escola

especial de Surdos de noite. No ensino médio, estudou somente na escola especial de Surdos.

O outro entrevistado, E4, estudou em uma escola especial para Surdos até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Depois foi para a escola inclusiva com intérprete até o 7º ano. Retornou para a escola especial de Surdos no 8º ano, onde permaneceu até finalizar o Ensino Médio.

Para o ingresso na Universidade, todos prestaram vestibular com realização de provas objetivas e de redação em Língua Portuguesa. Todos tiveram acompanhamento de TILS. Assim, quando tinham dúvidas do significado de alguma palavra, perguntavam e eram auxiliados na tradução da redação. Dois dos entrevistados (E2 e E3) relataram que o vestibular estava bem difícil. No entanto, todos passaram na primeira tentativa.

No momento da realização desta pesquisa os participantes encontravam-se do meio para o fim dos semestres cursados na graduação.

Com relação a interação e a comunicação com os colegas e professores no ambiente universitário, o E1, fez a troca de curso por algumas vezes, disse que no primeiro curso o diálogo com os colegas era melhor, no segundo era mais com o professor e muito mais com a TILS. Acredita que a pouca interação se deu por não saberem Libras. No atual curso tem mais comunicação, pois todos sabem Libras.

O E2 relatou que quando tem trabalhos de grupo sempre é o último a ser chamado para fazer parte. Parece que os colegas têm vergonha ou medo de errar na comunicação. Mesmo alguns sabendo um pouco de Libras, não existe comunicação fluente. Mas, nos trabalhos, consegue fazer as trocas de experiência e realizá-los, pois, faz em Libras e os colegas escrevem em LP. Relatou que a maioria dos professores são mais fechados e esquecem que têm alunos Surdos, como por exemplo: passar um vídeo sem legenda, só pedem desculpas, mas não mudam pedagogicamente.

Um dos entrevistados (E3) disse que no começo se sentiu mal, pois sempre estudou com Surdos e não estava acostumado com a inclusão. Não houve interação com os colegas. Reverberou que alguns professores explicam rápido e a prioridade eram os ouvintes. Mesmo quando tinha dúvidas, sempre respondiam “Não posso” e continuavam atendendo aos outros estudantes. E, quando respondiam, era resumido e ficava sem entender muito bem. Prefere aulas particulares, pois são individuais e ficam frente a frente.

Outro participante (E4) falou que quando se tem uma continuidade nos semestres é melhor, pois os professores passam a conhecer melhor as necessidades dos estudantes Surdos. Outro fator de dificuldade relatado, pelo mesmo acadêmico, versa sobre a metodologia dos professores, a falta de conhecimento acerca da cultura surda, da identidade e das questões linguísticas. Além da falta de paciência de alguns professores para explicar para os Surdos mais de uma vez.

Para além das dificuldades já relatadas, ainda quando questionados se haveriam outras, a fala do E4 foi a respeito das aulas síncronas, ocorridas em decorrência da pandemia, em que houve falta de contato com todos, o uso da tecnologia e de internet. Disse que na aula presencial é mais fácil tirar as dúvidas com a TILS ou professor, no entanto, nas aulas virtuais tem que ser mais autônomo ou precisam marcar um horário para tirar as dúvidas com o professor. Positivamente, um dos entrevistados (E2) disse que é bom poder assistir às aulas gravadas quando tem dúvidas.

Mesmo tendo TILS para os momentos das aulas, ainda assim, sentiram-se muito isolados. Sugerem que um facilitador poderia ser todos saberem LIBRAS, para melhorar a comunicação com os colegas e para receber as explicações diretamente do professor.

É visto que o papel do intérprete é fundamental e que são citadas como participantes atuantes do cotidiano acadêmico, tanto para as interpretações em sala de aula quanto para dúvidas das palavras desconhecidas como auxílio nas revisões das atividades e trabalhos. E3 e E4 dizem ser necessário fazer combinações de palavras sem sinais e, se precisam fazer algum ajuste, conversam. Um dos entrevistados (E2) considera que não é fácil ser TILS, pois o professor faz explicações longas e profundas que precisam ser traduzidas na íntegra.

4.1.3 Concepções dos participantes sobre a Libras (L1) e a Língua Portuguesa como L2

Como relatado anteriormente, a aquisição da Libras deu-se de maneira natural na primeira infância da maioria dos participantes, uma vez que ao terem contato com outros Surdos ou pessoas que usam a Língua de Sinais, a aprendizagem ocorreu de forma espontânea (QUADROS, 1997). Os estudos realizados por Quadros e Pizzio (2011), versam sobre a melhor fase do desenvolvimento para a aquisição de

uma língua, sendo o tempo mais favorável dos dois anos até a puberdade. Não eliminando a aprendizagem em outros períodos da vida, mas os estudos inferem que pode ser prejudicada ou ocorrer uma aquisição não tão efetiva. No caso dos participantes dessa pesquisa, todos são fluentes em Libras e relataram a importância que a língua tem na sua vida pessoal, profissional e acadêmica. Ao ter domínio da L1, sua língua materna, como meio de interação social, para dar significado ao seu mundo, auxiliar no processo de escolarização e na aprendizagem da L2, que deve ocorrer em momento distinto ao processo de aquisição da Libras (BRASIL, 2007).

Quando questionados sobre o uso da Língua Portuguesa na escola, relataram que a LIBRAS auxiliou no processo de aprendizagem dos significados das palavras. E4 disse que na escola de Surdos entendia as palavras pela sinalização. Na escola inclusiva, teve dificuldades com a escrita rápida e o significado das palavras. Porém, quando retornou para escola de Surdos o interesse aumentou, teve mais facilidade, pois utilizava a Libras.

Sabe-se que quando o Surdo aprende a modalidade escrita do LP, esse é um processo mais complexo, visto que precisa escrever as palavras que não foram construídas através dos sons, mas sim, pelos sinais. Ainda, segundo Silva e Pereira (2020, p. 5) “A Língua Portuguesa seria para o Surdo uma língua estrangeira; deste modo, a aquisição não se faz de maneira natural, e sim, sistemática”. Assim, é essencial que se faça uso de estratégias pedagógicas em que se mostre para o aluno Surdo, em Libras, o que pode ser transcrito para a língua oral e escrita, sem dar maior importância para uma língua em detrimento a outra.

No entanto, os participantes relataram que mesmo a estrutura das línguas (LIBRAS/LP) sendo diferentes, o ensino da Língua Portuguesa teve mais ênfase. E1 falou que aprendeu muito mais da estrutura da LP no Ensino Fundamental e teve uma diminuição no Ensino Médio, com mais revisão de conteúdo, não sendo introduzidos novos conceitos. O E2 relatou sobre a adaptação e o treinamento da LP, e do uso de estratégias, como a escrita simples, ajudaram-no. O E3 primeiro aprendia em Libras e depois traduzia para LP.

A questão do vocabulário e significado das palavras, também foi relatado como dificuldade no momento de leitura, sendo que dependendo do contexto era mais fácil de entender (E1). Os E2 e E3 relataram que quando não conhecem uma palavra, pesquisam no dicionário e na internet (*Google*) para ter mais clareza do significado. Porém, E2 disse que algumas palavras ele consegue entender bem, e outras,

permanece em dúvida. E, o E3, tenta relacionar com o contexto para auxiliar na compreensão. E1 também utiliza a estratégia do contexto para entender. Além da pesquisa na internet, usa aplicativo *Hand Talk*, que auxilia, mas dependendo do contexto e do regionalismo, tem uma limitação. Também pergunta para as pessoas próximas ou para as TILS.

4.1.4 Leitura e de produção textual em L2 dos participantes

Um relato interessante versa sobre gostar de ler, mas é um processo muito cansativo, visto que precisam reler várias vezes. Necessitando um esforço para entender ou buscar sempre o significado das palavras e tentar colocá-las dentro do contexto.

Um dos entrevistados (E1) disse que quando era mais novo tinha mais facilidade na leitura. Referiu-se a leitura sendo muito importante para comunicar-se melhor. Acredita que os Surdos que os professores estimulam e que leem mais, conseguem ter mais facilidades. Outro (E2), contou que ama ler livros de literatura juvenil, pois são mais fáceis de entender. Considera os livros de filosofia uma leitura pesada e de difícil compreensão. E, gosta de livros com imagem e texto, pois entende melhor. Teve ainda o relato de quem (E3) lia muito no Ensino Fundamental e depois de adulto não gosta de ler. Disse que houve uma mudança de acesso às leituras durante o Ensino Médio, utilizando mais a *internet*. Contou que quando não entende tudo claramente, utiliza como estratégia pular algumas partes do texto. E, outro, E4, relata que na escola fazia pouca leitura, mas enquanto acadêmico lê muito.

Percebe-se que o estímulo à leitura foi diminuindo com os passar das fases escolares, e que, atualmente, realizam mais leituras acadêmicas ou as utilizadas nas redes sociais. O hábito de leitura pela *internet* vem crescendo consideravelmente. Com relação a este tema, Guarinello et al. (2009) coloca que há uma série de estudos unânimes em dizer que essa ferramenta dispõe de diversos recursos visuais que facilitam a compreensão para o Surdo, em razão de que a utilização do campo visual é o seu principal meio de apropriação de conhecimento. Para além dos ganhos linguísticos, também podem estabelecer relações interpessoais, ter acesso a diferentes informações e contextos, potencializando ao Surdo ampliar seu repertório.

Outro fator importante verificado nas falas dos entrevistados é que mesmo conseguindo ler e entender, nem sempre conseguem escrever, tendo uma preferência pela utilização da LIBRAS.

Todos relataram que escrevem textos curtos, com palavras e frases simples. O E2 utiliza diversas estratégias para melhorar a escrita dos textos, como por exemplo: pesquisar as palavras no *Google*, mexer nas frases de acordo com contexto e ler outros textos para entender mais sobre o assunto e melhorar os parágrafos.

O E1 narrou que quando gosta do assunto, há maior facilidade durante o processo de escrita. Bem como, quem lê muito, escreve mais.

Portanto, ter um conhecimento amplo de vocabulário também é um facilitador. O E2 também disse que a escrita cotidiana é mais fácil, e que escrevem e lêem mais nas redes sociais. Já, as escritas dos textos acadêmicos, necessitam de maior dedicação para colocar as palavras no contexto e em função da escrita ser em segunda língua. Assim, E4 relatou que devem ter mais atenção com as conjunções verbais, além das demais expressivas diferenças de estrutura gramatical das duas línguas (LIBRAS e LP). Existe uma torcida (E2) para que a tecnologia seja uma aliada e a criação dos aplicativos possam auxiliar os Surdos na escrita da LP, para ter menos limitações e dificuldades.

Com relação a leitura dos textos acadêmicos todos relataram que além de serem bem diferentes dos que conheciam na escola, são mais longos e de difícil compreensão. O vocabulário é mais amplo e específico, o que por vezes, dificulta ainda mais o entendimento do contexto. Assim, precisam ter mais responsabilidade e reler muitas vezes. Um dos entrevistados (E1) fez a seguinte fala:

[...] às vezes, **precisa reler 10 a 20 vezes até conseguir entender**. Porque a estrutura do LP é diferente e o texto acadêmico tem palavras específicas. É muito desafiante!
Ao ler um texto acadêmico se não entende a pergunta para o professor, tenta ler novamente e perguntar para a TILS explicar em Libras que fica muito mais claro.

Reverberando que a questão da leitura é muito cansativa e que o processo de releitura nem sempre faz com que a compreensão seja efetiva.

Por vezes, acontece de ler e entender com outro significado, então, é preciso relacionar com o conteúdo e lembrar das explicações dadas nas aulas (E2).

O E3 diz que,

[...] As palavras podem ter dois significados, precisa ter atenção no contexto. É muito difícil! Quando não entende pergunta para TILS. Não entende 100% somente 50%. Língua Portuguesa é muito difícil.

O E2 também utiliza da estratégia de sublinhar as palavras e procurar o significado para entender melhor o vocabulário. Afirmou que,

[...] Se o professor já explicou antes, tenta lembrar. Se tem um texto longo não consegue ler tudo e entender. É muito cansativo. Precisa reler muitas vezes para entender.

O E1 acredita que os ouvintes também têm dificuldades para compreender os textos, pois nos trabalhos de grupo ou quando pergunta para eles, dizem que também não entenderam. Sobre a escrita de resumos, o mesmo entrevistado (E1), disse que fez somente uma vez e pediu ajuda para o professor. Tendo que reler e reescrever. Também relatou que não conhece nenhum aplicativo de escrita que auxilie em resumos.

O E2 falou que se o professor solicitar para que o resumo seja feito em tempo de aula para entregar no mesmo dia, solicita para fazer em Libras ou seleciona um texto com menos páginas, para facilitar a leitura. O entrevistado E2 complementa que,

[...] a escrita em LP precisa pensar, usar palavras diferentes, retirar as simples e tentar melhorar o vocabulário para o texto ficar mais bonito e claro. Uso o *Google* para procurar as palavras. Escrevo em LP direto, mas **não é uma escrita perfeita como a dos ouvintes**. Preciso de mais tempo para escrever. Se o professor pedir para entregar em 10 minutos é impossível.

O E3 também relatou que sua escrita é diferente e que os professores sabem disso. Afirma que se o professor solicita um texto escrito,

[...] escrevo e entrego, senão peço para TILS e gosto de fazer em LIBRAS. A maioria dos professores entende o que escrevo. [...] nunca leio os textos e faço direto o resumo. Tento relacionar com a prática para ficar mais claro. [...] não conheço nenhuma tecnologia que possa auxiliar na escrita dos resumos. Mas, sempre tenho ajuda das TILS e preferi fazer em LIBRAS.

O E4 também pesquisa as palavras na *internet* para entender melhor o significado, além de pedir ajuda para as intérpretes. Quando está sozinho, utiliza o aplicativo para tradução em Libras das palavras ou parte do texto. Também relatou,

[...] Tenho uma escrita diferente e dificuldade para resumir, pois demora para escrever. Em Libras, é mais fácil!

Percebe-se que todos possuem conhecimento de que escrevem em Língua Portuguesa de maneira diferente em comparação aos ouvintes. Precisam reler os textos mais de uma vez, pensar na escolha das palavras e isso demanda um tempo maior para realização. Utilizam diferentes estratégias para compreender e escrever textos, bem como, solicitam ajuda do professor ou TILS quando precisam. É unanimidade a preferência por fazer o resumo em Libras.

Como relatado anteriormente, com relação ao uso de ferramentas tecnológicas, utilizam o *Google* como estratégia para procurar as palavras e seus significados e aplicativos para tradução em Libras das palavras ou parte de um texto. No entanto, não conhecem nenhuma outra ferramenta tecnológica que auxilie no processo de escrita de resumos.

No subcapítulo intitulado “Oficina de Intervenção: descrevendo o processo”, será apresentado de maneira detalhada os procedimentos desta etapa da pesquisa e como foram construídas as fontes de evidência.

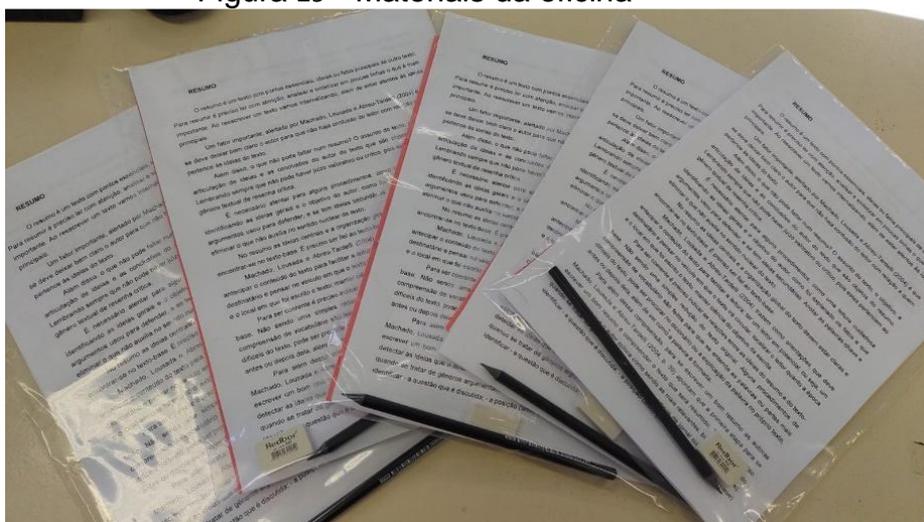
4.2 OFICINA DA INTERVENÇÃO: DESCRREVENDO O PROCESSO

Esse subcapítulo responde ao segundo objetivo específico desta pesquisa de propor uma estratégia pedagógica de inserção de ferramenta de mineração textual – Sobek - para a produção de texto em Língua Portuguesa para Surdos universitários.

A oficina de intervenção realizou-se presencialmente, no sábado dia 30 de outubro de 2021, das oito às dezessete horas, no laboratório de informática da Universidade. Salvaguardando a saúde de todos os participantes, foram seguidos todos os protocolos, com a autorização do Centro de Operações de Emergência em Saúde para a Educação da Instituição.

Uma vez que o TCLE incluía registros no formato fotográfico e a gravação em audiovisual, tais ações foram realizadas para fins de armazenamento, de análise e de arquivamento dos dados coletados na pesquisa. Tudo estava preparado para a oficina: os materiais (o texto sobre Resumo, o texto-base 1, o texto-base 2, as folhas de papel almaço, o lápis, a borracha e o apontador - Figura 29), a sala reservada e com o *software* instalado e testado.

Figura 29 - Materiais da oficina



Fonte: Autora (2021).

Quatro participantes confirmaram a participação registrado pelo aceite, envio do TCLE e realização da entrevista, porém, no dia anterior, um dos participantes avisou por mensagem no *WhatsApp* que não poderia comparecer por motivos particulares.

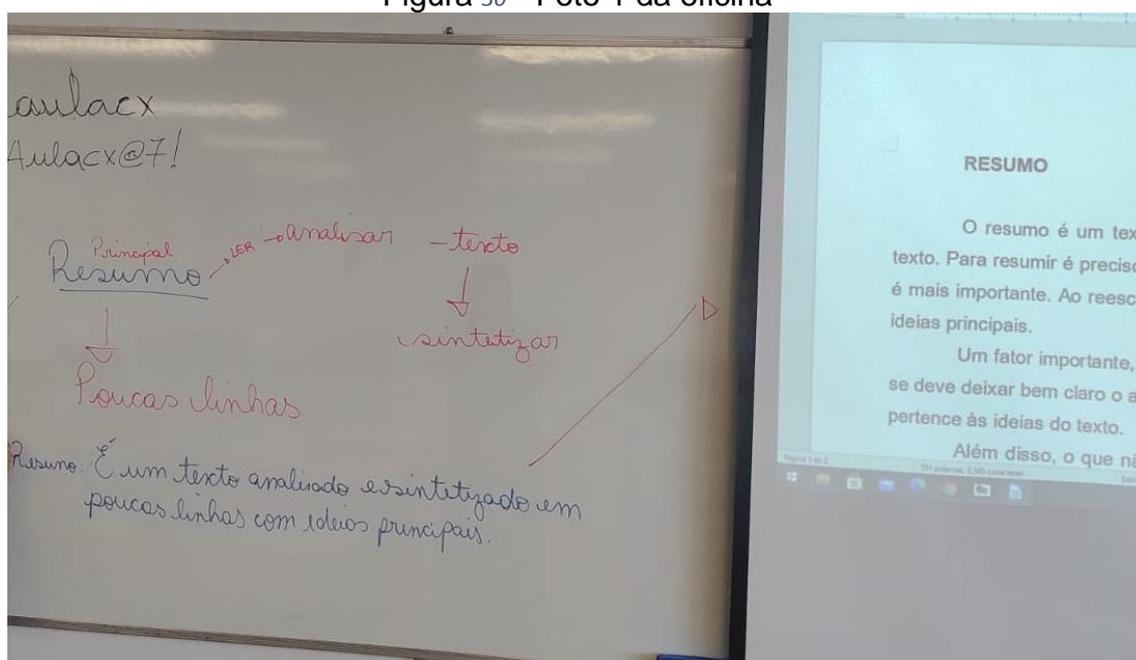
No dia da oficina compareceram três participantes, a professora convidada e a pesquisadora. Começou-se com a apresentação da professora, dos participantes e dos objetivos da oficina, explicitados no percurso metodológico. Todos estavam empolgados com a participação e relataram que nunca haviam participado de uma oficina com esse objetivo e que, na verdade, desde o ingresso na universidade não receberam uma explicação clara sobre as características dos textos acadêmicos. Também não tiveram em sua formação acadêmica, uma aula sobre os tipos de resumo. Isto infere que é essencial que seja propiciado diferentes momentos de construção e vivências acerca dos gêneros textuais acadêmicos.

A professora definiu o gênero textual, mostrando alguns exemplos e estratégias para a escrita de um bom resumo. O trabalho para a construção de novos conceitos foi realizado por intermédio da Libras. Para a oficina, foi preparado um material de apoio sobre resumo (Anexo B) de duas laudas, com o objetivo de definir o gênero textual, apresentar aspectos composicionais e procedimentais, bem como, os critérios de análise do texto segundo Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004). Essas considerações e sugestões para a escrita de um bom resumo, permitem que seja produzido um texto coeso e coerente em que possam demonstrar o que compreenderam e se apropriaram globalmente do que leram. Ainda, com relação aos

critérios básicos na escrita de resumo, é importante inferir quais são os tópicos nucleares do texto-base e a conservação das informações essenciais.

Após leitura, a professora fez uma explanação de maneira expositiva, em que optou por, juntamente com os participantes, resumir parágrafo por parágrafo de um texto de exemplo, conforme pode-se verificar nos registros fotográficos (Figuras 30, 31 e 32).

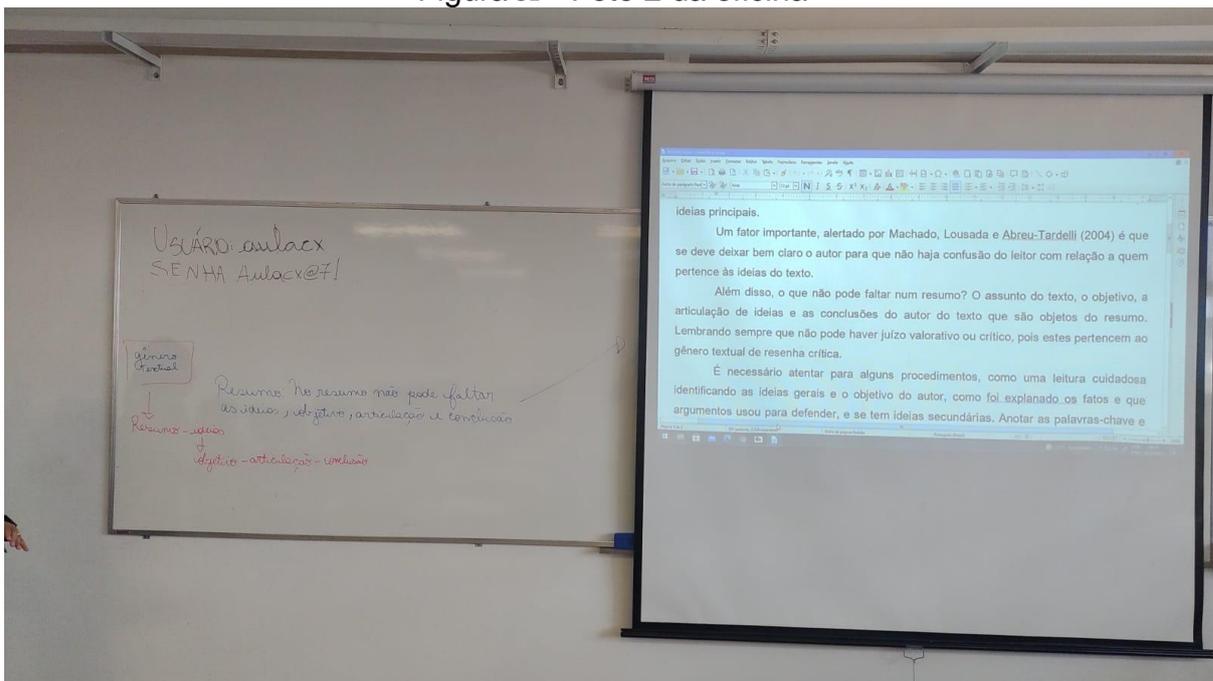
Figura 30 - Foto 1 da oficina



Fonte: Autora (2021).

Neste momento, a professora fez uma explanação acerca do gênero textual resumo, usando da estratégia de mapa mental e criando um parágrafo que exemplificava e resumia parte do texto do material de apoio.

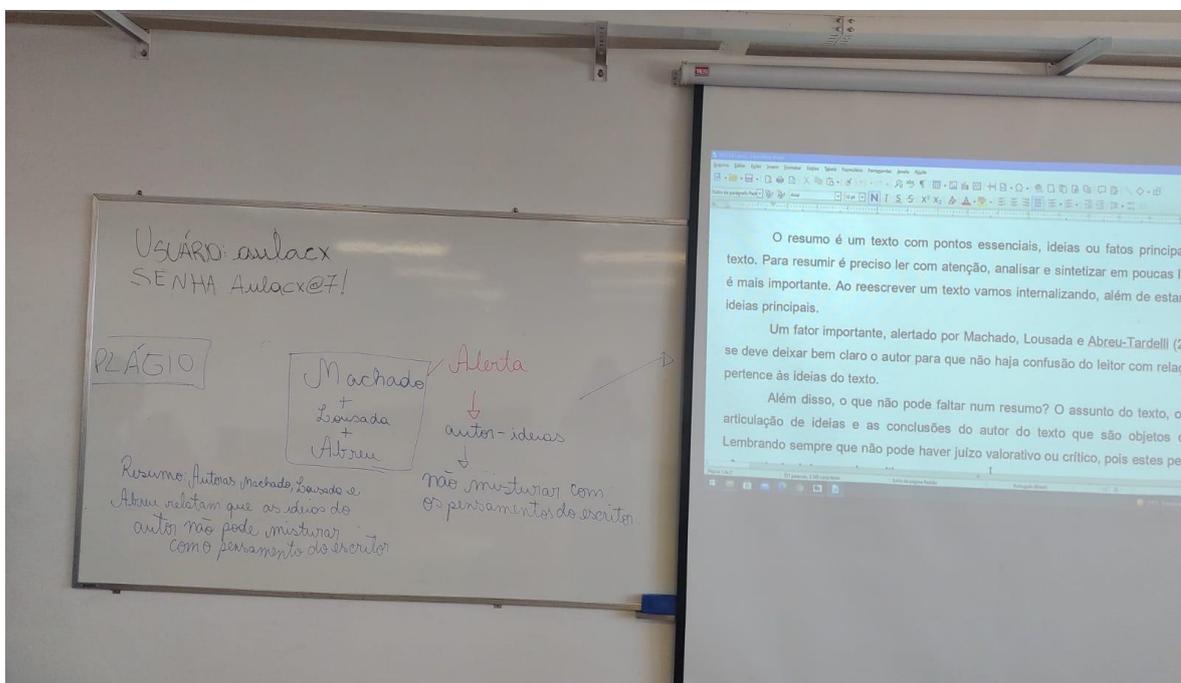
Figura 31 - Foto 2 da oficina



Fonte: Autora (2021).

Ao dar continuidade, foi retomado os tipos de gêneros textuais e quais são considerados textos acadêmicos. Na leitura do segundo e terceiro parágrafo do material de apoio, falou-se sobre autoria das ideias do texto e parte composicional do resumo.

Figura 32 - Foto 3 da oficina



Fonte: Autora (2021).

Ainda, falou-se sobre o plágio e a importância de deixar bem claro o autor, para que não haja confusão do leitor com relação a quem pertence às ideias do texto, que são alertados por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004). Lembrou-se que não pode haver juízo valorativo ou crítico, pois estes pertencem ao gênero textual de resenha crítica.

Houve interação, com questionamentos pertinentes sobre as melhores estratégias a serem utilizadas para ler e compreender melhor os textos, como anotar as ideias nucleares dos textos e escrever o resumo.

Foi um momento rico de trocas em que os estudantes puderam experienciar, com o apoio da professora e dos colegas, como estruturar melhor um resumo. Toda essa parte inicial da oficina, levou, aproximadamente, duas horas.

Em seguida, a proposição foi colocar em prática as estratégias apresentadas, visando realizar o primeiro resumo individual. Primeiramente, receberam o texto-base “um”: Introdução Geral: O mundo como fábula, como perversidade e como possibilidade e O mundo tal como nos fazem crer: a globalização como fábula. Ao iniciar a leitura, percebeu-se o primeiro momento de insegurança, sendo que os estudantes explanaram ter palavras que desconheciam os significados. Durante a leitura, foram circulando e sublinhando as palavras e buscando o significado, no *Google* ou perguntando para a professora e a pesquisadora, em busca de uma maior compreensão. Ainda assim, relataram que o texto tinha um certo grau de dificuldade para compreensão. Este momento de leitura e compreensão do texto levou, em média, trinta minutos, mesmo o texto-base 1 tendo apenas duas laudas.

Ainda durante a leitura do texto-base 1, um dos participantes recebeu uma mensagem da família e precisou retirar-se. Continuou-se com os demais.

Após a leitura, geraram manualmente uma lista com as ideias nucleares do texto-base, no qual, anotaram e sinalizaram em Libras para a professora. Como forma de registro, preferiram fazer um mapa mental manuscrito com material fornecido pela pesquisadora. Sendo, estes mapas, a fonte de evidência número dois deste estudo, que serão analisados no subcapítulo 4.3. Utilizaram, em média, quinze minutos para a criação dos mapas mentais.

Após esse momento, os estudantes receberam como tarefa escrever o primeiro resumo e entregar para a pesquisadora. Percebeu-se, mais uma vez, que estavam bem inseguros, pois afirmaram que não queriam errar. Foi explicado, novamente, que não seriam avaliados e que podiam fazer os resumos conforme

acreditavam ser a forma mais adequada. Realizaram o resumo do texto-base um, fonte de evidência número três deste estudo, que teve como produto final (transcritos tal qual foram escritos) e apresentados no subcapítulo 4.3. Demoraram, aproximadamente, uma hora e quinze minutos com diversas retomadas ao texto-base e ao mapa mental. Ao finalizar, disseram que sempre escrevem textos mais curtos e que se pudessem fazer em Libras, assim, sentiriam-se mais confortáveis. Foram tranquilizados e realizou-se o intervalo para o almoço.

No retorno, ocorreu a apresentação da ferramenta de mineração textual Sobek, com momento para exploração e esclarecimento de dúvidas. Para este momento, usou-se o material de apoio sobre resumo, pois era um texto conhecido e poderiam verificar o funcionamento da ferramenta. Os participantes não conheciam o *software* e tiveram uma ótima interação com o Sobek. Avaliaram de fácil manejo e com uma ótima funcionalidade.

Após a entrega do texto-base 2: Introdução geral: O mundo como é: a globalização como perversidade e O mundo como pode ser: uma outra globalização, de duas laudas e mesma complexidade do texto anterior. Iniciaram a leitura e utilizaram as mesmas estratégias escolhidas para o texto-base um, utilizaram trinta minutos para este momento.

Para gerar o grafo com o uso do Sobek, demonstraram facilidade na utilização da ferramenta. Em, aproximadamente, quinze minutos, os grafos gerados foram salvos e enviados por e-mail para a pesquisadora, fonte de evidência número quatro. Realizaram, em cerca de uma hora, o resumo do texto-base dois, fonte de evidência número cinco deste estudo, que teve como produto final (transcritos tal qual foram escritos) e apresentados no subcapítulo 4.3. Relataram uma preocupação com a extensão do resumo como produto final de escrita.

Novamente, houve um momento tira-dúvidas. E, por fim, realizaram o fechamento e a avaliação da oficina. Com a realização da oficina e com os dois momentos de escrita, tem-se um primeiro resumo sem o uso do minerador textual e, após, com a intervenção feita, tem-se o segundo resumo com o uso do Sobek. As produções textuais (resumos) dos Surdos universitários, a lista manual das ideias nucleares (mapa mental) e os grafos gerados no Sobek, são as fontes principais do estudo e serviram para a análise.

Ao finalizar a oficina, foi realizado o questionário em duas etapas: a) participantes da pesquisa e b) professora da oficina. Os participantes sinalizaram em

Libras as respostas que foram gravadas e transcritas para Língua Portuguesa. A professora escreveu uma avaliação referente à oficina e suas impressões acerca das construções e das aprendizagens. Estes dados estão apresentados no subcapítulo 4.3.

No próximo subcapítulo, aborda-se com maior detalhamento os dados e a análise dessas produções, bem como os achados da pesquisa.

4.3 PRODUÇÕES

Para a análise das produções da oficina de intervenção, utilizou-se a literatura sobre resumo em uma perspectiva linguística. Para fins analíticos, considerou-se o *framework* teórico-metodológico proposto por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), acerca dos elementos que compõem o resumo (sumarização) e o grafo gerado a partir do texto-base de leitura escolhido, sendo esse tomado como um instrumento balizador. O critério principal de análise foi identificar se o aluno Surdo manteve, acrescentou ou subtraiu nodos com ideias (tópicos) nucleares, utilizando um número mínimo de tópicos nucleares do texto em seu resumo. Considerando as especificidades da pesquisa, foi necessário criar um método de análise próprio para este estudo. A análise foi realizada de maneira individual, sem haver confrontação entre as produções de um participante com o outro.

Utilizou-se o Sobek como ferramenta digital de mineração de texto, tanto como objeto de estudo relativo à sua capacidade de auxiliar universitários Surdos nos episódios de escrita em Língua Portuguesa, assim como, em relação à análise dos resumos produzidos pelos alunos Surdos. Em outras palavras, Sobek está presente na pesquisa como recurso tecnológico de auxílio para produção de resumos e recurso de análise de dados, no que tange a ação da pesquisadora quanto ao tratamento dos resumos produzidos pelos universitários Surdos na oficina proposta.

A análise das produções (mapa mental, grafo e resumos) foi organizada em três etapas, elencadas a seguir, conforme Quadro 8.

Quadro 8 - Etapas da análise

	Etapa	Análise
Etapa I	Mineração: mapa mental, grafo e resumos)	Levantamento e/ou mineração dos tópicos nucleares (nodos ou ideias nucleares) dos mapas mentais, grafos e resumo.
Etapa II	Ideias nucleares principais	Comparação dos tópicos identificados entre os três tipos de representação ou produções (mapas mentais, grafos e resumos).
Etapa III	Aspectos composicionais	Análise composicional dos resumos (1 e 2).

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

4.3.1 Etapa I - Mineração: mapa mental, grafo e resumos

Nessa etapa, a mineração com o Sobek dos textos-bases e dos resumos produzidos pelos Surdos universitários é utilizada para verificar se a ferramenta do Sobek, supostamente, contribuiu para a identificação de ideias nucleares quando da produção de resumo. Aponta-se a referência das ideias (tópicos) nucleares principais presentes nos mapas mentais, grafos e resumos.

O grafo, gerado a partir do texto-base de leitura escolhido, é um instrumento balizador, em função de que ao se minerar os resumos dos alunos, teremos um segundo grafo para comparar, tendo assim uma referência das ideias (tópicos) nucleares principais do texto-base.

Neste momento, os resumos analisados sem a utilização de Sobek e os resumos realizados com a adoção da ferramenta em questão serão analisados na tentativa de apontar em qual das etapas houve o reconhecimento e a textualização das ideias (tópicos) nucleares dos textos-bases lidos.

Ao fazer a mineração do texto-base 1, grafo gerado pela pesquisadora com a ferramenta Sobek, que pode ser observado na Figura 33, em que se verifica os tópicos nucleares (em negrito, as ideias nucleares principais), sendo os nodos principais, ou seja, com maior incidência no texto: **mundo** (13 vezes), **globalização**, **vida** e todos (3 vezes) e as demais palavras: criação, serviço, império, verdade, fato, perversidade, espaço, fala, global, crer, globalização como fábula, confuso e confusamente percebido (duas vezes).

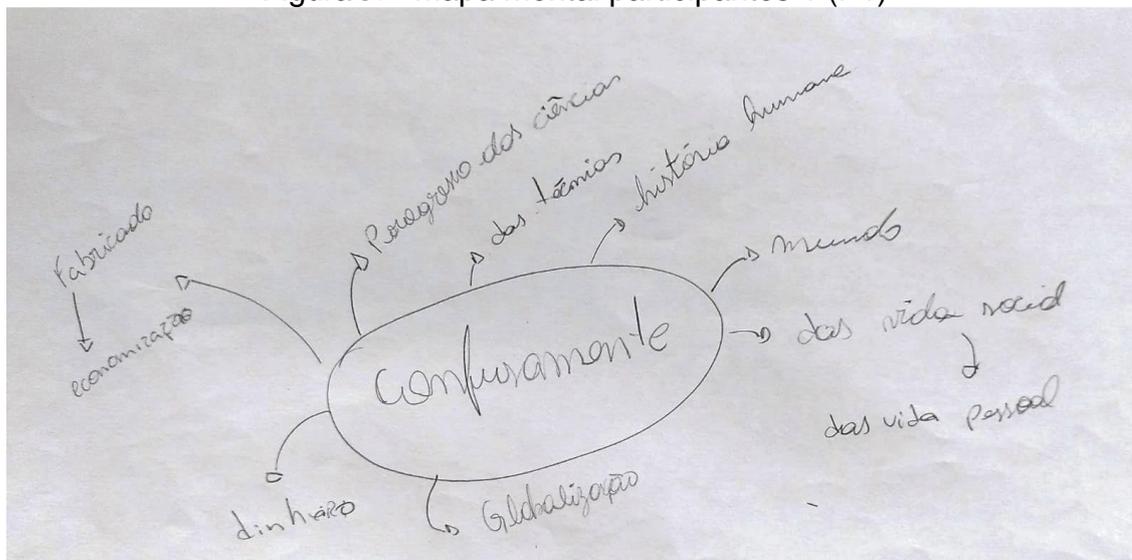
Figura 33 - Grafo do texto base 1 (pesquisadora)



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

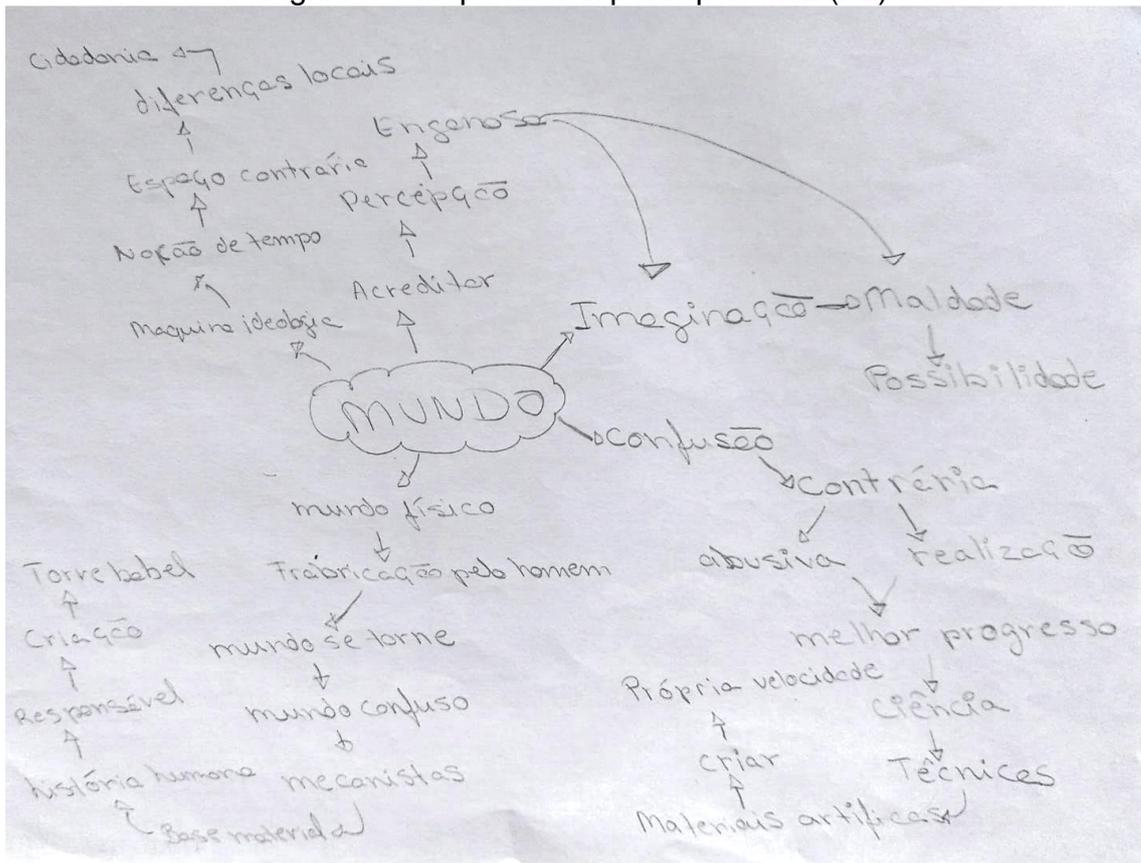
Os participantes utilizaram a Libras e realizaram um mapa mental para representar as suas ideias nucleares do texto-base 1, conforme as Figuras 34 e 35.

Figura 34 - Mapa mental participantes 1 (P1)



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Figura 35 - Mapa mental participantes 2 (P2)



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ao comparar o grafo gerado pela pesquisadora e os mapas mentais feitos pelos participantes, observa-se que o participante 1 (P1) manteve os seguintes nodos: mundo, globalização, vida e confusamente. É interessante notar que colocou como ideia principal “confusamente” e deixou o nodo com maior inferência no texto-base 1 como secundário. No entanto, apresenta três dos tópicos principais do texto (mundo, globalização e vida). Não traz em seu mapa mental os nodos: todos, criação, serviço, império, verdade, fato, perversidade, espaço, fala, global, crer, globalização como fábula e confuso.

O participante 2 (P2) fez um mapa mental com maior número de nodos e utilizou como ideia nuclear principal a palavra “mundo”, como no grafo da pesquisadora. No entanto, não fez referência às palavras: globalização, vida, todos, serviço, império, verdade, fato, perversidade, espaço, fala, global, crer, globalização como fábula, confuso e confusamente percebido. A palavra “criação” aparece em meio aos demais nodos que não estavam presentes no grafo (transcritos tais como estavam registrados): imaginação, maldade, possibilidade, confusão, contrária, abusiva, realização, melhor progresso, ciência, técnicas, materiais artificiais, criar, própria

velocidade, mundo físico, fabricação pelo homem, mundo se torne, mundo confuso, mecanicista, base material, história humana, responsável, Torre Babel, acreditar, percepção, enganosa, máquina ideologia, noção de tempo, espaço contrário, diferenças locais e cidadania.

Assim, um dos achados relevantes desta etapa da análise da pesquisa, é que o P1 identificou a maioria das ideias nucleares relevantes do texto-base 1 em seu mapa mental e o P2 trouxe somente um tópico nuclear, sendo este o principal.

No Quadro 9, podemos observar os resumos do texto-base 1 feitos pelos participantes.

Quadro 9 - Resumo 1 – sem o uso do Sobek – texto-base 1

Participante	Texto
P1	Tem confusamente e problema mundo, porque pessoal estuda progresso das ciências. A pesquisa estudou das técnicas é vida social e das vida pessoal. Fabricado precisa fazer economização.
P2	<p>O mundo tem imaginação e a maldade, mas pode ser pelo contrário e confusão do processo da ciência.</p> <p>O mundo físico a fabricação pelo homem se torne o mundo, confuso e mecanistas de base material de muita responsabilidade pela criação como a Torre de Babel.</p> <p>A máquina ideologia com a noção de tempo e o espaço e tempo da vários locais pela cidadania.</p> <p>Acreditar o mundo, mas pela percepção é muito enganoso porque tem a imaginação e a maldade pelo mundo.</p>

Fonte: Autora baseada na transcrição dos resumos dos participantes (2022).

O P1 deu enfoque maior no primeiro parágrafo do texto-base 1 e o P2 inferiu as ideias nucleares de todos os parágrafos do texto-base 1.

Durante a leitura do texto-base 1 pelos participantes da pesquisa, foram realizadas inúmeras paradas para verificação do vocabulário. Observa-se que houve uma tentativa de utilizar as palavras que tiveram dificuldade na compreensão do significado, como por exemplo: confusamente, economização e ideologia. Sabe-se que é essencial ter a habilidade de compreensão textual bem desenvolvida, pois segundo Epstein e Reategui (2015) é importante dar significado às palavras para ter

um entendimento do que se lê e, conseqüentemente, conseguir estruturar um texto. No entanto, devemos lembrar que os Surdos estão fazendo a leitura e a escrita em sua segunda língua.

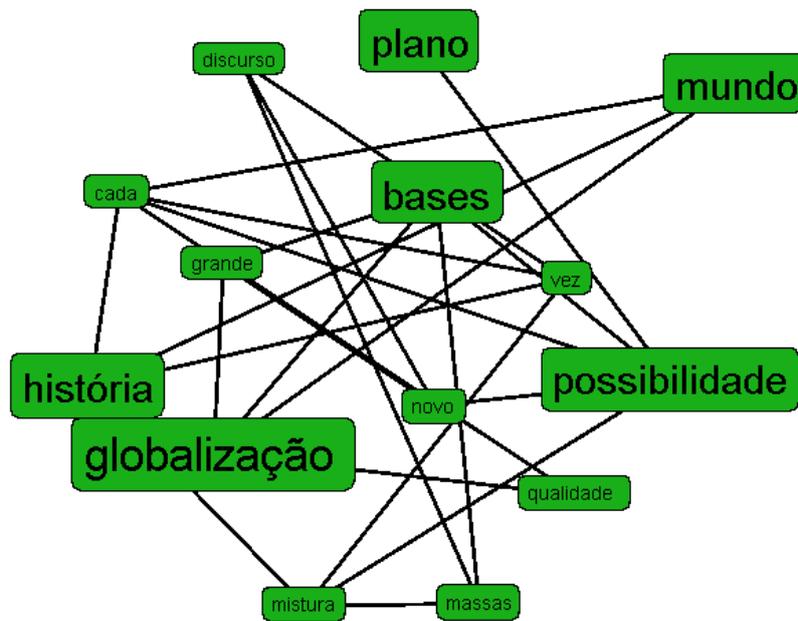
Nesta etapa está sendo analisado somente a utilização das ideias nucleares principais do texto-base 1 da mineração do resumo dos participantes, sem o uso do Sobek, sem analisar os aspectos composicionais deste tipo de texto.

Ao realizar a mineração dos resumos dos participantes, constatou-se novamente que um dos fatores que devemos levar em consideração é que a diversidade de nodos que compõem um grafo depende da complexidade lexical do texto submetido a mineração com o Sobek. Outro fator, são as escolhas dos tópicos nucleares feitas pelos participantes a partir da leitura do texto. Devido à produção dos participantes ter sido um resumo que se constituiu em texto curto, o grafo gerado pelo Sobek ficou estritamente restrito com pouquíssimos nodos.

Com relação ao texto-base 1, observou-se que os grafos gerados a partir dos resumos produzidos pelos participantes foram feitos com uma restrição maior dos tópicos nucleares. No grafo gerado a partir do resumo do P1, constatou-se dois nodos (vida e pessoal) com maior inferência (2 vezes), utilizando somente um nodo que também estava presente no grafo da pesquisadora: vida. E, o grafo gerado do resumo do participante 2 também apresentou somente três nodos (mundo (5 vezes); tempo (2 vezes); imaginação e maldade (2 vezes)) com maior inferência, sendo que também manteve somente uma das ideias nucleares principais: mundo. No entanto, esta é considerada a principal ideia do texto-base 1.

Na mineração do texto-base 2, o grafo gerado pela pesquisadora, conforme apresenta a Figura 36, destaca os tópicos nucleares de maior incidência no texto (em negrito, as ideias nucleares principais): **globalização** (5 vezes), possibilidade, **história**, bases e plano (4 vezes), **massas**, mistura, qualidade, novo, grande, **mundo**, discurso (3 vezes).

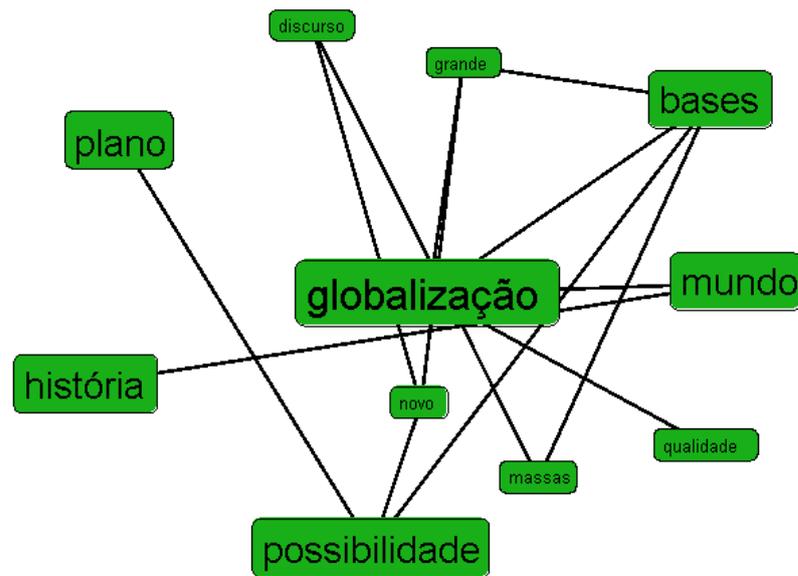
Figura 36 - Grafo do texto 2 – pesquisadora



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O P1 gerou o grafo, de acordo com a Figura 37, em que se observa que manteve a maioria das ideias nucleares conforme o grafo da pesquisadora. Os nodos mantidos foram: **globalização**; possibilidade; **história**; bases; plano; **massas**; qualidade; novo; grande; **mundo** e discurso. A ferramenta dispõe de uma funcionalidade que permite a retirada de nodos e *Stop Words*, o que gera um gráfico com nodos diferentes daqueles inicialmente minerados pelo Sobek. Percebeu-se essa ação por parte dos participantes, em que houve pequenas alterações nos nodos, mas sem retirar os principais. Suprimiu-se somente um nodo: mistura.

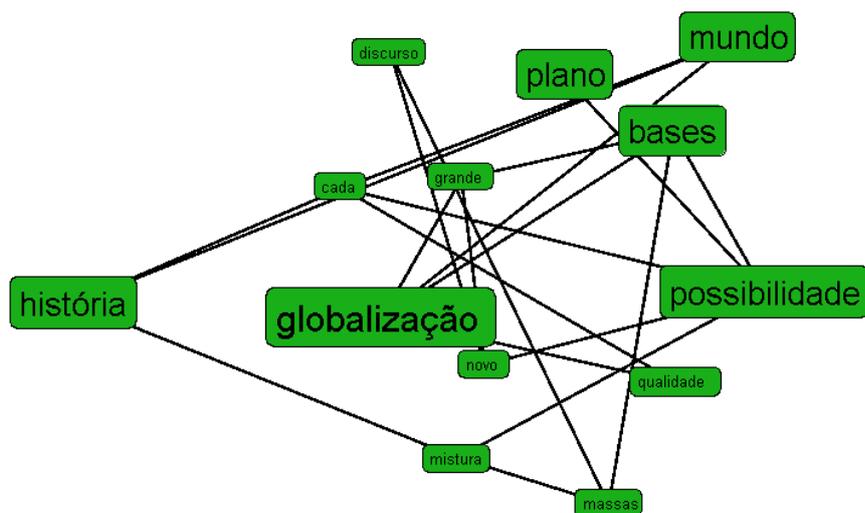
Figura 37 - Grafo do texto-base 2 – participantes 1 (P1)



Fonte: Elaborado pelo participante 1 (2021).

No grafo gerado pelo P2, conforme a Figura 38, pode-se verificar que este manteve todas as ideias nucleares, similar ao grafo da pesquisadora.

Figura 38 - Grafo do texto-base 2 – participantes 2 (P2)



Fonte: Elaborado pelo participante 2 (2021).

Os participantes demonstraram facilidade no manejo das funcionalidades do Sobek, corroborando com o explicitado nos estudos correlatos (REATEGUI, 2014; OLIVEIRA, 2017; EPSTEIN, 2017; CORRÊA, 2019). Esta etapa mostra, um achado

da pesquisa, que a utilização do Sobek como ferramenta de mineração de texto é eficiente para melhor visualização das ideias nucleares em imagem, o que para o Surdo é um canal de melhor acesso à informação (REILY, 2013; PERLIN, 2004; STROBEL, 2013). Ao analisar os grafos gerados, a partir dos resumos do texto-base 2 dos participantes, observou-se que mantiveram maior referência os tópicos nucleares.

Além da análise dos grafos gerados, também tem-se os resumos do texto-base 2, que foram feitos pelos participantes, conforme apresentado no Quadro 10.

Quadro 10 - Resumo 2 – com uso do Sobek – texto-base 2

Participante	Resumo
P1	A história é importante, porque estudam o mundo qualidade base empresa, escola, técnico, etc. O globalização tem técnico novo massas. O possibilidade fazer plano futuro melhor qualidade.
P2	O salário são baixos e os povos cada vez mais pobres e também desempregados e como eles vão viver no mundo e podem morrer de fome e outras coisas. Então a fábrica é uma maldade e perde muita qualidade para todos e a história envolve a mistura da globalização.

Fonte: Autora baseada na transcrição dos resumos dos participantes (2022).

Devido às escolhas dos tópicos nucleares feitas pelos participantes e como o resumo resultou em um texto curto e de pouca complexidade lexical, não houve uma diversidade de nodos suficientes para gerar um grafo. Essa escrita de textos mais curtos reverbera os estudos realizados acerca da escrita estar reduzida quando se dá em segunda língua (PEREIRA, 2014). É importante ressaltar que durante a escrita do resumo em Língua Portuguesa, os participantes mostraram-se bem apreensivos e justificaram que tinham uma escrita diferente.

Na próxima etapa, será apresentada a análise comparativa dos tópicos nucleares principais.

4.3.2 Etapa II - Ideias nucleares principais

Nesta etapa, apresenta-se outra maneira de visualização e análise, ou seja, por intermédio de quadros comparativos, a saber: Quadro 11 – Resumo sem o uso do

Sobek, Quadro 12 - Resumo com o uso do Sobek e Quadro 13 - Comparação dos resultados dos resumos 1 e 2. Esta verificação foi feita pela pesquisadora, extraindo as informações dos mapas mentais, grafos e resumos, considerando os indicadores relativos aos tópicos principais gerados pelo Sobek (KLEMMANN, 2011; EPSTEIN, 2017; OLIVEIRA, 2017; CORRÊA, 2019).

Com relação ao texto-base 1, mapa mental e resumo dos participantes, tem-se apresentado através do Quadro 11, conforme exposto abaixo. Neste quadro comparativo, verificou-se se os participantes Surdos: a) utilizaram as ideias (tópicos) nucleares que sinalizaram em Libras e/ou anotaram no mapa mental; b) identificaram as mesmas ideias (tópicos) nucleares definidas pela professora e pesquisadora.

Quadro 11 - Resumo sem o uso do Sobek

Resumo sem o uso do Sobek			
Participante	Número de tópicos principais elencados pela professora e pesquisadora	Número de tópicos principais do participante no mapa mental	Número de tópicos principais no resumo
Participante 1	SETE (7)	CINCO (5)	TRÊS (3)
Participante 2	SETE (7)	DOIS (2)	TRÊS (3)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os sete tópicos nucleares elencados pela pesquisadora são: globalização, progresso das ciências, mundo, vida, dinheiro, aceleração contemporânea e informação. Destes, o P1 colocou em seu mapa mental os seguintes: globalização, progresso das ciências, mundo, vida e dinheiro. E, no seu resumo, utilizou somente três (progresso da ciências, mundo e vida). O P2 apresentou em seu mapa mental: progresso das ciências e mundo. No resumo, usou os dois citados e acrescentou mais uma ideia nuclear: vida.

Percebe-se que após a leitura, apontaram as ideias nucleares e colocaram em forma de mapa mental em número menor ao elencado pela professora e pesquisadora. Todavia, na construção escrita do resumo, o participante (P1) limitou para três a utilização dos tópicos nucleares e o participante (P2) reviu o texto e

acrescentou uma ideia nuclear, que eram duas (2) no mapa mental para três (3) na escrita do resumo.

Com relação ao texto-base 2, o grafo a partir do *software* Sobek, feito pelos participantes e a análise da pesquisadora, usou-se os seguintes critérios de análise, se os participantes: a) utilizaram as ideias (tópicos) nucleares sem mudanças de nodos principais e *Stopwords* nos seus grafos; b) utilizaram no resumo os tópicos nucleares gerados pelo grafo, em que pode ter sido utilizado alguma das funcionalidades do Sobek, ou seja, se adicionaram ou suprimiram nodos ou ideias nucleares. Para tanto o resultado é apresentado conforme exposto no Quadro 12.

Quadro 12 - Resumo com o uso do Sobek

Resumo com o uso do Sobek			
Participante	Número de tópicos principais no grafo Sobek	Número de tópicos do grafo do aluno	Número de tópicos no resumo
Participante 1	QUATRO (4)	QUATRO (4)	QUATRO (4)
Participante 2	QUATRO (4)	QUATRO (4)	TRÊS (3)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como visto no Quadro 12, percebe-se que mantiveram em seus grafos os tópicos nucleares principais. No entanto, em seu resumo, o participante P2 utilizou três tópicos nucleares que estavam no grafo e não quatro.

Lembramos que nesta etapa, ainda não se está analisando os aspectos composicionais dos resumos, mas sim, a inferência das ideias nucleares. A análise das produções com o Sobek constitui-se fundamental para responder o terceiro e quarto objetivos específicos da pesquisa, verificando quantos nodos foram mantidos no resumo produzido após a exploração do *software*.

Após ler o texto-base com estratégias de verificação do vocabulário, para entender o significado das palavras desconhecidas e relacioná-las com o texto, tirar dúvidas em Libras e fazer o grafo com o Sobek, percebeu-se uma pequena evolução em relação ao aumento na utilização das ideias nucleares do texto no resumo.

A análise comparativa entre os resultados de tópicos e de ideias nucleares dos dois resumos, conforme registrado no Quadro 13, serve de apoio para responder aos objetivos da pesquisa e possível resposta à problemática. A análise foi realizada de maneira individual, ou seja, o resumo 1 de cada sujeito foi comparado com os resultados do resumo 2, sem haver confrontação entre os resumos de um participante com o outro, visto que se pretendeu trazer indícios que discutam sobre o mesmo indicador nos textos de cada indivíduo e não as construções entre eles.

Quadro 13 - Comparação dos resultados dos resumos 1 e 2

Comparação dos resultados dos Resumos 1 e 2		
Participante	Resumo 1	Resumo 2
	Sem Sobek	com Sobek
	Número de tópicos	Número de tópicos
Participante 1	Utilizou três (3) de sete (7) - 42,8%.	Utilizou quatro (4) de quatro (4) - 100%.
Participante 2	Utilizou três (3) de sete (7) - 42,8%.	Utilizou três (3) de quatro (4) - 75%.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No resumo sem o uso do Sobek, o P1 utilizou somente três, o equivalente a 42,8%, das ideias nucleares (progresso da ciências, mundo e vida) das sete elencadas. Mostrou uma evolução na utilização dos tópicos nucleares do resumo com o uso do Sobek, pois manteve os quatro, ou seja, 100%, dos nodos do grafo (globalização, massas, mundo e história).

No resumo do texto-base 1, o P2 utilizou somente três, equivalente a 42,8%, dos tópicos nucleares (progresso das ciências, mundo e vida) dos sete elencados. No resumo com o uso do Sobek houve aumento no uso das ideias nucleares, pois manteve três nodos principais de quatro, o que equivale a 75% dos tópicos nucleares.

Percebe-se um avanço na utilização dos tópicos nucleares. Até a Etapa II desta análise, a preocupação foi verificar se os participantes da pesquisa mantiveram as ideias nucleares em seus resumos.

De acordo com a avaliação dos participantes (questionário), a visualização dos nodos nos grafos frisou a relevância das ideias nucleares, e por ser apresentada em forma de imagem, auxiliou no processo. No entanto, faz-se necessário questionar se os resumos trouxeram as informações importantes como, por exemplo, o assunto do texto-base, o objetivo, a articulação com organização global e as relações entre as ideias centrais (ideias nucleares do texto-base e conservação das informações essenciais) e as conclusões. Assim, este detalhamento será abordado na etapa a seguir.

4.3.3 Etapa III - Aspectos composicionais

Na etapa III, os resumos produzidos foram analisados, do ponto de vista linguístico, a partir dos aspectos composicionais deste tipo de texto, considerando os critérios apresentados na obra de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) e apresentadas no Quadro 14, conforme abaixo.

Quadro 14 - Critérios para análise de Resumo

O que não pode faltar?	Não deve ter:
O assunto do texto-base, objetivo, as ideias centrais (ideias nucleares do texto-base e conservação das informações essenciais) e conclusões;	Juízo valorativo ou crítico;
Articulação com organização global e relações entre as ideias do resumo e do texto-base;	Enumeração de tópicos;
Vocabulário adequado ao gênero;	Simple redução do texto-base.
Fidelidade ao texto-base e menção ao autor do texto;	
Localizar o leitor quanto a época e o local em que foi escrito o texto.	

Fonte: Elaborado pela autora (2021) a partir de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004).

Esta etapa, fez-se em dois momentos, a saber: resumo do texto-base 1 e resumo do texto-base 2. A análise dos resumos dos participantes foi feita de maneira individual, levando em consideração as construções feitas por cada um a partir dos mapas mentais, grafos, do registro em texto (resumo) em si e das observações e anotações da pesquisadora.

No resumo do texto-base 1 do P1 - “Tem confusamente e problema mundo, porque pessoal estuda progresso das ciências. A pesquisa estudou das técnicas é vida social e da vida pessoal. Fabricado precisa fazer economização” - percebe-se que apesar de ser um texto curto, trouxe o assunto do texto-base 1, as ideias centrais (ideias nucleares do texto-base e conservação das informações essenciais) e há uma tentativa de apresentar uma conclusão. Tem uma breve articulação com organização global e relações entre as ideias do resumo e do texto-base 1. Usou vocabulário mais restrito e, como explicitado anteriormente, preocupou-se em utilizar palavras que não sabia o significado antes desta atividade. Manteve a fidelidade ao texto-base 1, mas não mencionou o autor e não localizou o leitor quanto a época e o local em que foi escrito. Como ponto positivo, não usou de juízo valorativo ou crítico e nem fez enumeração de tópicos. No entanto, seu texto resultou em uma simples redução do texto-base.

Já, no resumo do texto-base 1 do P2,

[...] O mundo tem imaginação e a maldade, mas pode ser pelo contrário e confusão do processo da ciência. O mundo físico a fabricação pelo homem se torne o mundo, confuso e mecanistas de base material de muita responsabilidade pela criação como a Torre de Babel. A máquina ideologia com a noção de tempo e o espaço e tempo da vários locais pela cidadania. Acreditar o mundo, mas pela percepção é muito enganoso porque tem a imaginação e a maldade pelo mundo.

Nota-se que houve uma preocupação em escrever um texto mais estruturado, porém apesar de utilizar as ideias centrais (ideias nucleares do texto-base e conservação das informações essenciais), não apresentou o assunto do texto-base e os objetivos de maneira articulada e, por consequência, não conseguiu trazer uma conclusão. Resultando num texto confuso e sem coesão, pois não houve articulação com organização global e as relações entre as ideias do resumo e do texto-base.

Devido a isso, seu texto não resultou numa simples redução do texto-base, não trouxe o assunto e nem teve clareza na articulação das ideias, não tendo fidelidade e nem menção do autor. Também não localizou o leitor quanto a época e o

local em que foi escrito o texto. Mas, teve um cuidado na utilização de todos os nodos. Com relação ao vocabulário, também se preocupou em usar as palavras que buscou compreender o significado durante a atividade. Positivamente, não usou de juízo valorativo ou crítico e não fez enumeração de tópicos.

Com relação ao resumo do texto-base 2, após o uso da ferramenta de mineração Sobek, o P1, teve como produção [...] “A história é importante, porque estudam o mundo qualidade base empresa, escola, técnico, etc. O globalização tem técnico novo massas. O possibilidade fazer plano futuro melhor qualidade”. Neste resumo, também com texto curto, observa-se que apesar de apresentar o assunto do texto-base com todas as ideias centrais (ideias nucleares do texto-base e conservação das informações essenciais), não mostra o objetivo e tem somente uma breve conclusão na última frase. Embora tenha sido fiel ao texto-base, fez uma simples redução de informações, não evidenciando uma boa articulação com organização global e relações entre as ideias do resumo e do texto-base, pois percebe-se que fez uma enumeração de tópicos em forma de parágrafo. No que diz respeito ao vocabulário, tem-se uma restrição e uso dos termos conhecidos. Novamente, não fez uso de juízo valorativo ou crítico, não mencionou o autor do texto e não localizou o leitor quanto a época e o local em que foi escrito o texto.

Com relação ao resumo do texto-base 2, após o uso da ferramenta de mineração Sobek, o P2, teve como produção,

[...] O salário são baixos e os povos cada vez mais pobres e também desempregados e como eles vão viver no mundo e podem morrer de fome e outras coisas. Então a fábrica é uma maldade e perde muita qualidade para todos e a história envolve a mistura da globalização.

Observa-se que citou o assunto do texto-base 2, mas não trouxe o objetivo, as ideias centrais (ideias nucleares do texto-base e conservação das informações essenciais), dificultando a articulação com organização global e as relações entre as ideias do resumo e do texto-base 2, bem como, fazer uma conclusão adequada. Não fez enumeração de tópicos e não utilizou de juízo valorativo ou crítico. Também não foi fiel ao texto como um todo e não mencionou o autor do texto, bem como, não localizou o leitor quanto a época e o local em que foi escrito. Não fez uma simples redução do texto-base, pois escolheu somente um dos assuntos principais. No que se refere ao vocabulário, nota-se uma restrição e uso dos termos conhecidos.

Sendo assim, no geral, com relação aos aspectos composicionais, percebe-se que os dois participantes permearam, em parte, o assunto do texto-base e preocuparam-se em utilizar os tópicos nucleares principais que estavam nos mapas mentais e nos grafos. No entanto, houve uma dificuldade em articular a organização global e as relações entre as ideias do resumo e do texto-base, utilizando um vocabulário restrito. Em geral, houve fidelidade ao texto-base, porém sem menção ao autor do texto e sem a localização do leitor quanto a época e o local em que foi escrito. Seguiram a orientação de não ter juízo valorativo ou crítico. Em geral, não fizeram enumeração de tópicos, mas, fizeram uma simples redução do texto-base. Percebeu-se pouco uso das convenções gramaticais da língua portuguesa, sendo essas características de um possível resultado da influência da Libras na construção textual e na estruturação frasal do português escrito (ZAQUEU; ALVES; SILVEIRA, 2019).

Considerando as análises feitas nas etapas I e II, percebe-se que houve um progresso com relação a manter os tópicos nucleares principais com o uso da ferramenta digital Sobek. No entanto, ao se analisar os aspectos composicionais, não se percebeu evolução a partir do uso do Sobek. Cabe algumas reflexões sobre esse aspecto, o resumo foi escrito em segunda língua, o que pode ser um limitador para os estudantes Surdos (PEREIRA, 2014). Também podemos nos perguntar o quanto compreenderam sobre a escrita de resumo, já que apontaram que foi a primeira vez que tiveram uma orientação sobre esse gênero textual. Com relação a complexidade do texto, podem ter tido dificuldades na compreensão leitora e na escrita.

4.4 A OFICINA NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES

A escuta dos participantes é importante para termos uma visão de quem estava imerso no processo e não só a percepção da pesquisadora.

O questionário teve como objetivos: a) avaliar a oficina de intervenção; b) verificar a compreensão acerca das aprendizagens de escrever resumos; e c) registrar a interpretação dos acadêmicos Surdos e da professora, sobre o auxílio da ferramenta Sobek na escrita dos resumos.

E, realizou-se três questões: a) como foi a oficina?; b) quais suas aprendizagens acerca da escrita de resumos?; c) o uso do Sobek auxiliou na escrita do resumo?. Assim, para este momento, os participantes foescritaram questionados a acerca das aprendizagens e das contribuições da ferramenta na escrita dos seus

resumos, bem como, se indicariam seu uso. Por opção dos participantes, as respostas foram sinalizadas em Libras, gravadas, traduzidas e transcritas na íntegra para a Língua Portuguesa, conforme apresentado no Quadro 15.

Quadro 15 - Respostas do questionário

(continua)

Pergunta	Resposta Participante 1 (P1)	Resposta Participante 2 (P2)
a) Como foi a oficina?	A oficina foi muito boa.	A oficina eu achei muito interessante, porque me desafiou muito. Eu aprendi coisas novas e muito boas. A professora e a pesquisadora explicaram como se faz para ler o texto e depois resumir com todas as características.
b) Quais suas aprendizagens acerca da escrita de resumos?	Eu li o texto e me provocou muito, porque eu achei difícil e fiquei bem dúvida. Também para escrever eu não consegui fazer o resumo muito bem. Eu li o texto e entendi, mas na hora de escrever demorei muito para pensar. Eu achei muito difícil ler e escrever o resumo	Como é que se faz para escrever resumo? Então, eu li o texto que foi bem difícil para mim, porque tinha umas palavras novas que eu não conhecia e mais algumas coisas que eu entendi e outras que eu não entendi nada. Depois eu fiz a escolha das palavras principais, criei o
		mapa mental e depois eu pensei: como que eu vou entender para escrever esse texto e para resumir? Então, eu entendi melhor o texto e depois fiz.
c) O uso do Sobek auxiliou na escrita do resumo?	Sobre o Sobek? Eu achei muito legal e diferente. Eu não conhecia e para escrever é difícil, mas olhando ali fica mais claro, porque mostra as	Sobre a ferramenta? Eu acho muito importante essa parte da tecnologia porque ajuda muito a olhar as palavras principais do texto. Me ajudou a pensar e

(conclusão)

	palavras. É mais fácil de fazer o resumo.	escrever melhor. Se não tem esse grafo com as palavras e vou direto escrevendo o resumo é diferente. Então, me ajudou muito. Vale a pena!
--	---	---

Fonte: Autora (2022).

No que concerne à oficina, na opinião dos participantes, foi um momento de aprendizagem, no qual, desafiaram-se e trouxeram o resumo de uma maneira expositiva e prática.

Com relação à leitura e à escrita, os participantes trouxeram falas muito pertinentes como, por exemplo, mesmo sentindo-se desafiados pelas palavras desconhecidas e complexidade do texto, tiveram uma boa compreensão do que leram. Há uma inferência com relação a dificuldade na leitura do texto, ação esta que pode estar relacionada a uma questão lexical e semântica, ou seja, dificuldade na compreensão de alguns termos e relação com o sentido (LODI, 2004).

Sobre o momento da escrita do resumo relataram o processo de pensamento para execução da atividade, explicando o tempo maior que levaram, corroborando com as anotações da pesquisadora de uma maior dificuldade de registrar em Língua Portuguesa as ideias centrais (PEREIRA; MUNIZ, 2020).

No que diz respeito ao uso da ferramenta, ambos avaliaram positivamente e afirmaram que auxiliou no processo de mostrar as ideias nucleares em forma de imagem (OLIVEIRA, 2017).

A professora escreveu sua avaliação em língua portuguesa, respondendo a três questões, que versavam sobre: a oficina, a leitura e a escrita de resumo e o uso da ferramenta.

Sobre a oficina a professora escreveu,

[...] sou professora há oito anos. Nessa minha caminhada pedagógica me deparei com diferentes contextos escolares, mas jamais com práticas de elaboração do gênero textual resumo para alunos Surdos. Primeiramente, a oficina foi um grande desafio, pois não os conhecia e não sabia o nível de escrita que os alunos teriam. Na parte explicativa, foi como o esperado. Surgiram diversas dúvidas a respeito de gêneros textuais, pois os mesmos não os compreendiam como ferramenta do dia a dia. Tive que partir da explicação do que é gênero textual e qual a funcionalidade dos textos nos diversos contextos. E deste ponto iniciar de fato a aula sobre resumo e em seguida aplicar a atividade.

Ao relatar sua experiência, a professora também apontou que resumo é um texto pouco conhecido pelos acadêmicos Surdos, isso nos revela que, mesmo estando no ambiente acadêmico e sendo este o tipo de gênero textual solicitado por diversas vezes, ainda assim, faziam-no sem saber os procedimentos e as características essenciais.

Percebeu-se uma interação muito grande por parte dos participantes e que estavam à vontade para tirar as dúvidas. Acredita-se que a professora ter conhecimento da Língua Portuguesa e da Libras foi um diferencial para este momento.

Sobre a escrita e leitura, a professora da oficina falou,

[...] refletindo sobre a escrita dos alunos, percebi que faltava compreender alguns conceitos básicos de sintaxe em relação a sequência de pensamento dos parágrafos. Eles compreendem as ideias, mas apresentam dificuldades na sequência dos conectivos de argumentação e, por esse motivo, não conseguiram conectar os pensamentos do escritor. E, por consequência, as ideias ficaram "soltas". Na hora de produzir os resumos, essa defasagem de contextos conectivos ficou mais evidente, pois um resumo bem elaborado depende de compreensão e de interpretação do texto fonte.

A avaliação da professora mostra que o conhecimento da área linguística aliado com uma metodologia adequada, pode ser o caminho para auxiliar os Surdos na produção autoral e de acordo com o espaço que ocupam enquanto estudantes universitários.

A respeito da ferramenta Sobek, a professora avaliou,

[...] pensando no uso da ferramenta digital, acredito que seja bem válido para compreender quais são as ideias principais. Mas, os conceitos que são desconhecidos para os Surdos, devem ser inseridos em diferentes gêneros textuais com o objetivo de conhecer as diferentes nuances que um vocábulo assume.

É notável que a ferramenta foi importante no processo de escrita destes acadêmicos, pois proporcionou uma visualização das ideias nucleares. No entanto, de acordo com as percepções da professora e das análises e estudos feitos pela pesquisadora, faz-se necessário pensar em como ampliar a questão semântica.

Não é possível inferir que, somente com a oficina, os participantes tiveram uma apropriação acerca de como fazer um resumo, uma vez que foi um primeiro contato com a construção desse novo conceito, e este, não ocorreu de forma linear ou imediata. E também, por estar ligado a fatores individuais e das relações que cada indivíduo irá estabelecer das experiências anteriores. De acordo com Lacerda (2015),

para compreender e lembrar de maneira mais efetiva, um novo conceito faz-se necessário, como refletir e realizar trocas com os pares. E, mesmo assim, a oficina foi válida, por proporcionar momentos de aprendizagem e posterior reflexão acerca do resumo e do uso das tecnologias como aliadas no processo de leitura e de escrita.

5 CONSIDERAÇÕES

O presente estudo, como já mencionado anteriormente, teve como objetivo analisar de que maneira a utilização de uma ferramenta digital de mineração de texto contribui para a produção do resumo em Língua Portuguesa escrita por alunos Surdos universitários.

Retomando e sintetizando o percurso tem-se que, com a análise da entrevista, foi possível caracterizar os sujeitos da pesquisa e responder o primeiro objetivo específico, **descrever o perfil de leitura e escrita de um grupo de alunos Surdos universitários**. Os participantes são Surdos acadêmicos da graduação que estão do meio para fim dos cursos, da faixa etária entre 25 e 33 anos, fluentes em Libras e que utilizam a Língua Portuguesa como segunda língua.

A surdez foi percebida pelas famílias ainda na primeira infância. Todos foram levados ao médico e diagnosticados. A Rubéola na gestação ou logo após o nascimento, foi a possível causa da surdez. Na tentativa da oralização, realizaram acompanhamento fonoaudiológico por muitos anos, no qual, somente um teve mais sucesso. Com relação ao uso do aparelho auditivo, não houve adaptação e a maioria prefere não utilizar. Quase todos aprenderam LIBRAS ainda na infância. Nota-se uma preferência pela escola especial de Surdos, em função da metodologia e da fluência em Libras por parte dos professores e colegas, sendo facilitadores para a aprendizagem e as relações interpessoais. Com relação ao uso da LP, as dificuldades na escrita rápida e no significado de algumas palavras reverbera um processo cansativo no momento de ler e de escrever. Esse processo dá-se quando o Surdo não é fluente, tem dificuldade na compreensão leitora ou até mesmo desconhece algumas palavras produzindo uma escrita com sequenciamento não convencional ou fora das normas. (VALENTINI E BISOL, 2012). Pereira e Muniz (2017) ainda pontuam que além do prejuízo na leitura dos textos acadêmicos, por vezes os surdos ficam somente com acesso a mera tradução da fala dos professores para LIBRAS, o que não colabora em nada no processo de melhorar essas habilidades essenciais. Para além de todas essas considerações, os participantes torcem para que a tecnologia seja uma aliada e a criação de aplicativos possam auxiliar os Surdos na escrita da LP, para ter menos limitações e dificuldades.

Sobre o ambiente universitário todos entrevistados relataram falta de interação e comunicação com os professores e colegas, pois mesmo tendo a TILS

para os momentos das aulas, ainda assim, sentem-se muito isolados. Outro fator de dificuldade exposto, versa sobre a metodologia dos professores, a falta de conhecimento acerca da cultura surda, da identidade e das questões linguísticas. No que diz respeito à produção escrita de resumos, relataram que possuem uma escrita “diferente” da Língua Portuguesa e que não é perfeita em comparação a dos ouvintes. Karnopp (2004) pontua que isso se deve ao domínio da leitura e escrita dos Surdos estarem imbricadas nas práticas vivenciadas e a escrita se assemelhar como se fossem estrangeiros.

Precisaram reler os textos mais de uma vez, pensar na escolha das palavras e isso demanda um tempo maior para escrita. Pereira (2014) aponta que ao disponibilizar textos menos complexos, adaptados ou traduzidos não está se dando oportunidade de melhorar a compreensão leitora. Acerca das estratégias que o Surdo utiliza para a leitura e escrita sublinhar as palavras e procurar o seu significado no dicionário é realmente mais demorado e cansativo, o que pode ocasionar desmotivação pela leitura e não entendimento do que se lê. Os autores Epstein e Reategui (2015), pesquisadores que utilizaram o Sobek como ferramenta, afirmam que as dificuldades de compreensão textual e produção escrita fazem parte da realidade de todos os estudantes em diferentes contextos acadêmicos.

No intuito de atender as necessidades e especificidades do grupo deste estudo, foi preciso replanejar a oficina de intervenção, repensando os textos-bases com relação ao número de laudas, reorganizando o cronograma, os tempos e os espaços em função do momento pandêmico. Este replanejamento deu-se no intuito de valorizar as vivências acadêmicas dos participantes e considerar as suas particularidades, reverberando o que citam Valentini e Bisol (2012), com relação às construções identitárias, bem como as possíveis lacunas na caminhada escolar devidas as escolhas metodológicas ou escola que frequentaram. Outra questão a ser considerada é o nível de proficiência linguística desses acadêmicos na língua portuguesa escrita. Em que se questiona se as habilidades que envolvem a compreensão leitora e produção textual foram trabalhadas e aprendidas. É notável que é a interpretação e produção escrita eficiente é um desafio de todos os acadêmicos, ouvintes e surdos, mas em especial do Surdo visto que este lê e escreve em uma língua que “estrangeira”. As autoras Valentini e Bisol (2012) reverberam a importância dessas habilidades para a vida profissional desses sujeitos.

No que concerne ao segundo objetivo específico, **propor uma estratégia pedagógica de inserção de ferramenta de mineração textual – Sobek - para a produção de texto em Língua Portuguesa para Surdos universitários**, foi possível a realização com êxito em relação ao planejamento proposto. No entanto, devido à pandemia e aos protocolos de segurança, aguardou-se a autorização do Centro de Operações de Emergência em Saúde para a Educação da Instituição para que a oficina de intervenção fosse presencial e, considerando as possibilidades do grupo, aconteceu em um único dia, pela manhã e à tarde. É possível inferir que tudo num mesmo dia pode ter deixado os participantes mais cansados no período da tarde e, por consequência, ter tido uma interferência no momento de fazer o resumo com o uso do Sobek. Também pode-se concluir que a realização presencialmente reverberou para o êxito da oficina tanto no momento da explanação da professora sobre um gênero pouco conhecido e explorado pelos participantes, podendo-se deduzir pelas suas falas um primeiro momento de contato real com a definição dos aspectos composicionais de um resumo, bem como conhecer uma nova ferramenta digital. Além de proporcionar a observação e registro, de forma mais apurada, por parte da pesquisadora.

Mesmo replanejando e organizando o cronograma, de maneira a atender as necessidades do grupo, dos quatro aceites dos participantes, três participaram até determinado momento e houve a desistência de um, sendo que em todo processo havia dois acadêmicos Surdos. Destaca-se aqui uma fragilidade do estudo, pois, infelizmente contou-se com poucos participantes. No entanto, não é possível afirmar o que alteraria quanto aos resultados, visto que se levou em conta as produções individuais sem haver confrontação e comparação dos resultados entre os participantes. Sugere-se a continuidade dos estudos com um número maior de acadêmicos Surdos, em que também seja proposto e feito o registro dos seus resumos em Libras, uma vez que seria valorizada a produção na sua língua materna, sendo assim possível verificar com mais clareza a compreensão leitora dos estudantes e fazer uma comparação entre as produções em Libras e escrita em LP.

Um fator a ser pensado é a complexidade dos textos-base, pois mesmo tendo sido selecionados a partir de uma disciplina (Universidade e Sociedade) que faz parte do currículo de todas as graduações, a qual, os sujeitos deste estudo já cursaram, teve um grau lexical e semântico difícil para estes acadêmicos Surdos. Nota-se que há dificuldade quando aos termos que estão longe do cotidiano e não fazem parte das

leituras que estão acostumados ou das palavras conhecidas em Libras, e, mesmo com o auxílio dos intérpretes, os questionamentos que ficam pensando na formação acadêmica, são: o quanto estes acadêmicos são excluídos das discussões? O que realmente conseguem ler e compreender sem dificuldades? Se fizessem seu resumo em Libras, teríamos outro resultado? E, os ouvintes, têm essas dificuldades? Como seriam os resultados se este estudo tivesse também a participação de ouvintes?

Apesar de os participantes dessa pesquisa estarem inseridos no ambiente acadêmico universitário, e, por conseguinte permanecerem num lugar social em que se espera ter um bom grau de leitura e escrita, notou-se que apresentaram algumas dificuldades para interpretar os textos acadêmicos, seja pelo grau de complexidade semântica ou pelas lacunas de aprendizagem da L2. Embora tenham tido oportunidades de ensino e acompanhamentos fonoaudiológicos, bem como uma educação, em geral, bilíngue, afirmam ter dificuldades na leitura e na escrita de textos acadêmicos. É notável o uso que esses estudantes fizeram de diferentes estratégias na tentativa de minimizar os problemas encontrados.

Sabe-se que as lacunas no processo de ensino e de aprendizagem do estudante Surdo, em toda a sua caminhada acadêmica, estão aliadas às diferentes práticas pedagógicas e metodologias, que por vezes se mostram inadequadas, fazendo com que estes acadêmicos não tenham um desempenho satisfatório com relação às habilidades básicas de ler e escrever, com domínio e de acordo com o nível de ensino ao qual estão inseridos. Os Surdos acadêmicos apresentam dificuldades de interpretação e de produção textual no contexto universitário, visto que, segundo Guarinello et al. (2009), devem realizar leituras e escritas associadas aos gêneros secundários (textos acadêmicos, relatórios, provas, livros didáticos), mas interagem com maior frequência e eficiência com os gêneros primários. Sugere-se ainda, que é de grande relevância, proporcionar vivências de letramento em toda a caminhada acadêmica, desde a formação básica até a universitária com maior número possível de acesso a diferentes tipos de gêneros textuais.

Positivamente, as construções e as aprendizagens foram visíveis, sendo um ponto forte a professora que ministrou a oficina ter formação específica na área da linguística e mesmo sendo ouvinte é fluente em Libras, corroborando com os estudos que indicam uma educação bilíngue (SILVA; FAVORITO, 2009; QUADROS, 2017). Outro ponto positivo, foi a oficina ter acontecido de maneira presencial no laboratório

de informática da Universidade, pois foi possível uma observação mais atenta e detalhada dos processos e das trocas feitas pelos participantes.

Os Surdos universitários participantes deste estudo usaram as funcionalidades do Sobek com facilidade. A ferramenta apresenta as ideias nucleares em forma de imagem com uma melhor visualização dos nodos, sendo o canal visual um facilitador de acesso à informação para os Surdos.

A respeito do terceiro objetivo específico, **verificar se a utilização da ferramenta de mineração de texto Sobek auxilia aos alunos Surdos universitários na identificação das ideias (tópicos) nucleares de um texto para a produção do resumo**, utilizou-se de um método próprio de análise, apresentado em quadros comparativos em que se percebeu um avanço na utilização dos tópicos nucleares. Sendo este um achado da pesquisa, corroborando com os estudos correlatos (REATEGUI, 2014; OLIVEIRA, 2017; EPSTEIN, 2017; CORRÊA, 2019). Pode-se inferir que tanto o P1 como o P2 avançaram na identificação e mostraram uma evolução na utilização dos tópicos nucleares do resumo com o uso do Sobek, visto que os dois participantes no resumo sem o Sobek apresentaram 42,8% das ideias principais e no resumo com o uso do Sobek mantiveram respectivamente, 100% (P1) e 75% (P2).

No estudo de Oliveira (2017), realizado com ouvintes, em que como resultado identificou a contribuição do *software* Sobek ao analisar que houve coerência textual por meio da observação gráfica e a produção textos acadêmicos com maior coerência. Sendo que nesta pesquisa, ao ser realizada com Surdos ficou evidente que a ferramenta de mineração textual ao gerar o grafo (imagem) auxiliou na visualização.

Outro estudo realizado com estudantes ouvintes por Epstein (2017) mostrou que houve um aproveitamento melhor dos alunos ao utilizar o Sobek que apresenta os termos mais relevantes do texto, essa consideração também foi feita pelos Surdos participantes dessa pesquisa.

Assim, quanto ao quarto e último objetivo específico, **analisar as produções textuais do resumo de modo a evidenciar se a ferramenta Sobek contribui para a identificação de ideias, tópicos nucleares, do texto lido no resumo produzido**, mesmo evidenciando-se uma contribuição, pois os textos apresentaram evolução, quando comparando os resumos sem e com o uso do Sobek, percebeu-se que a escrita dos participantes deu-se de maneira restrita e sem atender aos aspectos composicionais necessários para um bom resumo (MACHADO; LOUSADA; ABREU-

TARDELLI, 2004). Portanto, ao analisar as fontes de evidência, constatou-se que o uso da ferramenta de mineração textual, Sobek, mostra uma evolução na utilização dos tópicos nucleares, no entanto, não refletiu consideravelmente na escrita em L2 do resumo.

Klemman (2011) contou com dois diferentes momentos em sua pesquisa, uma pré-escrita e escrita, oportunizando um tempo maior para familiarização com o tema e estruturação das suas ideias. É notável que os estudantes de seu estudo utilizaram estratégias de leitura parecidas com os participantes surdos, como a busca de uma compreensão do texto por releitura, com “idas e vindas” ao texto original. No estudo de Klemman e no nosso, os participantes tiveram como suporte a utilização do grafo para verificar as ideias principais, evidenciando o potencial da ferramenta de mineração de texto como apoio à produção textual. No entanto, os estudantes ouvintes apresentaram um melhor desempenho na escrita de textos coesos e articulados.

Moretto (2012) também utilizou o resumo como produto final para a sua pesquisa com estudantes do Ensino Médio. E, da mesma maneira fez uso de produções de resumos sem e com o uso do Sobek. Observou que houve a elaboração de resumos mais breves e completos, sem a reprodução de frases do texto original, com maior organização e síntese das ideias, melhor compreensão e coerência textual, pelo fato dos alunos precisarem revisar o texto e refletir para fazer os resumos. Comprovando a potencialidade da ferramenta de mineração textual.

Nesse sentido, os principais resultados revelaram que o método escolhido para a pesquisa respondeu aos objetivos propostos e reverberou que a utilização da tecnologia é um aliado como estratégia pedagógica, visando minimizar as barreiras linguísticas dos Surdos na escrita em L2. No entanto, sugerem-se aprofundamentos com relação ao uso da ferramenta com Surdos, investigando, além da produção escrita, considerando desenhos de pesquisa já sugeridos anteriormente e com mais participantes, também a compreensão leitora, utilizando ferramentas de mineração. Ainda, sugere-se investigações com o mesmo desenho metodológico ou semelhante, mas com textos de diferentes graus de complexidade. Outra sugestão é desenvolver uma oficina de intervenção diluída em mais de um dia de encontro. Os participantes poderiam sinalizar os resumos para a análise contar com mais uma fonte de evidência e comparar os resultados da forma escrita e em Libras. Outra possibilidade seria executar o mesmo desenho de pesquisa com acadêmicos ouvintes e surdos, no intuito

de verificar se a ferramenta Sobek irá contribuir na escrita de estudantes na sua língua materna inseridos no mesmo contexto acadêmico.

Os resultados desta pesquisa apontam para a necessidade de pensar no currículo de maneira universal e uma revisão das metodologias para a educação de Surdos, tanto na educação básica, quanto no ensino superior, visando ampliar as possibilidades de contato com a L1 e a L2 em maior proporção. Para tanto, faz-se necessário proporcionar mais momentos de aprendizagem da Língua Portuguesa na sua integralidade, em que os estudantes Surdos sejam expostos a diferentes gêneros textuais, tanto para leitura como para as produções textuais autorais. Não se pode analisar os resumos somente do ponto linguístico e dos aspectos composicionais, mas considerar as práticas de linguagem e letramento experienciadas por cada indivíduo. Uma alternativa é que a Universidade e os diferentes setores propiciem para os acadêmicos Surdos oficinas e cursos de extensão em que se abordem a compreensão leitora e a produção textual de diferentes textos acadêmicos, aprimorando as habilidades essenciais, apoiando a formação profissional dos acadêmicos e dando um suporte maior para as escritas em segunda língua.

Diante das dificuldades encontradas no processo de produção textual de resumos em língua portuguesa pelos estudantes Surdos universitários, sugere-se ainda, a implementação de políticas de formação continuada aos professores, visando à melhoria do processo de ensino e, conseqüentemente, o desempenho escolar desses acadêmicos.

Corroborando com os estudos apresentados nesta pesquisa, existe uma preferência dos participantes na utilização da sua língua materna, a LIBRAS, tanto para melhorar as interações com os colegas e os professores, como para aperfeiçoar as aprendizagens e os momentos de avaliação. Moreira, Bolsanello e Seger (2011) apontam que as barreiras devem ser eliminadas para que haja uma universidade inclusiva. Quem sabe não seja utópico imaginar que a LIBRAS possa ser curricular em todas as modalidades da educação e quando os surdos adentrem o Ensino Superior possam sentir-se mais pertencente linguisticamente a esse espaço.

Um aspecto a ser observado, é que o Surdo como aprendiz de LP como segunda língua, seja estimulado quando do uso da ferramenta a ir além da utilização dos tópicos nucleares, trazendo conceitos da sua experiência prévia nos textos de produção autoral. Há de se considerar o processo de pensamento do Surdo no uso

das diferentes modalidades linguísticas, em que por vezes, faz um exercício pensando em Libras, associando a LP e trazendo na língua escrita.

Como não foram identificados registros da existência de pesquisas com Surdos e o uso da ferramenta de mineração Sobek, este é um estudo inovador. Verificou-se que o Sobek possui potencial dentro do ensino e aprendizagem da educação de Surdos, contribuindo para a escrita em L2, porque permite uma visão panorâmica do conteúdo em Língua Portuguesa, mostrando os tópicos nucleares e permitindo que o Surdo vislumbre aquilo que deve constar na sua produção textual. A ferramenta de mineração textual mostra e reforça em grafo o que deve aparecer no resumo. Permitindo ao acadêmico Surdo uma leitura atenta em LP, contribuindo nos dois processos, tanto na compreensão leitora, como na leitura direcionada ao retornar no texto com um olhar mais atento aos nodos que apareceram com maior inferência no grafo, como também, na produção escrita retomando as ideias nucleares no texto produzido. Proporcionado um ensino lexical da Língua Portuguesa, em que se usa o Sobek como uma ferramenta facilitadora para o avanço no conhecimento linguístico desses acadêmicos Surdos, qualificando o uso do LP como segunda língua e valorizando a identidade do Surdo como usuário da sua língua materna, a LIBRAS.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marília; CARVALHO, Márcia. O desafio da tradução entre língua portuguesa e Libras diante do fenômeno da sinonímia. **Cadernos de Tradução**, vol. 37, n. 2, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-79682017000200208> Acesso em: 28 fev. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6028**: informação e documentação: resumo: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

BRASIL. **Lei Nº 10436, de 24 de abril de 2002**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. p. 23. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 3.284 Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf>> Acesso em: 28 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. **Lei 12.319, de 1 de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 01 setembro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm> Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília.

BRASIL. **Lei 13.146, 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 28 fev. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2017.

BISOL, Cláudia Alquati; VALENTINI, Carla Beatris; SIMIONI, Janaína Lazzarotto; ZANCHIN, Jaqueline. Estudantes Surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.139, p.147-172, jan./abr.2010.

BISOL, Cláudia; VALENTINI, Carla. **Surdez e deficiência auditiva - qual a diferença?** Projeto Incluir – UCS/FAPERGS, 2011. Disponível em: <<https://proincluir.org/surdez/surdez-vs-deficiencia-auditiva/>> Acesso em: 28 fev. 2021.

BISOL, Cláudia; VALENTINI, Carla. Objeto virtual de aprendizagem Incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão. **Rev. Brasil**. Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 2, p. 223-234, Abr.-Jun., 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n2/06.pdf>> Acesso em: 28 fev. 2021.

BISOL, Cláudia; SPERB, Tania Maria. Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. **Psic.: Teor. e Pesq.** v. 26 n.1 Brasília Jan./Mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-7722010000100002&script=sci_arttext> Acesso em: 28 fev.2021.

BISOL, Claudia, PEGORINI, Nicole Naji, VALENTINI, Carla Beatris. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de pesquisa**, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6804>> Acesso em: 28 fev. 2021.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Lingüística e Filologia, 1995.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

CORRÊA, Ygor. **Ação de linguagem e mineração de dados: níveis de complexidade na análise de textos**. 2016. 98 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

CORRÊA, Ygor; GOMES, Rafael Peduzzi; RIBEIRO, Vinicius Gadis. A inclusão digital de Surdos por meio de sites acessíveis em Libras: uma comunicação de mão única?. **RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 15, p. 1-10, 2017.

CORRÊA, Ygor; CRUZ, Carina Rebello. (Orgs.). **Língua brasileira de sinais e tecnologias digitais**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

DUARTE, Soraya Bianca Reis et al. Aspectos históricos e socioculturais da população surda. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, Out.-Dez. 2013, p.1713-1734. Disponível em: <<https://www.readcube.com/articles/10.1590/S0104-597020130005000015>> Acesso em: 8 jan. 2021.

EPSTEIN, Daniel. **Uso do minerador de textos Sobek como ferramenta de apoio à compreensão textual**. 2017. 170 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

EPSTEIN, Daniel; REATEGUI, Eliseo. Uso de mineração de textos no apoio à compreensão textual. *Novas Tecnologias na Educação. CINTED – UFRGS*. v. 13. n. 1, julho 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/57647>> Acesso em: 10 mai.2020.

FELIPE, Tanya Amara. Os processos de formação de palavras na LIBRAS. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 200-217, jun. 2006.

FELIPE, Tanya Amara; MONTEIRO, Myrna. **Libras em contexto**: curso básico - livro do professor. 6 ed. Brasília/DF: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC: SEEP, 2007.

FELIPE, Tanya Amara. O discurso verbo-visual na língua brasileira de sinais - Libras. Bakhtiniana, **Revista de Estudos do Discurso** [online], v. 8, n. 2, pp.67-89, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732013000200005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 16 dez. 2019.

FERNANDES, Sueli, TERCEIRO, Francisco. Deafhood: um conceito em formação no campo dos Estudos Surdos no Brasil. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38455/html#:~:text=Deafhood%20se%20prop%C3%B5e%20a%20ser,uma%20defici%C3%Aancia%20que%20acomete%20indiv%C3%ADduos.>>> Acesso em: 28 fev. 2021.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para Surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista Educação Especial**, vol. 22, n. 34, maio-agosto, 2009, pp. 225-236 Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3131/313128604008.pdf>> Acesso em: 28 fev. 2021.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para Surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*, v. 2/2014, p. 51-69. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/zJRCjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 25 mai. 2022.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo. Atlas, 2008.

GOETTERT, Nelson. As tecnologias como ferramentas auxiliares na comunicação em língua portuguesa para usuários de língua brasileira de sinais. In: Correa, Ygor; Cruz, Carina Rebello. (Org.). **As Tecnologias como ferramentas auxiliares na**

comunicação em língua portuguesa para usuários de língua brasileira de sinais. 1. ed. Porto Alegre: Grupo A, 2019, v. 17, p. 125-142.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

GRUBITS, Sônia; NORIEGA, José Angel. (Orgs.). **Métodos qualitativos:** epistemologia, complementariedades e campos de aplicação. São Paulo: 2004, p. 229-240.

GUARINELLO, Ana Cristina; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA, Ana Paula de Oliveira; BORTOLOZZI, Kyrlian Bartira; SCHEMBERG, Simone; FIGUEIREDO, Luciana Cabral. Surdez e letramento: pesquisa com Surdos universitários de Curitiba e Florianópolis. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2009, v.15, n.1, pp.99-120.

HESSLER, Juliana de Campos. **Um método para apoio à leitura baseado no uso de uma ferramenta de mineração de texto.** 2015. 44 f. Monografia (Especialização em Mídias na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

INES. **Dicionário da língua brasileira de sinais.** Disponível em: <<http://www.acessobrasil.org.br/libras/>>. Acesso em: 16 dez. 2019.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da língua de sinais brasileira:** estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais Surdos. 1994. 154 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1994.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais na educação de Surdos. In: THOMA, Adriana, LOPES, Maura. (Orgs.). **A invenção da surdez** - cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

KLEIN, Madalena. Movimentos Surdos e os discursos sobre surdez, educação e trabalho: a constituição do Surdo trabalhador. **24ª Reunião Anual da Anped**, 2001. Disponível em: <<https://anped.org.br/biblioteca/item/movimentos-Surdos-e-os-discursos-sobre-surdez-educacao-e-trabalho-constituicao-do>> acesso em: 21 fev. 2021.

KLEIN, Madalena. Cultura surda e inclusão no mercado de trabalho. In: THOMA, Adriana, LOPES, Maura. (Orgs.). **A invenção da surdez** - cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

KLEIN, Madalena. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do Surdo trabalhador. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação. 2012.

KLEMANN, Miriam Noering. **Apoio à produção textual por meio do emprego de uma ferramenta de mineração de textos.** 2011. 95 f. Dissertação (Mestrado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

KUMADA, Kate Mamhy Oliveira. **Acesso do Surdo a cursos superiores de formação de professores de Libras em instituições federais**. Tese: São Paulo, 2016.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Os processos dialógicos entre aluno Surdo e educador ouvinte: Examinando a construção de conhecimentos**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Unicamp, Faculdade de Educação, Campinas, 1996.

LANE, Harlan. **Máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Instituto Piaget. 1992.

LANE, Harlan. Do deaf people have a disability? Em H-Dirksen L. Bauman (Org.), **Open your eyes: Deaf studies talking** (pp. 277-292). Minneapolis: University of Minnesota, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com Surdos**. 2004. 292 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MACEDO, Alexandra Lorandi; GRACIOLI, Francieli; REATEGUI, Eliseo; BEHAR, Patrícia; FERREIRA, Vinicius Hartmann. Uma ferramenta de mineração de texto para apoio à leitura e escrita autoral. **Informática na Educação: Teoria & Prática**. Porto Alegre, v.19, n.2, jun./set. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/55613/39083>> Acesso em: 12 mai. 2020.

MACHADO, Flávia Medeiros Álvaro, PRESTES, Gelça Regina Lusa. **LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais**. Caxias do Sul, RS. EDUCS, 2007.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília. Santos. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MESQUITA, Leila Santos. Políticas Públicas de Inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.43, n 1, p.255-273, jan/mar. 2018

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org). **Pesquisa social Teoria: método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14 ed. São Paulo: Hucitec; 2014.

MOURA, Maria Cecília. **O Surdo - caminhos para uma nova identidade**. Livraria e editora Revinter Ltda, Rio de Janeiro, 2000.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v.9, n.2, p. 191-211, 2003.

Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132003000200004&script=sci_abstract&lng=pt> Acesso em: 08 mar. 2021.

MORAES, Roque; GALLIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132006000100009&script=sci_abstract&lng=pt> Acesso em: 08 mar. 2021.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, v. 41, p. 125-143. 2011. Disponível: Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300009> Acesso em: 28 fev. 2021.

MORETTO, Margot. **Usando mineração de textos como suporte ao desenvolvimento de resumos no Ensino Médio**. 2012. 49 f. Monografia (Especialização em Mídias na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

OLIVEIRA, Simone de. **O apoio de uma ferramenta com base na mineração de texto para escrita acadêmica**. 2017. 167 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

PAGNEZ, Karina Soledad; SOFIATO, Cássia Geciauskas. O estado da arte de pesquisas sobre a educação de Surdos no Brasil de 2007 a 2011 - **Educar em Revista**, n.52, p. 229-256, 2014.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. *cad. Cedes*, Campinas, v.26, n.69, p.205-229, 2006.

PEREIRA, Danielle Cristina Mendes; MUNIZ, Valéria Campos. O "Universitário Surdo": questões de letramentos e de autorrepresentação. **Revista Escrita**, Rio de Janeiro, n. 22, 2017. Disponível em: < <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/28878/28878.PDF>> Acesso em: 2 mai. 2020.

PERLIN, Gladis Teresinha. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana, LOPES, Maura. (Orgs.). **A invenção da surdez** - cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PERLIN, Gladis Teresinha. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação. 2012.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **História de educação dos Surdos**. Texto-base do curso de Licenciatura de Letras/ Libras, UFSC, Florianópolis, 2008.

PIMA. Disponível em: <<https://www.ucs.br/site/programa-de-integracao-e-mediacao-do-academico/>> Acesso em: 10 mar. 2021.

PIMENTA, Meireluce Leite. **Produção e compreensão textual: um estudo comparativo junto a universitários Surdos e ouvintes**. 2008. 268 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Muller; PIZZIO, Aline Lemos. **Aquisição da Língua de Sinais**. Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em: <
http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto_Base_Aquisi_o_de_Linguas_de_sinais_.pdf>.
 Acesso em: 16 abr. 2020.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali. **Ideias para ensinar português para alunos Surdos**. Brasília: MEC, SEEP, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de herança: língua brasileira de sinais**. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUADROS, Ronice Müller de. Tecnologia para o estabelecimento de documentação de língua de sinais. In: Ygor Correa e Carina Rebello Cruz. (Org.). **Língua brasileira de sinais e tecnologias digitais**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2019, v. 1, p. 1-26.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali Peytavin. **Ideias para ensinar português para alunos Surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

REATEGUI, Eliseo Berni; EMER, Simone de Oliveira; MAUER, Jocimara de Lima; GOMES, André. Mineração de texto no apoio da escrita acadêmica. **CINTED – Novas tecnologias na educação**. v. 12, n. 2, 2014. Disponível em: <
<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/53537/33043> > Acesso em: 12 mai. 2020.

REATEGUI, Eliseo Berni; CAMPELO, Patrícia; OLIVEIRA, Simone de. O apoio da tecnologia na produção textual. **Revista Novas Tecnologias na Educação**. CINTED – UFRGS. v. 14, n. 2, dezembro, 2016. Disponível em:
 <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/70716/40152>> Acesso em: 12 mai. 2020.

REATEGUI, Eliseo Berni. O apoio de uma ferramenta com base na mineração de texto para escrita acadêmica. **Revista Novas Tecnologias na Educação**. CINTED – UFRGS. v. 20, jan-abr, 2017. Disponível em:
 <<https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/70063>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

REILY, Lucia. As imagens: o lúdico e o abSurdo no ensino de arte para pré-escolares Surdos. In: SILVA, I.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. (Org.). **Cidadania, surdez e linguagem**. São Paulo: Plexus, 2003.

REILY, Lucia. O papel da igreja nos primórdios da educação de Surdos. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n. 35, maio/ago. 2007. Disponível em:
 <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200011#:~:text=Diferentemente%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20dos%20deficientes,se%20dentro%20do%20contexto%20religioso> Acesso em: 20 dez. 2020.

REIS, Tatiane Folchini.; KIRCHOF, Edgar Roberto. Uma análise dos Surdos como sujeitos bilíngues nas redes sociais. In: Ygor Corrêa; Carina Rebello Cruz. (Org.). **Língua brasileira de sinais e tecnologias digitais**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2019, v. 1, p. 143-156.

RIBEIRO, Andréa. Resumo acadêmico: uma tentativa de definição. **Revista Científica da Faminas** – v. 2, n. 1, Jan.-abr. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.faminas.edu.br/index.php/RCFaminas/article/view/155>> Acesso em: 03 de mar. 2021.

ROSA, Andréa da Silva. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2005.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos Surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTAELLA, Lucia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, 2003. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3229/2493>> Acesso em: 03 mar. 2021.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. 5. ed. São Paulo: Summus, 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=o_GKDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=+surdez+conceito&ots=AdggPoCXnT&sig=9DvGwCAraD-6_0yFpgqAhLxpHds#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 25 jan. 2021.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. 25 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2008.

SILVA, Ivani Rodrigues; FAVORITO, Wilma. **Surdos na escola**: letramento e bilinguismo. Brasília: MEC/SE- ESP, 2009.

SKLIAR, Carlos. Os estudos Surdos em educação: problematizando a normalidade. Em C. Skliar (Org), **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, p. 7-32, 1998.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 24, n.2, p. 15-32, Jul./ dez. 1999. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55373/33644>>. Acesso em: 17 jan. 2021.

SKLIAR, Carlos; QUADROS, Ronice. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo do Surdo. **Estilos da Clínica**, v. 5, n.9, p. 32-51, Dôssie, 2000. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60913/63949>> Acesso em: 17 jan. 2021.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação. 2012.

SKLIAR, Carlos. **As diferenças e as pessoas surdas**. INES. Rio de Janeiro: Revista Fórum, n. 31, jan – jul de 2017.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

STOKOE, Willian. **Sign language structure**: An outline of the visual communication system of the American deaf. *Studies in Linguistics, Occasional Papers No 8*. 1960

STUMPF, Marianne Rossi. **Educação de Surdos e novas tecnologias**. Florianópolis, UFSC, 2010. UFSC. Historicismo: o Conflito no Congresso de Milão 1880. Disponível em: <<http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/scos/cap14131/1.html>>. Acesso em: 27 Dez. 2020.

SOFIATO, Cássia Geciauskas. A educação de Surdos no século XIX: currículo prescrito e modelo de educação. **Cadernos de Pesquisa**., São Luís, v. 25, n. 2, abr./jun. 2018.

SOUZA, Márcia Regina. **Contribuições da ferramenta SOBEK às práticas docentes de acompanhamento e avaliação de produções textuais estudantis**: um estudo de caso. 2012. 33 f. Monografia (Trabalho de Conclusão da Especialização em Mídias na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SURDOLÍMPIADAS. Disponível em: <<https://www.deaflympics2021.com/pt/>> Acesso em: 15 mai. 2022.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. Disponível em: <<https://www.ucs.br/site>> Acesso em: 10 mar. 2021.

VALENTINI, Carla Beatris. **Língua brasileira de sinais e educação de Surdos**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2009.

VALENTINI, Carla Beatris; SOARES, Eliana Maria do Sacramento. Docência na cultura digital: reflexões à luz da biologia do conhecer. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v.36, n.61, 326-38, jul. Dez de 2011.

VALENTINI, Carla Beatris; BISOL, Cláudia Alquati. **Inclusão no ensino superior especificidades da prática docente com estudantes Surdos**. Caxias do Sul, RS: EducS, 2012.

VIEIRA, Maristela; CORRÊA, Ygor; SANTAROSA, Lucila; BIASUZ, Maria Cristina. Análise de expressões não-manuais em avatares tradutores de Língua Portuguesa para Libras. In: XIX Conferência Internacional sobre Informática na Educação. In: **XIX Congresso Internacional de Informática Educativa**, 2014, Fortaleza. *Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE 2014*, 2014. v. 10. p. 172-183.

ZAQUEU, Livia Conceição Costa; ALVES, Dirce Socorro Ribeiro; SILVEIRA, Francisca Moraes da. O processo de produção textual em Língua Portuguesa de estudantes Surdos de uma escola pública: desafios e possibilidades. **Revista Educação Especial**, v. 32, Mar., p. 31/ 1-22, 2019. doi:10.5902/1984686X27838.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamentos e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
ACADÊMICO(A) SURDO(A)**

Texto a ser enviado no corpo de e-mail:

Prezado participante,

Venho convidá-lo (a) a participar da pesquisa em formato *on-line* intitulada “A utilização de *software* de mineração de texto por Surdos universitários: produção textual em Língua Portuguesa”, através de uma entrevista e oficina realizada por mim, Deise de Lima, estudante do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, sob a orientação da Profa Dra. Carla Beatris Valentini e coorientação do Prof. Ygor Corrêa.

Para concordar em participar da pesquisa e obter maiores informações, acesse o link:

Texto disponível no link enviado:

Prezado participante,

Venho convidá-lo(a) a participar da pesquisa em formato *on-line* intitulada “A utilização de *software* de mineração de texto por Surdos universitários: produção textual em Língua Portuguesa”, através de uma entrevista e oficina realizada por mim, Deise de Lima, estudante do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, sob a orientação da Profa. Dra. Carla Beatris Valentini e coorientação do Prof. Ygor Corrêa.

Por favor, informe seu e-mail: _____

Abaixo seguem algumas informações da pesquisa:

Pesquisadora responsável: Deise de Lima

Orientadora: Profa. Dra. Carla Beatris Valentini

Coorientador: Prof. Dr. Ygor Corrêa.

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS)

Telefone da pesquisadora responsável: (54) 997016268

Endereço da pesquisadora responsável: Rua José Bertelli, 1620, apartamento 302 C, no bairro Salgado Filho, Caxias do Sul – RS.

O objetivo da pesquisa é analisar o processo, os desafios e as contribuições na utilização da ferramenta digital de mineração de texto para Surdos universitários na produção textual em Língua Portuguesa.

Tendo em vista a relevância da condução de pesquisas voltadas ao campo da educação de Surdos, quando da produção escrita no uso da língua portuguesa como segunda língua, entende-se que se faz pertinente investigar se o uso de uma ferramenta digital de mineração de texto pode contribuir nesse processo.

1. Participantes da Pesquisa: Para a realização desta pesquisa serão convidados universitários em nível de graduação, da área de conhecimento das humanidades, o que representa um quantitativo de cinco estudantes Surdos. O critério de seleção deu-se por meio de uma tomada de decisão por conveniência da pesquisadora e seus orientadores, compreendendo que os cursos de graduação em Pedagogia e Letras/Libras comportam na formação de seus respectivos profissionais a aprendizagem e o possível ensino de diferentes gêneros textuais em seus contextos de atuação. Cabe com isso salientar que não se está sugerindo que nos demais cursos a circulação textos seja limitada, mas que é esperado dos profissionais de Pedagogia e Letras/Libras um conhecimento mais específico quanto ao tema em questão.

2. Envolvimento na Pesquisa: Você será convidado a participar de uma entrevista cujo roteiro está semiestruturado em torno do objetivo desta pesquisa. Essa entrevista servirá para caracterizar o perfil dos participantes da pesquisa. Você poderá solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa a qualquer momento e em qualquer aspecto que desejar. Com sua permissão, a entrevista será gravada para registro da sinalização em Língua Brasileira de Sinais e, posteriormente, terá trechos essenciais transcritos da Língua de Sinais para Língua Portuguesa, com a colaboração de uma intérprete de LIBRAS/Português. A entrevista terá duração estimada de uma hora e você pode solicitar esclarecimentos em qualquer aspecto da pesquisa. Também participara dos três encontros da oficina intitulada “Resumo em língua portuguesa para Surdos universitários com o uso da ferramenta digital SOBEK”, promovida pelo Programa de Libras da instituição e pela coordenadoria de Extensão. Será realizada nos sábados de manhã (das oito às doze horas), com carga horária total de doze horas válidas como atividades complementares e com certificação. Devido o momento pandêmico

acontecerá de maneira online por aula síncrona pela plataforma do *Google Meet*. Nesta oficina será apresentado o resumo, a ferramenta de mineração de texto Sobek e solicitado a produção de dois resumos com e sem o uso do minerador de texto. Você receberá explicações sobre a gravação do vídeo, da entrevista e da oficina, para viabilizar a análise das informações. Para garantir a segurança e a transferência dos dados, dar-se-á preferência à utilização da captura de tela do *Windows 10*, com *download* automático dos dados no computador da pesquisadora (dispositivo eletrônico local) e serão arquivadas em dispositivo de HD Externo, de posse da pesquisadora, conforme sugere o registro e guarda dos dados do Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS. Além disso, sinta-se livre para indeferir a sua participação, retirar o seu consentimento, cessar a sua participação, ou solicitar o acesso a este registro de consentimento a qualquer tempo. Destaca-se que sua participação é voluntária podendo recusar a sua participação sem qualquer prejuízo ou penalidade. Em conformidade com o inciso VI do artigo 17 da Resolução número 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, você terá garantia de acesso aos resultados da pesquisa.

3. Procedimentos: Nesta pesquisa, os instrumentos para construção de dados serão as entrevistas semiestruturadas e os materiais produzidos durante a oficina de intervenção: a lista de ideias (tópicos) nucleares do texto-base (Libras) e os grafos gerados do Sobek; o resumo sem o uso do Sobek e o resumo com o uso do Sobek. Em virtude da pandemia provocada pela Covid-19 que inviabiliza o diálogo no formato presencial, as entrevistas acontecerão via plataforma digital, de forma individual, com pré-agendamento e conforme sua disponibilidade para dia e horário. Dar-se-á preferência à utilização da plataforma *Google Meet* para a entrevista, porém, poderá ser utilizada outra plataforma ou aplicativo conforme a sua disponibilidade a combinar no momento do pré-agendamento, também considerando sua disponibilidade. Os encontros da oficina de intervenção acontecerão via plataforma digital, de forma coletiva, com datas pré-agendadas conforme programação disponibilizada com antecedência. Dar-se-á preferência à utilização da plataforma *Google Meet*. Para a análise dos dados desta pesquisa será adotada a literatura sobre resumo em uma perspectiva linguística. Para fins analíticos será considerado o framework teórico-metodológico proposto por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) acerca dos elementos que compõem o resumo (sumarização) e o grafo gerado a partir do texto-

base de leitura escolhido é um instrumento balizador. O material produzido será utilizado apenas com finalidade científica e poderá ser visto apenas pela pesquisadora, sua orientadora e coorientador. Ficará sob a guarda da pesquisadora responsável pelo período de cinco (5) anos e, após esse prazo, será totalmente destruído, apagado ou inutilizado.

4. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Por se tratar apenas de entrevistas semiestruturadas e oficina de intervenção, a pesquisa oferece um risco mínimo. A pesquisa oferece riscos mínimos à integridade física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e espiritual dos participantes, semelhante a um dia normal. A pesquisadora ficará atenta a essas dimensões da informação no que se refere a identificação de sentimentos de desconforto e constrangimento que você possa manifestar e avaliar as possibilidades de continuação ou necessidade de interrupção da pesquisa como forma de preservar seu bem-estar. A coleta de dados de forma on-line por plataforma digital não tende a causar danos aos participantes, já que, através deste recurso, é possível acompanhar as reações dos participantes em relação a constrangimentos ou desconforto, tendo em vista sua continuidade ou necessidade de interrupção da pesquisa. Se houver algum impedimento durante a entrevista, seja por dificuldades, instabilidade de conexão ou outros problemas técnicos, a pesquisa será interrompida e agendada para outro momento com o objetivo de preservar a qualidade dos dados coletados e o bem-estar dos participantes. Eventualmente, poderá haver perda de sigilo dos dados gravados da entrevista considerando os limites das ferramentas tecnológicas utilizadas. Neste caso, a pesquisadora tomará todas as providências para prevenir e impedir esses riscos, responsabilizando-se por repará-los em caso de eventuais danos.

5. Benefícios: Sua participação contribui para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico, mesmo que não haja benefícios diretos em sua participação. Os resultados deste estudo servirão para contribuir para a produção textual de resumos dos Surdos universitários a partir de uma tecnologia digital mediadora, um software de mineração de textos, para evidenciar aos estudantes os aspectos composicionais do texto-base, oferecido para a leitura e a escrita em língua portuguesa do resumo. Desta forma, o universitário Surdo poderia

fazer uso do Minerador de texto intitulado Sobek, que é uma tecnologia digital elegida para essa pesquisa, sob duas perspectivas, como, (a) aprimorar a habilidade leitora do estudante e, enquanto foco desta pesquisa, (b) qualificar o processo de identificação das ideias nucleares de um texto-base em um resumo.

6. **Pagamento:** Por ser de caráter voluntário, a participação nesta pesquisa não implica em nenhum tipo de pagamento ou despesa por parte do entrevistado.

7. **Confidencialidade:** As identidades dos participantes serão mantidas sob sigilo e não haverá nenhuma identificação do participante na publicação dos resultados desta pesquisa ou em qualquer outra publicação que possa resultar deste estudo. Os dados da pesquisa poderão ser vistos pela pesquisadora, sua orientadora e Coorientador. Não serão liberados nomes ou materiais que indiquem a sua participação sem a sua permissão.

8. **Problemas ou perguntas:** A pesquisadora se compromete a esclarecer qualquer dúvida ou acrescentar informações que o participante venha a solicitar no momento da pesquisa ou após a sua realização através do telefone (54) 997016268 ou pelo e-mail: dlima1@ucs.br.

9. **Comitê de Ética:** Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), colegiado interdisciplinar e independente, que avalia os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos de modo a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas pesquisas. O CEP/UCS orienta seus trabalhos pelas normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil instituídas pela CONEP, como a Resolução CNS 466/12 e a Resolução CNS 510/16, específica para a análise de projetos das áreas das Ciências Humanas e Sociais. O CEP/ UCS tem suas atividades realizadas na Universidade de Caxias do Sul, Campus-sede, Bloco M, sala 306, e-mail: cep-ucs@ucs.br, telefone (54) 3218-2829.

Atenciosamente,
Deise de Lima
Pesquisadora

COMPROMISSO COM A UTILIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

A pesquisadora, Deise de Lima, sua orientadora Carla Beatris Valentini e seu coorientador Ygor Corrêa, comprometem-se a manter o sigilo das informações coletadas durante a entrevista e a oficina de intervenção com os participantes e concordam que essas informações serão utilizadas apenas com a finalidade científica, preservando de forma integral o sigilo a respeito da identidade dos participantes. Os registros gravados ficarão sob a guarda da pesquisadora e armazenados em local seguro pelo período de cinco (5) anos e, após esse prazo, serão totalmente destruídos, apagados ou inutilizados.

Seu nome: _____

Concordância em participar da pesquisa:

Tendo em vista os itens acima apresentados, declaro que fui informado do objetivo do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Também declaro ter ciência de que, a qualquer momento, posso solicitar novas informações e/ou esclarecimentos, modificar a decisão de participar da pesquisa, se assim o desejar.

Li e concordo em participar da pesquisa.

Agradeço a sua participação.

Caso não concorde em participar da pesquisa, apenas feche essa página no seu navegador.

As informações constantes nesse termo são importantes. Entre as informações, incluíse o contato da pesquisadora responsável. Aconselha-se que você imprima este documento ou salve-o como *print* de tela, mantendo-o sob sua guarda.

Fonte: Adaptado de UCS (2021).

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA**Roteiro de entrevista**

Nome:

Idade:

Grau de surdez:

Já usou aparelho auditivo?

Quando e como a família identificou a surdez? Se comunicam em LIBRAS ou Língua Portuguesa?

Quais foram os seus primeiros atendimentos? Frequentou algum atendimento especializado? Tipo Fonoaudiologia.

Escola, leitura e escrita:

- Quais são as suas primeiras experiências escolares?
- Estudou em escola regular ou especial?
- Como e quando aprendeu Libras? E a Língua Portuguesa?
- Como eram as aulas de Língua Portuguesa na escola?
- Tem o hábito de ler? O que costuma ler? Tem alguma dificuldade com a leitura? Como faz quando não conhece algumas palavras ou quando não sabe o vocabulário? Qual é a sua estratégia?
- Sobre a escrita, gosta de escrever? O que costuma escrever? Quais as dificuldades com a escrita?

Na universidade:

- Como foi o ingresso no Ensino Superior?
- Como se dá a comunicação com colegas e professor?
- Quais as dificuldades que você encontra em frequentar o curso superior?
- O que poderia facilitar para diminuir as dificuldades?
- Quais os desafios para você das leituras textos acadêmicos?

- Em geral, quando você tem que ler textos: consegue fazer sozinho sem necessitar de ajuda ou precisa de auxílio: nunca, quase sempre, sempre (precisa de ajuda do PIMA) e às vezes.
- Como é a experiência de escrever textos na universidade? Você já fez resumos? Como você organiza o seu pensamento para fazer o resumo?
- Você utiliza ferramentas digitais na leitura e escrita de textos acadêmicos?

Fonte: Baseado no roteiro semiestruturado de Minayo (2014).

ANEXO A – TEXTO UTILIZADO NO SOBEK

AS DIFERENÇAS E AS PESSOAS SURDAS.

Las diferencias y las personas sordas

Carlos Skliar²

RESUMO EM LIBRAS



RESUMO

O presente ensaio convida a pensar acerca da ideia de uma educação bilingue voltada às pessoas surdas. Nesse sentido, pergunta se ainda há espaço ou se ainda nos damos espaço para pensar em uma educação bilingue para surdos sem a absurda pretensão da normalidade, sem o desejo de mesmidade, fora de um debate imobilizador e obsoleto que opõe a língua "dos outros" à língua de "um nós", para além de um discurso excessivamente jurídico, textual, que aponta todos os seus esforços para a chamada inclusão educativa. Através de uma linguagem que passeia entre o sensível e o literário, o texto provoca a pensar

¹ Parte deste texto foi inicialmente publicado como prefácio para o livro: GARCÍA, Barbara Gerner; KARKOPF, Lodewig Becker (Dirigs.). *Change and Promise: Bilingual Deaf Education and Deaf Culture in Latin America*. Washington: Gallaudet University Press, 2016. Uma versão modificada do mesmo foi também publicada como parte de um capítulo no livro *Pedagogias de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc, 2017. A tradução, a partir do texto publicado em *Pedagogias de las diferencias*, foi realizada por Tiago Ribeiro, professor do Instituto Nacional de Educação de Surdos e Doutorando em Educação pela UNIRIQ, com bolsa Capes (PROE 19/2016) e Rafael de Souza, mestre em Educação pela UNIRIQ.

² Pós-doutor em Educação. Investigador principal do Conselho Nacional de Investigações Científicas e Tecnológicas da Argentina (CONICET) e pesquisador da Área de Educação da Faculdade Latinoamericana de Ciências Sociais (FLACSO/ Argentina). Contato: skliar@flacso.org.ar.

INES | Revista Forum | Rio de Janeiro | n. 35 | jan-jun 2017

o educativo como uma conversação com o outro: "toda pedagogia é uma conversação ou, se pudesse ser ainda mais claro: sem conversação não há pedagogia possível". Assim, tecendo algumas considerações a respeito do percurso da educação bilingue para surdos, provoca-nos a pensar a educação de surdos não buscando uma essência impossível de quem são os surdos ou do que é a surdez, mas uma atenção e uma abertura a sentir e estar presente no educativo, voltado, muito mais, para aquilo que fazemos juntos, o que traz consigo o desafio de enxergar o outro, de estar com ele, de ouvir sua língua, receber seus gestos, estar, pensar e talvez sentir juntos. E estar, pensar e sentir juntos significa não abdicar de nossa singularidade, nossa língua, nossa cultura... tampouco esperar que o outro abdique da sua, porque nenhuma educação pode desejar ou implicar na negação da língua do outro.

Palavras-chave: Educação de surdos. Língua. Bilinguismo. Diferença.

RESUMEN

El presente ensayo invita a pensar acerca de la idea de una educación bilingüe dirigida a las personas sordas. En ese sentido, pregunta si aún hay espacio o si todavía nos damos espacio para pensar acerca de una educación bilingüe para sordos sin la absurda pretensión de la normalidad, sin el deseo de mesmidad, más allá de un debate imobilizador y obsoleto que opone la lengua "de los otros" a la lengua de "uno nosotros" y, también, más allá de un discurso excesivamente jurídico, textual, que apunta todos sus esfuerzos hacia la llamada inclusión educativa. A través de un lenguaje que pasea entre lo sensible y lo literario, el texto provoca pensar al educativo como una conversación con el otro: "Toda pedagogía es una conversación o, si pudiera ser aún más claro: sin conversación no hay pedagogía posible". Así, haciendo algunas consideraciones acerca del recorrido de la educación bilingüe de los sordos, nos provoca pensar la educación de sordos no buscando una esencia imposible de quienes son los sordos o de lo que es la sordera, sino una atención y una apertura al sentir y a lo educativo, que se centra en aquello que hacemos juntos, lo que trae consigo el desafío de ver al otro, de estar con él, de oír su lengua, recibir sus gestos, estar, pensar y tal vez sentir juntos. Y estar, pensar y sentir juntos significa no abdicar de nuestra singularidad, nuestra lengua, nuestra cultura... tampoco esperar que el otro abdique de la suya, porque ninguna educación puede desejar o implicar en la negación de la lengua del otro.

Palabras-clave: Educación de Sordos. Lengua. Bilinguismo. Diferencia.

Há uma questão que, pela insistência da repetição, tornou-se, de certo modo, supérflua, mas encerra todo o dilema de um mundo, este mundo, que ainda em suas proclamações universais de igualdade, equidade e qualidade segue produzindo mais desigualdades, inequidades e reformas pedagógicas de significado duvidoso. E essa questão que pode parecer banal era, é e continua sendo tão concreta como múltipla: há ainda lugar para uma educação dirigida a sujeitos concretos, não abstratos nem universais? Cabe pensar em uma educação específica para surdos? E quais são os recursos específicos, singulares, que fazem com que a educação dos surdos tenha sido e siga sendo um problema tão controverso e cujos processos e resultados se veem envolvidos em afirmações, negações, avanços e retrocessos, até tal ponto que se criou uma descontinuidade – no melhor dos casos, uma interrupção, uma brecha, um verdadeiro abismo entre as crianças surdas, a comunidade educativa em geral, as políticas públicas e as instituições dedicadas ao ensino e os adultos surdos?

Para expressá-lo de um modo ainda mais tangível: o que faz com que a educação dos surdos não produza definitiva ou completamente uma certa identidade nas políticas públicas e uma determinada diferença nos sentidos e organização de suas estruturas educativas? E ainda mais: resta margem para pensar em uma educação bilíngue para surdos sem a absurda pretensão e pressão da normalidade, fora de um debate imobilizador e obsoleto que opõe a língua “dos outros” à língua de “um nós”, para além de um discurso excessivamente jurídico, textual, que aponta todos os seus esforços para a chamada inclusão educativa?

Há tantos anos vista e desde que em nossos países foram cimentados os primeiros modelos da educação bilíngue para surdos até a década dos 80 do século XX – particularmente na Venezuela e no Uruguai –, parece incrível que persistam certas ideias e interrogantes que não fazem mais do que transformar a educação para os surdos em uma sorte de geografia dispersa, com núcleos intensos de luminosidade, é verdade, mas também com demasiadas paisagens áridas ou desérticas: de um lado, a confirmação da necessidade de acesso o quanto antes à língua, de outro, os problemas de acesso massivo dos mais novos a um entorno linguístico apropriado;

à luz da exigência de mudar o rumo de uns sujeitos que chegam ao mundo em umas condições que, para este mundo, são, ainda hoje, inesperadas e incompletas. Com efeito, para o conjunto daquelas sociedades que ainda não se decidiram entre a modernidade e o modernismo, que ainda não foram além do excesso de razão jurídica e que insistem em confundir caridade com necessidade ou política pública com assistencialismo e tutoria, segue prevalecendo a imagem de que certos indivíduos são exceções frágeis ou doentes, uma alteridade extraviada que deve ser reconduzida ao caminho da normalidade, para que logo após, depois, mais tarde, possam ser hipotéticos cidadãos plenos.

Em termos gerais, tal promessa redentora não foi cumprida e, quiçá, se há de dizer que é impossível cumpri-la, para além dos supostos argumentos do progresso que governam a ideia educativa em vigência: de acordo com as lógicas imperantes, os valores educativos parecem se sustentar apenas em objetivos tais como a eficácia e a efetividade, a instrução informativa, a capacitação para a empregabilidade, o domínio crítico das novas tecnologias, a inovação por si mesma, e tudo isso em detrimento do ensino das artes e das ciências, a relação com a interdisciplinaridade, a leitura sem urgências, a escrita literária, o cuidado do mundo, etc.

A promessa é incumprível, pois se sustenta na utopia de uma igualdade final, última, ao término do processo educativo, mas se inicia e continua – consciente ou não disso, responsável ou não – de uma forte série de desigualdades iniciais. E não pode ser cumprida na educação das crianças surdas por uma razão que é simples de compreender e que, por sua vez, envolve um enorme dilema filosófico: para a infância, para qualquer infância, para qualquer criança, toda postergação, todo “depois” é, sempre, tarde demais. A ressonância que esta simples afirmação tem naquilo com o que aqui nos ocupamos é evidente e se desdobra em duas direções que são concomitantes e solidárias.

Vejamos a primeira delas, a de postergar, a de deixar para depois a aquisição e o uso de uma língua, que não apenas é perigoso e nos faz um alerta do ponto de vista evolutivo, mas, inclusive, criminal, se me permitem o risco considerável de utilizar tamanha expressão. “Criminal” porque suicida ou anestesia a existência

de uma parte, a consciência da necessidade de uma educação plena, de outra, as imensas dificuldades para implementar uma educação cujo conteúdo seja, ao menos, generoso em seus materiais e símbolos, sem restrições; de um lado, a certeza do papel transcendental que desenvolvem os adultos surdos na educação das crianças, de outro, a insuficiente elaboração de programas formativos que hierarquizam esse vínculo; por uma parte, o discurso elaborado a propósito dos percursos institucionais plenos das pessoas surdas em sua educação, por outra, as magras porcentagens em educação superior, etc.

Deveria estar claro, a julgar por tudo o que se fez até agora, que pensar educativamente a educação dos surdos não pode ser reduzido a um simples problema de otimismo ou pessimismo. Diria, melhor ainda, que se trata de uma questão de políticas públicas ou, para dizer de outro modo, do caráter público de uma política cuja dispersão à medicalização ou patologização da infância e a inclusão genérica das últimas décadas não produziu outra coisa que a atomização das pessoas surdas, como se se tratasse de indivíduos livres à sua própria sorte ou, para ser ainda mais claro, livres a seus próprios recursos – familiares, comunitários, dos vizinhos, regionais, nacionais, etc.

Pois justamente nisso reside a natureza essencial do público, do comum, do que é de todos, mas é também de cada uma e de cada um: que ninguém permaneça abandonado à sua própria sorte, dessa sorte que depende de como nascemos, qual é a nossa família, quais escolas existem em nosso entorno, que governos estão em vigência, que legislação vigente contempla ou não a situação particular de determinadas pessoas.

Bem se sabe que esse tipo de “naturalização” da educação – aquela ideia que ainda insiste em uma espécie de “ordem natural da vida e das coisas” – produziu mais marginalidade nos marginalizados, mais empobrecimento nos empobrecidos, mais exclusão nos excluídos e mais violência nos contextos de violência. O público da política tem de estar orientado a torcer esses rumos que não são produto espontâneo da natureza, porém de um determinado artifício social, econômico, político.

Trata-se, então, de pensar esta questão sob a ideia do público ou não de uma política, de tudo o que foi idealizado e realizado

pessoal, transformando-a em um tipo de impedimento não apenas para a posse da linguagem, porém para tudo aquilo que a linguagem dissemina na vida humana: a invenção, a criatividade, a narração, a ficção, a vida em comunidade – pequena ou ampla, qualquer que seja a comunidade em questão –, a exposição ao mundo, a escrita, a leitura, enfim, o que torna humano ao humano para além dos ideais “humanistas” do século XVIII em diante e seus perturbadores processos de seletividade e seleção.

Esta primeira direção – a postergação do acesso à linguagem – mostra o quanto modificou a polêmica dos implantes cocleares e a inclusão educativa o estado da arte e como foi aberta uma certa discussão maniqueísta a propósito da aquisição da língua das crianças surdas. Para além de quais tenham sido os efeitos e resultados desta dupla forma de compreender a política pública – generalizada em certos casos, porém extremamente reduzida em outros –, podem ser notados ao menos quatro fenômenos desconhecidos e impensáveis até há pouco tempo: cada vez menos crianças surdas utilizam a língua de sinais de seus países, menos adultos surdos participam das comunidades surdas, reduziu-se o encontro cultural e pedagógico entre crianças e adultos surdos e, finalmente, uma boa parte – se não a maioria – das escolas-internato e especiais foi fechada ou teve suas instalações reorientadas à escolarização comum.

Se mensurássemos estas consequências, outra vez, como “naturais”, obscureceríamos ou dissimularíamos uma discussão essencial: o que ocorre com aquelas crianças surdas – cuja quantidade sempre é demasiadamente grande, ainda que não contemos com precisões estatísticas a respeito – que não acessam esta dupla forma de implementação da política educativa – implante mais inclusão –, e que não é mais do que a preparação de condições para uma educação que ainda deve acontecer?

Contudo, não somente: o que ocorre com aquelas crianças e jovens surdos que, ainda que acessando esta forma de política, não podem ser acompanhados nem na necessária reacomodação posterior ao implante coclear, nem no prosseguimento de seu desenvolvimento linguístico, nem podem ser acomodadas pelas didáticas e programas das escolas comuns? Depois vemos como fica? Dependerá de

ANEXO B – MATERIAL SOBRE RESUMO

RESUMO

O resumo é um texto com pontos essenciais, ideias ou fatos principais de outro texto. Para resumir é preciso ler com atenção, analisar e sintetizar em poucas linhas o que é mais importante. Ao reescrever um texto vamos internalizando, além de estar atentos às ideias principais.

Um fator importante, alertado por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) é que se deve deixar bem claro o autor para que não haja confusão do leitor com relação a quem pertence às ideias do texto.

Além disso, o que não pode faltar num resumo? O assunto do texto, o objetivo, a articulação de ideias e as conclusões do autor do texto que são objetos do resumo. Lembrando sempre que não pode haver juízo valorativo ou crítico, pois estes pertencem ao gênero textual de resenha crítica.

É necessário atentar para alguns procedimentos, como uma leitura cuidadosa identificando as ideias gerais e o objetivo do autor, como foi explanado os fatos e que argumentos usou para defender, e se tem ideias secundárias. Anotar as palavras-chave e eliminar o que não auxilia no sentido nuclear do texto.

No resumo as ideias centrais e a organização global do texto devem estar claras e encontrar-se no texto-base. É preciso ser fiel ao texto-base.

Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) trazem como orientações que deve antecipar o conteúdo do texto para facilitar a leitura; ter um leitor em potencial, ou seja, um destinatário e pensar no veículo em que o texto irá circular; localizar o leitor quanto a época e o local em que foi escrito o texto; manter ciência do objetivo da escrita.

Para ser coerente é preciso indicar as relações entre as ideias do resumo e do texto-base. Não sendo uma simples redução do texto original. Alguns procedimentos de compreensão de vocabulário são feitos para que se entenda as palavras ou partes mais difíceis do texto, pode ser procurar no dicionário ou a explicação da palavra no próprio texto, antes ou depois dela, além de ver como a palavra é formada.

Para além dessa compreensão, para se escrever um bom resumo as autoras Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 39) apontam que a primeira etapa para

se escrever um bom resumo é compreender o texto que será resumido. Também é preciso detectar as ideias que o autor coloca como sendo as mais relevantes, buscando, sobretudo quando se tratar de gêneros argumentativos (como artigos de jornal ou artigos científicos), identificar - a questão que é discutida; - a posição (tese) que o autor rejeita; - a posição (tese) que o autor sustenta; - os argumentos que sustentam ambas as posições e - a conclusão final do autor.

Todas essas considerações e sugestões para a escrita de um bom resumo é para que o aluno possa produzir um texto coeso e coerente que possa demonstrar que compreendeu, apropriando-se globalmente do que leu.

Alguns critérios básicos podem ser conferidos e avaliados, como: os tópicos nucleares do texto-base e a conservação das informações essenciais. Produzir um resumo é uma ótima estratégia de estudo de diferentes textos acadêmicos, além da oportunidade de exercitar a escrita e mostrar sua compreensão dos textos lidos.

Critérios para análise de Resumo

O que não pode faltar?	Não deve ter:
O assunto do texto-base, objetivo, as ideias centrais (ideias nucleares do texto-base e conservação das informações essenciais) e conclusões;	Juízo valorativo ou crítico;
Articulação com organização global e relações entre as ideias do resumo e do texto-base;	Enumeração de tópicos;
Vocabulário adequado ao gênero;	Simple redução do texto-base.
Fidelidade ao texto-base e menção ao autor do texto;	
Localizar o leitor quanto a época e o local em que foi escrito o texto.	

Fonte: Elaborado por LIMA (2021) a partir de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004).

Fonte: Elaborado por LIMA (2021) a partir de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004).

ANEXO C - TEXTO-BASE 1

I INTRODUÇÃO GERAL

O mundo como fábula, como perversidade e como possibilidade

Vivemos num mundo confuso e confusamente percebido. Haveria nisto um paradoxo pedindo uma explicação? De um lado, é abusivamente mencionado o extraordinário progresso das ciências e das técnicas, das quais um dos frutos são os novos materiais artificiais que autorizam a precisão e a intencionalidade. De outro lado, há, também, referência obrigatória à aceleração contemporânea e todas as vertigens que cria, a começar pela própria velocidade. Todos esses, porém, são dados de um mundo físico fabricado pelo homem, cuja utilização, aliás, permite que o mundo se torne esse mundo confuso e confusamente percebido. Explicações mecanicistas são, todavia, insuficientes. É a maneira como, sobre essa base material, se produz a história humana que é a verdadeira responsável pela criação da torre de babel em que vive a nossa era globalizada. Quando tudo permite imaginar que se tornou possível a criação de um mundo veraz, o que é imposto aos espíritos é um mundo de fabulações, que se aproveita do alargamento de todos os contextos (M. Santos, A natureza do espaço, 1996) para consagrar um discurso único. Seus fundamentos são a informação e o seu império, que encontram alicerce na produção de imagens e do imaginário, e se põem ao serviço do império do dinheiro, fundado este na economização e na monetarização da vida social e da vida pessoal.

De fato, se desejamos escapar à crença de que esse mundo assim apresentado é verdadeiro, e não queremos admitir a permanência de sua percepção enganosa, devemos considerar a existência de pelo menos três mundos num só. O primeiro seria o mundo tal como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula; o segundo seria o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e o terceiro o mundo como ele pode ser: uma outra globalização.

O mundo tal como nos fazem crer: a globalização como fábula

Este mundo globalizado, visto como fábula, erige como verdade um certo número de fantasias, cuja repetição, entretanto, acaba por se tornar uma base aparentemente sólida de sua interpretação (Maria da Conceição Tavares, Destruição

não criadora, 1999).

A máquina ideológica que sustenta as ações preponderantes da atualidade é feita de peças que se alimentam mutuamente e põem em movimento os elementos essenciais à continuidade do sistema. Damos aqui alguns exemplos. Fala-se, por exemplo, em aldeia global para fazer crer que a difusão instantânea de notícias realmente informa as pessoas. A partir desse mito e do encurtamento das distâncias – para aqueles que realmente podem viajar – também se difunde a noção de tempo e espaço contraídos. É como se o mundo se houvesse tornado, para todos, ao alcance da mão. Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. Enquanto isso, o culto ao consumo é estimulado.

Fala-se, igualmente, com insistência, na morte do Estado, mas o que estamos vendo é seu fortalecimento para atender aos reclamos da finança e de outros grandes interesses internacionais, em detrimento dos cuidados com as populações cuja vida se torna mais difícil.

Esses poucos exemplos, recolhidos numa lista interminável, permitem indagar-se, no lugar do fim da ideologia proclamado pelos que sustentam a bondade dos presentes processos de globalização, não estaríamos, de fato, diante da presença de uma ideologização maciça, segundo a qual a realização do mundo atual exige como condição essencial o exercício de fabulações.

Fonte: SANTOS, Milton. Por uma outra globalização. 15 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2008.

ANEXO D – TEXTO-BASE 2

O mundo como é: a globalização como perversidade

De fato, para a grande maior parte da humanidade a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades. O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes. Novas enfermidades como a SIDA se instalam e velhas doenças, supostamente extirpadas, fazem seu retorno triunfal. A mortalidade infantil permanece, a despeito dos progressos médicos e da informação. A educação de qualidade é cada vez mais inacessível. Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos, a corrupção.

A perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas. Todas essas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização.

O mundo como pode ser: uma outra globalização

Todavia, podemos pensar na construção de um outro mundo, mediante uma globalização mais humana. As bases materiais do período atual são, entre outras, a unicidade da técnica, a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta. É nessas bases técnicas que o grande capital se apoia para construir a globalização perversa de que falamos acima. Mas, essas mesmas bases técnicas poderão servir a outros objetivos, se forem postas ao serviço de outros fundamentos sociais e políticos. Parece que as condições históricas do fim do século XX apontavam para esta última possibilidade. Tais novas condições tanto se dão no plano empírico quanto no plano teórico.

Considerando o que atualmente se verifica no plano empírico, podemos, em primeiro lugar, reconhecer um certo número de fatos novos indicativos da emergência de uma nova história. O primeiro desses fenômenos é a enorme mistura de povos, raças, culturas, gostos, em todos os continentes. A isso se acrescenta, graças aos

progressos da informação, a “mistura” de filosofias, em detrimento do racionalismo europeu. Um outro dado de nossa era, indicativo da possibilidade de mudanças, é a produção de uma população aglomerada em áreas cada vez menores, o que permite ainda maior dinamismo àquela mistura entre pessoas e filosofias. As massas de que falava Ortega y Gasset na primeira metade do século (*La rebelión de las masas*, 1937), ganham uma nova qualidade em virtude da sua aglomeração exponencial e de sua diversificação. Trata-se da existência de uma verdadeira sociodiversidade, historicamente muito mais significativa que a própria biodiversidade.

Junte-se a esses fatos a emergência de uma cultura popular que se serve dos meios técnicos antes exclusivos da cultura de massas, permitindo-lhe exercer sobre esta última uma verdadeira revanche ou vingança.

É sobre tais alicerces que se edifica o discurso da escassez, afinal descoberta pelas massas. A população aglomerada em poucos pontos da superfície da Terra constitui uma das bases de reconstrução e de sobrevivência das relações locais, abrindo a possibilidade de utilização, ao serviço dos homens, do sistema técnico atual.

No plano teórico, o que verificamos é a possibilidade de produção de um novo discurso, de uma nova metanarrativa, um novo grande relato. Esse novo discurso ganha relevância pelo fato de que, pela primeira vez na história do homem, se pode constatar a existência de uma universalidade empírica. A universalidade deixa de ser apenas uma elaboração abstrata na mente dos filósofos para resultar da experiência ordinária de cada homem. De tal modo, em um mundo datado como o nosso, a explicação do acontecer pode ser feita a partir de categorias de uma história concreta. É isso, também, que permite conhecer as possibilidades existentes e escrever uma nova história.

Fonte: SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*. 15 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2008.