

LITERACIDAD SORDA EN LA UNIVERSIDAD EN BRASIL: BILINGÜISMO EN CUESTIÓN

LETRAMENTO DE SURDOS UNIVERSITÁRIOS NO BRASIL: O BILINGUISMO EM QUESTÃO

LITERACY OF DEAF UNIVERSITY STUDENTS IN BRAZIL: BILINGUALISM IN QUESTION

Aline Olin Goulart DARDE¹
Ana Paula de Oliveira SANTANA²

RESUMEN: El acceso a la educación superior (ES) en Brasil se ha expandido teniendo en cuenta los cambios que se han producido con las políticas inclusivas, así como aquellos específicamente dirigidos a los sordos. Por lo tanto, debe considerarse que las personas sordas que actualmente asisten a la ES aportan el legado de las prácticas pedagógicas que se sometieron a la educación básica, así como el capital cultural "transmitido". En este sentido, el objetivo de este estudio es comprender las condiciones de literacidad de estudiantes sordos de la educación superior, relacionándolas con su inserción en la cultura escrita y las implicaciones para su permanencia en la universidad. Es una investigación cualitativa, siendo un estudio de caso de dos estudiantes graduados sordos. La lectura y escritura de géneros académicos generalmente se realiza en la universidad, porque la producción de estos géneros es inherente a la institución universitaria. Desde una perspectiva bakhtiniana, se discute la apropiación de géneros secundarios en la esfera del conocimiento en el que están constituidos: en la universidad. Se concluye que el hecho de que los sujetos no dominaran el idioma portugués en modo escrito (L2) no interfirió con la permanencia y el éxito académico de las personas sordas que participaron de esta investigación cuando se sumergieron en un contexto educativo universitario en el que se prioriza la Libras. Esta falta de dominio no impidió el ingreso a la educación superior, a nivel de pregrado y posgrado, y presentó un rendimiento académico compatible con la complejidad requerida en dichos niveles de educación, aunque las prácticas de literacidad de los sujetos y la transmisión del capital cultural ha demostrado ser un diferencial en este proceso para el dominio de L2.

PALABRAS CLAVE: Sordo. Estudiantes universitarios. Literacidad. Capital cultural. Permanencia.

RESUMO: O acesso à Educação Superior (ES) no Brasil expandiu-se considerando as modificações ocorridas com as políticas inclusivas, bem como às voltadas especificamente para os surdos. Assim, há de se considerar que os surdos, que atualmente, frequentam o ES trazem o legado das práticas pedagógicas que foram submetidos na Educação Básica, bem como o capital cultural "transmitido". Nesse sentido, o objetivo deste estudo é compreender

¹ Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – SC – Brasil. Doctoranda en el Programa de Posgrado en Lingüística. Docente de Educación Especial del Colegio de Aplicación de la UFSC. CED/UFSC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8808-8606>. E-mail: alineolin@yahoo.com.br

² Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – SC – Brasil. Profesora Asociada en la Carrera de Logopedia y en el Programa de Posgrado en Lingüística. Doctorado en Lingüística (UNICAMP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9508-9866>. E-mail: anaposantana@hotmail.com

as condições de letramento do surdo universitário, relacionando-as a sua inserção na cultura escrita e as implicações para a permanência na universidade. É uma pesquisa qualitativa, tratando-se de um estudo de caso de dois estudantes surdos de uma universidade pública do sul do país. A leitura e a escrita dos gêneros acadêmicos são realizadas geralmente na universidade, pois a produção desses gêneros é inerente à instituição universitária. Sob uma perspectiva bakhtiniana, discute-se a apropriação de gêneros secundários na esfera do conhecimento em que são constituídos: na universidade. Conclui-se que o fato dos sujeitos não dominarem de forma proficiente a Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2) não interferiu a permanência e o sucesso acadêmico dos surdos envolvidos nessa pesquisa quando imersos a um contexto educativo universitário em que a Libras é priorizada. Essa falta de domínio não impediu o ingresso na ES, em nível de graduação e, posteriormente, na pós-graduação e de apresentarem desempenho acadêmico compatível com a complexidade exigida em tais níveis de educação, muito embora as práticas de letramento dos sujeitos e a transmissão de capital cultural tenham se revelado um diferencial nesse processo para o domínio da L2.

PALAVRAS-CHAVE: Surdos. Universitários. Letramento. Capital cultural. Permanência.

ABSTRACT: *Access to Higher Education (ES) in Brazil expanded considering changes in inclusive policies, as well as those specifically targeted at the deaf. Thus, it must be considered that deaf people who currently attend the ES bring the legacy of the pedagogical practices that were submitted to basic education, as well as the “transmitted” cultural capital. In this sense, the objective of this study is to understand the deaf university's literacy conditions, relating them to their insertion in the written culture and the implications for their permanence in the university. It is a qualitative research, being a case study of two deaf graduate students. Reading and writing of academic genres is usually done at the university, because the production of these genres is inherent to the university institution. From a Bakhtinian perspective, the appropriation of secondary genres in the sphere of knowledge in which they are constituted is discussed: at the university. It is concluded that the fact that the subjects did not proficiently master the Portuguese language in written mode (L2) did not interfere with the permanence and academic success of deaf people involved in this research when immersed in a university educational context in which Libras is prioritized. This lack of mastery did not prevent entry into higher education, at undergraduate and later postgraduate level, and from presenting academic performance compatible with the complexity required at such levels of education, although the subjects' literacy practices and transmission of cultural capital have proved to be a differential in this process for the domain of L2.*

KEYWORDS: Deaf college students. Literacy. Cultural capital. Permanence.

Introducción

El acceso a la Enseñanza Superior (ES) en Brasil se ha expandido teniendo en cuenta las modificaciones ocurridas con las políticas educacionales inclusivas, así como a las direccionadas específicamente para los sordos. En lo que respecta al campo de la sordera, el censo de 2015 señala que entre los años 2010 y 2015, el número de estudiantes con

discapacidad auditiva ha incrementado 20,76% de estudiantes sordos en 35% (ESDRAS; GALASSO, 2017).

Cabe destacar que el acceso a la institución de educación superior no garantiza las condiciones de permanencia en la universidad y tampoco ofrece garantía de prácticas efectivas de enseñanza y aprendizaje para el estudiante sordo. Además, a menudo se observa una cierta incomodidad frente a estos alumnos, tanto por parte de la institución como de los profesionales, por lo que se requiere la comprensión de esta dificultad y la búsqueda de la identificación de formas de afrontarla (DAROQUE; PADILHA, 2012).

En este contexto, hay que considerar que los sordos que actualmente asisten a la ES, traen el legado de las prácticas pedagógicas a las que fueron sometidos durante la Educación Básica. Según Daroque y Padilha (2012), el Oralismo y la Comunicación Total buscaban el borrado de la sordera, los sordos vivían años de escolarización sometidos a los métodos tradicionales de alfabetización, estando a disposición de modelos que ni siquiera eran adecuados para los oyentes.

Sólo en la década de 1990, el bilingüismo surgió como un enfoque educativo para los sordos en Brasil. Perlin (2006) señala que este movimiento se produjo a partir de las discusiones de los lingüistas en relación con la lengua de signos, originadas por el descontento de los sordos ante la prohibición del uso de la lengua de signos y la movilización de las comunidades sordas. Esta movilización ganó legitimidad desde el momento en que la Lengua de Signos Brasileña -Libras- obtuvo el estatus a través de la Ley nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002). Desde la perspectiva bilingüe, el portugués se entiende como una segunda lengua para los sordos brasileños, siendo Libras, que a su vez proporcionará el marco para el aprendizaje de la segunda, porque llena las funciones que la lengua hablada tiene para los oyentes (PEREIRA, 2009).

Con la oficialización de Libras, comenzaron a ocurrir importantes desarrollos para la educación de los sordos en el país, como la publicación del Decreto n. 5.626/2005, que regula dicha ley y es la base de la Educación Bilingüe para sordos (BRASIL, 2005) y la publicación del Estatuto de la Persona con Discapacidad - Ley de Inclusión Brasileña n. 13.146/2015, que corrobora la perspectiva de la Educación Inclusiva y la Educación Bilingüe para sordos (BRASIL, 2015).

El bilingüismo inaugura así un nuevo debate a favor de la lengua de signos, de la cultura sorda y de la posibilidad de alfabetización y literacidad de los sordos, en su mayoría excluidos por un sistema educativo que, hasta entonces, no tenía en cuenta la diversidad lingüística y cultural.

Cabe destacar aquí, que la educación oral que se constituyó históricamente, incluso promovió el avance de la escolarización de los sordos, pero no se puede decir que los sordos estuvieran efectivamente alfabetizados e inmersos en prácticas letradas. En su mayoría eran alumnos copistas que aprobaron el año, pero no dominaban el portugués escrito (SANTANA; CARNEIRO 2012).

Pereira (2009) analiza que el proceso de adquisición de la escritura como segunda lengua por parte de los sordos tiene resultados insatisfactorios. La mayoría de las personas sordas tienen dificultades porque carecen de un lenguaje constituido para poder construir la escritura. Cuando entran en la escuela, la mayoría de los niños sordos todavía no dominan una lengua en la que se puedan dar las condiciones para iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura, a diferencia de los oyentes, que ya entran dominando la lengua materna en la modalidad oral.

Es fundamental considerar que la escritura de la lengua portuguesa para sordos es la escritura de una segunda lengua. También destacamos la diferencia de modalidades entre estas lenguas, ya que el portugués es de modalidad oral-auditiva mientras que el Libras es espacial-visual. El portugués como segunda lengua para sordos presentará características de adquisición observadas en los procesos de adquisición de otras lenguas, es decir, existe una variación individual tanto en el éxito como en el proceso, así como en las estrategias y objetivos utilizados por los propios sujetos (QUADROS, 2006).

Dados estos supuestos, el objetivo de este estudio es comprender las condiciones de literacidad de los estudiantes universitarios sordos, relacionándolas con su inserción en la cultura escrita y las implicaciones para la permanencia en la universidad, a partir del estudio de casos de dos estudiantes sordos de postgrado..

Literacidad, sordera y Enseñanza Superior

Para Rojo (2004), el concepto de Literacidad no se limita a la apropiación y conocimiento de la alfabetización, sino que se refiere al proceso de apropiación de las prácticas sociales de lectura y escritura, así como de las capacidades involucradas en estas prácticas, como la decodificación, comprensión apreciación, interpretación, interacción. Así, el hecho de la persona ser alfabetizada, haber aprendido a leer y a escribir, no garantiza la incorporación e implicación en las prácticas sociales de lectura y escritura, por ello, las personas pueden salirse de modo distinto acorde con cada esfera de actividad humana.

Bakhtin (2015[1979]) respecto a los conceptos de la esfera de actividad o de circulación de discursos y el concepto de géneros discursivos, señala que en la vida cotidiana circulamos por diferentes esferas de actividades (doméstica y familiar, laboral, escolar, académica, periodística, publicitaria, burocrática, religiosa, artística, etc), y en diferentes posiciones, como productores o receptores/consumidores de discursos, en géneros distintos, medios diversos y en culturas también diversas.

Así, acorde con el autor, cada una de las esferas de actividad humana, actúa también como esfera de circulación de discursos, así como de utilización de la lengua. Cada esfera de utilización de la lengua, elabora sus tipos de enunciados, lo que nombra de géneros del discurso. El género o enunciado refleja las especificidades y las finalidades de cada esfera.

En la universidad, la expectativa por parte de los docentes es que los estudiantes tengan dominio de la lengua en la modalidad escrita, que sepan leer y escribir el portugués de forma proficiente en diversos géneros discursivos que ahí circulan. En la esfera académica, se insertan prácticas sociales que valoran y legitiman el dominio de determinadas prácticas de lectura y de escritura.

De ese modo, se espera que los estudiantes, al ingresar en la Enseñanza Superior, ya *dominen* la Literacidad Académica (FISCHER, 2007). Se entiende por Literacidad Académica el dominio de los géneros discursivos secundarios vivenciados en el contexto universitario, tales como artículos, reseñas monografías, informes, trabajos de conclusión de carreras, entre otros (SANTANA; STOLSKY, 2014). Hay que considerar también toda práctica interactiva que ocurre en ese contexto, como la relación entre profesor-alumno-colegas, las dinámicas establecidas en cada clase, como la presentación de un trabajo en diapositivas, la utilización de computadoras, herramientas digitales, entre otros) etc (FISCHER, 2007).

Es importante destacar que muchos estudiantes universitarios todavía no pueden apropiarse de la Literacidad Académica. En la Enseñanza Superior hay un 4% de universitarios considerados analfabetos funcionales (nivel rudimentario), mientras que los que se consideran alfabetizados funcionales, suman el 96% (32% en el nivel elemental, 42% en el nivel intermedio y 22% competente (INAF, 2016).

Si esta condición está relacionada con los oyentes, para los sordos, posiblemente el dominio de la Literacidad Académica es aún más distante. Esto se debe a una experiencia en el contexto educativo, a menudo limitada a una escasa práctica de la literacidad o a prácticas escolares únicamente (copiar, dictar, leer libros de texto).

Sobre el lenguaje escrito de los sordos, la literatura ya ha señalado características presentes y dificultades en el dominio de la segunda lengua, tales como: restricciones de

vocabulario y construcciones frasales estereotipadas, sin elementos de ligación, dificultades en la conjugación verbal, en el uso de géneros y concordancia verbal y nominal, entre otros. Aunque los sordos puedan aprender el sentido de las palabras, todavía se encuentra dificultades en usar la lengua escrita de modo efectivo y explorar los textos de forma significativa (GUARINELLO *et al.*, 2009).

Estas dificultades surgen sobre todo por las dificultades que provoca la adquisición de una lengua (tanto oral -por problemas de audición- como de signos -por la falta de interacciones en la lengua-). En este caso, muchas personas sordas tienen un acceso precario a la cultura escrita considerando la falta de una lengua que medie en la escritura (SANTANA, 2013).

La pregunta que surge aquí es: ¿"los sordos" serían/son parte de un grupo homogéneo? ¿Cómo se insertan en la cultura escrita? ¿Cuáles son las prácticas de literacidad que experimentan? Considere aquí, que la familia de sordos es una familia formada por oyentes (en el 90% de los casos) y que los padres no dominan (normalmente) a los Libras. En este sentido, posiblemente haya pocas prácticas de literacidad mediadas por la lengua de signos en el contexto familiar.

El papel del contexto familiar en la apropiación del lenguaje escrito ha sido descrito en la literatura desde hace tiempo (LAHIRE, 1997). Los estudios en Sociología de la Educación (BOURDIEU, 1998; 2001; 2002; 2011; BOURDIEU; PASSERON, 2014[1964]) demuestran la importancia de la familia en términos de transmisión cultural. Teniendo en cuenta que la cultura escrita puede considerarse un "capital cultural" "transmitido" entre generaciones, los niños sordos, en su mayoría, no tienen forma de acceder a este capital (BOURDIEU, 1998). La falta de dominio de la lengua de signos por parte de los padres genera un "impedimento" en la interacción, que consecuentemente interfiere en la transmisión del capital cultural, especialmente en lo que se trata en este trabajo: la cultura escrita.

Según Lahire (1997), la familiaridad del niño con la lectura puede conducirle al éxito escolar. Cuando el niño tiene acceso a los cuentos leídos por sus padres, en la relación afectiva, capitaliza estructuras textuales que serán reinvertidas en sus lecturas y producciones escritas. En este contexto, para los niños, el texto escrito, el libro, forma parte de su vida cotidiana mientras reciben el afecto de sus padres. Por lo tanto, también hay que considerar en qué medida estos aspectos estaban y/o están presentes en el contexto familiar del sujeto y cómo se materializa y/o se constituye en ese contexto. Así, se entiende que la posesión de un determinado capital cultural predispuesto a valorar y fomentar los conocimientos escolares, incluida la escritura, serían elementos importantes para el logro del éxito académico. En otras

palabras, los sujetos con mayor acceso a los bienes culturales serían los que tendrían mayores posibilidades de obtener un buen rendimiento escolar (SETTON, 2005).

Eso no se trata solo de la presencia o no de libros en casa, sino si se vive la experiencia positiva o negativa por el niño. Por ejemplo, se puede *respetar demasiado* a los libros, para que el niño no pueda explorarlos solo; o incluso ponerlos a su disposición como un juguete, teniendo que aprender a manejarlos solo. Observar a los padres leyendo periódicos, libros, revistas, contribuye a que el niño se muestre natural ante tales actos, así como observar a los padres leer y escribir sin dificultad (LAHIRE, 1997).

La participación del niño en las prácticas cotidianas de escritura en las formas de organización doméstica, como la lista de la compra, los recordatorios, las listas de cosas por hacer, las recetas copiadas, los libros de cuentas, entre otros, también contribuyen a una gestión más racional y menos inmediata de las actividades familiares, lo que ayuda a la construcción del significado que el niño dará al texto escrito en el contexto escolar.

Otro aspecto a considerar son las condiciones y disposiciones económicas que presenta la familia para la existencia y desarrollo de una cultura escrita. El orden moral doméstico es también un factor determinante, a través de una presencia constante, un apoyo moral o afectivo estable, la familia consigue acompañar la escolarización del niño (LAHIRE, 1997).

Setton (2005) señala que Lahire (1997) alerta sobre las posibilidades y condiciones de uso y presencia un capital cultural. La escritura, por ejemplo, sólo tendrá sentido si tiene condiciones que hagan posible su "transmisión". Para este autor, no basta con que el niño esté rodeado de objetos o circule en ambientes estimulantes desde el punto de vista educativo, sino que es necesario estar atento a las modalidades efectivas de "transmisión" de estas disposiciones culturales. La escuela, por su parte, podía ser la "transmisora de este capital cultural", pero también era omisiva por la falta de un lenguaje común.

En este sentido, una cuestión importante es reflexionar sobre cómo se ha transmitido este capital cultural de los padres oyentes a los hijos sordos, especialmente cuando no existe una lengua común.

Sobre las prácticas de lectura de libros en lengua de signos, Santana (2016), afirma que si el 90% de las personas sordas son hijos de padres oyentes, *el gusto por la lectura* en lengua de signos no puede ser "heredado" en sus prácticas sociales familiares. La familia oyente no sería poseedora de un *bien cultural* a transmitir por los familiares de los sordos. El autor también afirma que no existe una transmisión del capital cultural *familiar* entre los padres oyentes y los hijos sordos, ya que muchas personas sordas, sólo en la universidad,

entran en contacto con libros editados en lengua de signos a través de disciplinas específicas centradas en discusiones sobre la "Cultura Sorda". Así, para Santana (2016), la transmisión y circulación de estos libros entre oyentes (padres y profesores) y sordos sería *precaria*.

Tener en cuenta todas estas cuestiones sobre la literacidad de los estudiantes universitarios sordos, implica considerar que las prácticas de literacidad que presentan estos sujetos se entrelazan con varios factores que pueden ser determinantes para su éxito académico, siendo los principales las condiciones de apropiación de la primera lengua, ya sea en modalidad oral o visual-gestual y las prácticas de literacidad y su inserción en la cultura escrita.

Presentando los datos de la investigación

Los datos presentados en este estudio se refieren al estudio de caso de dos estudiantes de una universidad del país del sur, estudiantes de postgrado, que presentan una pérdida auditiva de severa a profunda bilateralmente. Los procedimientos de investigación incluyeron los siguientes aspectos:

i) Entrevista con el fin de analizar la historia educativa de los sujetos sordos involucrados en la investigación, así como las implicaciones en sus prácticas de lectura y escritura, buscando detalles sobre sus prácticas y eventos de literacidad en la segunda lengua (lengua portuguesa), tanto anteriores como actuales. ii) Producción escrita de los sordos - para comprender mejor sus dificultades.

En este estudio, se utilizan nombres ficticios para referirse a los estudiantes, João y Maria, respectivamente. Los datos recogidos en la entrevista fueron filmados y transcritos para su análisis. Los sujetos también respondieron a cuestionarios escritos, con preguntas abiertas y cerradas. Las entrevistas fueron analizadas desde un enfoque enunciativo-discursivo basado en Bakhtin (2015[1979])³.

A continuación se describe brevemente sobre los estudiantes participantes de esta investigación.

³ O presente estudo foi iniciado somente após submissão e aprovação do projeto no Comitê de Ética e Pesquisa, por conseguinte, aceite e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Consentimento de gravação audiovisual por parte dos sujeitos de pesquisa. Número do parecer: 05845412.1.0000.0121.

Conociendo a João

João es sordo (presenta pérdida auditiva profunda bilateral), en el momento de la investigación tenía 35 años (año 2016). Su vida universitaria comenzó en 2007, completando la graduación de Letras-Libras a distancia. En la actualidad, es alumno especial de la maestría y profesor de Libras en Educación Básica. Se considera bilingüe, ya que utiliza para sus intercambios interactivos: el libras como primera lengua y el portugués (en modalidad escrita) como segunda lengua.

Utilizaba audífonos (AASI) con poca frecuencia en la infancia y la adolescencia, porque el sonido le parecía malo, no podía entender el habla de la gente ni diferenciar los sonidos del entorno. Pronto le resultó incómodo, así que dejó de usarlo. John asistió a terapia de lenguaje desde el primer año de edad hasta los diecisiete. Los años en Logopedia no dieron resultados según él, incluso porque cuando tuvo acceso a Libras, ya no tenía interés en hablar. Actualmente, no utiliza el lenguaje oral para comunicarse.

João creció en una familia oyente de cinco personas, incluido él mismo (madre, padre, hermano y hermana). Su madre trabajaba como supervisora de una guardería. John no sabe nada de su escolarización, ya que su madre falleció cuando él era muy joven. Su padre tiene una tienda de neumáticos y estudió hasta el 4º curso de primaria. Su hermano trabaja actualmente con su padre en la tienda y ha tenido pocos estudios. John no recuerda exactamente a qué curso fue su hermano. Su hermana tiene un posgrado y es profesora municipal y coordinadora pedagógica en un colegio.

João estudió en escuelas de oyentes. En ese momento, no conocía Libras y no tenía un intérprete de lengua de signos en el aula. Tuvo grandes dificultades para aprender los contenidos escolares que le fueron transmitidos a través de la oralidad. Juan no tuvo acceso en ningún momento de su trayectoria educativa a la Atención Especializada en la escuela.

En cuanto a la escritura, João aprendió a hacer copias, pero no sabía leer y escribir con eficacia. Mencionó que sacaba buenas notas en los exámenes porque "hacía trampas" y los profesores le pasaban de año en año. Aun así, tuvo algunos fracasos durante su escolarización y, por ello, abandonó la escuela en la primaria. João volvió a estudiar a los 17 años en el Centro de Educación de Jóvenes y Adultos, concluyendo así la Educación Primaria y Secundaria.

En cuanto a los libros que tenían en casa, João no supo precisar su presencia durante su infancia y adolescencia. Aunque recuerda que cuando se mudaron de casa, donde vivió poco tiempo, tenía algunos libros guardados en el armario, pero no sabe de qué trataban.

Tampoco tiene recuerdos de sus padres leyendo, sólo de su hermana mayor. Sólo ella les contaba a él y a su hermano cuentos de niño, como "Caperucita Roja", "Los tres cerditos". João tuvo el primer contacto con Libras a los 14 años, en la asociación de sordos, cuando su familia también se interesó por aprender la lengua. Después de aprender Libras su vida mejoró: "*las cosas se volvieron más claras y significativas*".

Después de terminar la EJA, João se presentó dos veces al examen de acceso a Letras-Libras en la institución. A pesar de contar con un intérprete para realizar la prueba, sólo en el segundo intento fue aprobado. También se presentó dos veces al examen de acceso a Pedagogía en una institución privada, sin intérprete, y sólo en la segunda ocasión fue aprobado.

En el curso de Pedagogía, los profesores sólo hablaban y el intérprete no tenía mucho dominio de Libras. Las metodologías de enseñanza eran para los oyentes y las dificultades de comunicación continuaban. Así, en el segundo año, João decidió dejar el curso.

En el curso de Letras-Libras, los profesores, sordos y oyentes, conocieron la cultura sorda. La metodología de las clases era adecuada para los sordos, había un intérprete y el material didáctico era bilingüe. Algunos profesores pedían más Libras y otros exigían más portugués escrito. João seguía teniendo algunas dificultades con el portugués escrito, pero contaba con los intérpretes para ayudarlo a leer y escribir textos. En la asignatura que estudiaba en el máster, João tenía un intérprete, pero no había material didáctico bilingüe, los textos eran todos en portugués y más complejos. Cuando tenía dificultades para leer o escribir, mencionaba que programaba tiempo extra con los profesores y los intérpretes.

En el momento de la recogida de datos, João vivía solo, tenía varios libros en casa, principalmente libros técnicos sobre Libras y Literatura. Los libros están guardados en armarios con cajones en su habitación. En cuanto a los hábitos de lectura, lee a diario textos técnicos del trabajo y del máster, así como periódicos, revistas, artículos y noticias de Internet.

Los géneros primarios, como la solicitud de información a alguien a través de un escrito, una nota o un chat de Internet, son más fáciles para Juan. En cuanto a la redacción de géneros secundarios, como los exigidos en la universidad, el estudiante menciona que a veces le resulta difícil, por lo que recurre al apoyo de estudiantes oyentes, profesores o intérpretes.

Lectura y escritura de João

João tiene dificultades para leer. Hay varios géneros que aún no domina, incluso géneros primarios como las noticias y los carteles. Necesita leer y releer, e incluso la ayuda de un mediador, para poder entender el significado y el propósito del género. João decodifica visualmente la información explícita del texto, pero cuando hay que hacer inferencias, la dificultad se acentúa, sobre todo porque no puede identificar los elementos implícitos en el texto, lo que debilita su comprensión lectora.

Sobre la escritura, para ilustrar, presentamos a continuación una reseña escrita y con el tema elegido por él sobre: "Bilingüismo para sordos"..

Cuadro 1 – Escritura de João

"Los implantes cocleares sordos necesitan aprender L1, L2 y logopedia conocer el contexto leer el texto, la revista, el libro y el periódico también habla la comunicación personal, el medico influye en lo prohibido en libras con la familia la comunicación negativa pero fracasan porque el medico y el mito, el dispositivo de implantes cocleares, depende oyente medio conseguir la comunicación, entonces sordo profundo y dificultad. Las personas sordas y los implantes cocleares necesitan estudiar en igualdad y aprender en libras en el aula bilingüe. Anteriormente el bebé sordo o implantes cocleares aprender de la rápida L1 y L2, adulto tarde no conseguir débil lenguaje L2, tengo sólo en libras, la familia necesita en libras comunicación con los sordos, ella no quiere en libras no problema de comunicación sucede confusión de gestos."

Fuente: Elaborado por las autoras

Informes de João sobre su acceso a la escuela y sus prácticas de literacidad

El contexto educacional

No tenía intérprete, los profesores no se preocupaban por mí, no les importaba. En la lectura, tenía dificultades de comprensión, tenía un bloqueo en la comunicación. Los profesores dijeron: "¡vete a leer todo para el examen! Estaba asustado, preocupado. Entonces leí, pensé, imaginé, pero no entendí el significado de la palabra. Fue horrible.

[...] Mi familia me puso en una escuela para oyentes, era muy difícil, no era fácil, no había intérprete, así que me sentaba al lado de los oyentes para copiar de ellos, los profesores me pasaban de año en año, a veces me aceptaban... A veces me aprueban, a veces me fallan. [...] los profesores me enseñaban portugués... no era Libras, era comunicación total, el Libras era confuso, el portugués era difícil, no entendía, por ejemplo la palabra "BOLA" la entendía, "MESA", "CADEIRA", cosas, en fin... pero los verbos no los conocía, no los entendía, no era claro, los profesores explicaban, pero yo no entendía... no entendía los verbos... pensaba, pensaba...[...].

El contexto universitario

Al principio fue difícil, los estudios eran muy pesados, había muchas asignaturas y todo era muy rápido, mi cabeza estaba siempre llena... después de terminar fue más ligero, más fácil... [...] En TCC podría elegir las reglas portuguesas y ABNT, o también podría hacer el rodaje en Libras. Elegí el portugués porque la filmación en Libras lleva mucho tiempo, es difícil, hay que editar, es mucho trabajo, así que tuve que aprender a hacerlo y tenía que entregarlo rápido, ya estaba preocupada, así que lo hice en portugués, escribí, pero luego se lo di a otra persona para que revisara, organizara mi portugués, porque mi conocimiento del portugués no es profundo, así que le pagué a otra persona para que organizara el texto solamente.

Sobre las prácticas de literacidad

Muy poco [refiriéndose a sus hábitos de lectura], no tengo tiempo, siempre estoy ocupado, muchas cosas, suelo ver materiales en Libras, luego miro... [...] Hoy en mi casa tengo una pila de libros, hay libros en Libras, cuentos, varios...

No tengo, es normal ... Lo hago así: escribo y siempre pido un oyente para arreglar ... en el chat es fácil la comunicación escrita, pero a veces necesito un portugués más profundo, entonces depende de la situación.

Conociendo Maria

María es sorda (tiene pérdida auditiva severa en el oído derecho y profunda en el izquierdo), licenciada en Letras-Libras y Pedagogía en una institución privada. Actualmente, es estudiante de maestría y profesora de Libras en Educación Básica. Su vida universitaria comenzó en 2006. En el momento de esta investigación (año 2016), tenía 28 años. Se considera bilingüe, ya que utiliza el libras como primera lengua y el portugués escrito como segunda para sus intercambios interactivos.

María asistió a terapia fonoaudiológica desde los 6 hasta los 14 años, periodo en el que utilizó audífonos. Aunque puede hablar, eligió usar Libras. Actualmente está casada con un hombre sordo, que también es bilingüe.

María creció en una familia oyente de cinco personas, incluidos ella misma, su padre, su madre y sus dos hermanos. Su madre es profesora, su padre es empresario, uno de sus hermanos es administrador de empresas y el otro es estudiante de secundaria. Su familia no conoce a los Libras, por lo que se comunica con ellos a través de la oralidad. A pesar de ello, María considera que la interacción con su familia es fácil, porque ya conoce su *forma* de hablar. Sin embargo, menciona que con los desconocidos la comunicación oral es difícil.

María tiene recuerdos de muchos libros en su casa, estos estaban siempre disponibles, se guardaban en armarios en la habitación y también estaban expuestos en las mesas. La lectura era, pues, muy valorada. Le leían libros, ella y su familia. Su madre leía libros románticos y técnicos, revistas; su padre, periódicos.

En el momento de la investigación, además de las lecturas académicas, el estudiante también leyó novelas y noticias en Internet. Menciona que los textos académicos son más difíciles, porque tuvo que investigar el significado de las palabras en Internet o en los diccionarios. Siente la necesidad de profundizar en el conocimiento de la lengua portuguesa escrita, sobre todo en lo relativo al significado de las palabras. En cuanto a la redacción de textos más complejos, como los que se exigen en la universidad, María menciona que a veces le resulta difícil, por lo que recurre a diccionarios o pide apoyo a profesores o intérpretes.

María estudió en colegios de oyentes, no conocía Libras y tampoco tenía un intérprete de lengua de signos en el aula. Acudía al aula de recursos después del colegio con otros alumnos sordos, donde recibía clases particulares. Tuvo grandes dificultades para aprender los contenidos escolares que le fueron transmitidos a través de la oralidad. En cuanto a la escritura, aprendió a hacer copias, pero no podía leer y escribir con eficacia. Su familia la ayudaba mucho en las tareas escolares y era muy exigente con María. Nunca suspendió, no porque no tuviera dificultades, sino porque los profesores la aprobaban de año en año teniendo en cuenta su esfuerzo.

María tuvo el primer contacto con Libras cuando tenía 17 años, en la asociación de sordos de su ciudad. Su familia no aprendió Libras y hasta hoy utiliza la oralización y los gestos para comunicarse.

La estudiante hizo su carrera de Pedagogía en una institución que no contaba con intérprete, se esforzó por terminarla y contó con el apoyo de la familia para hacer el trabajo académico, debido a las dificultades para leer y escribir, así como para seguir las explicaciones de los profesores en el aula. Por ello, tuvo dos fracasos en la universidad, en disciplinas que tenían muchos textos para leer. Después de esta graduación, se graduó en Literatura-Libras, donde no tuvo dificultades, porque la metodología era adecuada para los sordos, tenía un intérprete y contaba con materiales didácticos bilingües. En este contexto, se sintió muy acogida, todo cobró más sentido y el aprendizaje fue más significativo para ella.

En su máster, María contaba con un intérprete, pero no había material didáctico bilingüe. Los textos estaban todos escritos en portugués y eran más complejos. Cuando María tiene dificultades para leer los textos o las producciones escritas, subraya que programa tiempo extra con los profesores y los intérpretes.

Lectura y escritura de Maria

María demostró comprensión lectora de los textos, géneros primarios y secundarios, presentando respuestas completas y coherentes con sus temas, identificando elementos textuales explícitos e implícitos, así como realizando inferencias.

Sobre la escritura, para ilustrar, presentamos a continuación una reseña escrita y con el tema elegido por ella sobre: “Bilingüismo para los Sordos”.

Cuadro 2 – Escritura de Maria

"Los colegios aceptan la admisión del alumno sordo, pero no garantizan su permanencia y calidad en la mediación. La escuela está asumiendo el papel de escuela inclusiva para el ascenso social, pero se están equivocando y convirtiendo en un espacio de exclusión, no sólo con aquellos que no encajan en el estándar imaginario del llamado alumno "normal", es decir, las instituciones a cuenta de la ley se están convirtiendo en un depósito de todos aquellos que por una u otra razón no encajan en el sistema escolar. Uno de los mayores problemas es que en las escuelas para oyentes, que reciben alumnos sordos pretendiendo ser inclusivas, el profesor no domina la lengua de signos y el alumno acaba siendo dejado de lado. Reciben fragmentos del trabajo del profesor con el uso de signos aislados que no caracterizan la comunicación, adoptando el portugués como única lengua, sin preocuparse por la lengua de signos, que es la primera lengua de los sordos. Por lo tanto, estar positivamente a la lucha por la educación bilingüe en favor de la comunidad sorda y los maestros sordos de Libras.

Fuente: Elaborado por las autoras

El contexto educacional

mi escritura era mala, mi madre me cobraba, los sábados y domingos a veces mi madre me llamaba para leer, palabras, escritura... En muchas cosas me ayudó mi madre, el colegio también me ayudó en la comunicación total en el aula de AEE, me ayudó en los trabajos de aula regulares. Estaba cansado, estudiaba por la mañana y por la tarde y también por la noche. Tres veces a la semana iba a la logopeda privada para aprender a hablar correctamente, practicaba..., me pasaba el lápiz de labios y le besaba la mano, [...] hacía movimientos con la boca y no aprendía nada, parecía desanimado...

Cuando era niño, cuando estaba en el primer grado, recuerdo a un profesor muy malo, de inclusión y no había intérprete, el profesor me pegaba, porque no entendía nada, y me sentí muy mal al ver eso... Luego pasó el tiempo, cuando era adolescente, cerca de tomar el vestibular, vi al mismo profesor pegando a un alumno ciego. ... entonces pensé "voy a elegir Pedagogía", porque quiero trabajar con niños sordos y no quiero pegar, porque estaba triste por eso, así que pensé que quería ser profesora de Libras, así que elegí Pedagogía y luego pude hacer Letras-Libras.

El contexto universitario

[...] En Pedagogía, por lo que los sordos siempre junto a mí, sentí que los oyentes no aceptaban hacer trabajos en grupo conmigo, pensaban que los sordos no saben presentar, los sordos no saben preparar un proyecto de enseñanza, de didáctica, por lo que los dos sordos juntos. En Letras-Libras cambió mucho, porque había muchos sordos, aprendí mucho, conseguí todo muy rápido, materiales, profesores, información... Sentí que realmente aprendí... En Pedagogía era poco, muy débil, Letras-Libras fue rápido.

Sobre las prácticas de lectura y escritura

Mi proceso de literacidad... pude aprender, desarrollar, porque la familia me ayudó mucho, también porque la escuela, la AEE me ayudó mucho, la logopeda también me ayudó con las palabras, los significados, me ayudó... pude desarrollar, incluso hoy en día palabras también. [...] Mi madre lee muchos libros, mi padre lee más periódicos, también en internet, investiga... mi hermano no... Yo leo poco, ahora he empezado a leer más.

Algunos textos como las novelas son fáciles de leer, otros libros pesados de teoría son más difíciles, depende del texto. [...] Me gustan mucho los libros románticos, leo, también hago relación con las películas, me gusta... otros libros de la maestría tienen por ejemplo lenguaje de señas mundial, mucha teoría, también inglés, palabras difíciles que no sé el significado, pero el profesor explica el significado, entonces cuando tengo dificultad busco a los profesores, busco en google, en internet, en los libros, entonces entiendo y queda clara la palabra, sino no hay manera de entender...

Compro la revista una vez a la semana, luego leo mucho, no todos los días, depende del momento, por ejemplo cuando viajo leo mucho. Los sábados y domingos, cuando no tengo nada que hacer, también leo revistas, pero ahora leo pocas revistas, porque leo muchos textos para mi investigación. Veja, Interessante... también Época... Sólo veo fotos [...] Me gustan las novelas, las narraciones, por ejemplo el libro de Dios, los consejos [...] Tengo materiales, libros del máster de Libras, libros de explicación de Libras, Cultura, Identidad, cosas de mi estudio sobre Libras, pero también tengo algunos libros de narraciones religiosas, pero más sobre Libras. [...] Tengo en mi despacho, ¡mi escritorio está lleno de libros!

Yo leo en mi casa y cuando viajo. En la BU (Biblioteca Universitaria) es difícil, porque no puedo enfocar en la lectura, es mucha información visual.

[sobre el libro que le gusta/no le gusta leer] Es difícil... romance, no recuerdo el nombre... recuerdo que hay uno, el nombre... "Amanhecer..." empieza así... romance entre un hombre y una mujer, como la película [...] Libro que no me gusta, nunca... porque sé que tengo que leer, lo cojo para leer, es bueno... pero son los libros, textos de la maestría, de algunas disciplinas pesadas...

Mi padre, mi madre, si hay información nueva me la enseñan para ayudarme, en el periódico, si ha pasado algo en São Paulo no me importa, pero si mi padre me avisa entonces me importa, me concentro.[...] Antes la

familia fomentaba la lectura, era muy importante, hoy no, vivo lejos de mi familia, a mi marido no le importa la lectura, no le gusta leer, sólo el periódico, pero yo busco mucha lectura, a él no le gusta.

Discusión

A partir de los relatos de João se observa que, en relación con el capital cultural transmitido por la familia (LAHIRE, 1997), a pesar de haber convivido con algunos libros y materiales impresos en casa, éstos no eran tan utilizados y valorados por la familia, con él y por él; a excepción de su hermana que tuvo un papel fundamental en el proceso de formación educativa de su hermano. João no solía ver a su familia leyendo, comprando libros, ni veía que los libros circularan en el entorno familiar. En este sentido, se puede decir que experimentó este distanciamiento de la cultura escrita tanto por la ausencia de una lengua que mediara la transmisión cultural, como por las escasas prácticas de lectura y escritura experimentadas por la familia.

El escrito de João se mostró coherente con el tema, aportando información importante y problematizadora sobre el mismo, pero con problemas de cohesión, predominio de la estructura sintáctica de Libras, falta de conectivos, ausencia o mal uso de artículos y pronombres, problemas de inflexión verbal y nominal, propios de un hablante/escritor de una L2.

João refirió no haber presentado dificultades en la lectura y escritura de los géneros propuestos, tratando de forma naturalizada los posibles "errores" presentados en la escritura de los sordos, justificados por el uso del portugués como segunda lengua.

La trayectoria escolar de João presentaba muchos obstáculos: historial de fracasos, aprobaciones automáticas, dificultades de aprendizaje, abandono escolar, falta de acceso a la lengua materna. Es decir, una historia de fracaso escolar, donde sus necesidades no fueron consideradas, con prácticas predominantemente dirigidas a la normalización del sujeto sordo, que posiblemente interfirieron en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura (GOLDFELD, 2002; LODI, 2005; PERLIN, 2006; BOTELHO, 2016). En el momento de la investigación, a pesar de haberse convertido en profesor, la lectura y la escritura en L2 estaban presentes como una actividad de "obligación" profesional. Así, se observa que la escritura y la lectura de João aún reflejan su escasa apropiación de la L2, trayendo restos de una historia de extrañamiento y sufrimiento con el portugués escrito (LODI, 2005).

En este sentido, las prácticas de lectura actuales de João se establecen más por obligación que por placer, aunque "el libro" siempre está circulando en su rutina: compra,

presta, lee. Pero cuando se encuentra con textos más "aburridos" (que se refiere a los textos científicos que debe leer para su curso de maestría), recurre a la ayuda de intérpretes, lo que demuestra que aún no busca leer con autonomía los textos más densos.

La evaluación de la lectura y la escritura de John refleja, precisamente, esta falta de dominio y de prácticas de lectura y escritura. Aunque estemos hablando de L2, João sigue teniendo dificultades con los géneros primario y secundario. En la lectura, todavía no puede aprehender eficazmente la función social de los géneros evaluados, ya que tiene dificultades para identificar elementos implícitos en los textos y hacer inferencias. Así, estas lagunas se atribuyen al proceso de literacidad del sujeto, al capital cultural de la escritura heredado de la familia, es decir, a la falta de prácticas de literacidad, así como a la falta de prácticas actuales de lectura y escritura en L2 sin la mediación de intérpretes (LAHIRE, 1997).

Con respecto a María, se observa que su trayectoria escolar, al igual que la de João, estuvo marcada por muchos obstáculos, aprobaciones automáticas, dificultades de aprendizaje, falta de acceso a la lengua materna, posiblemente debido a una educación basada en el oralismo (BOTELHO, 2016). Sin embargo, a diferencia de João, María tenía una historia marcada por las prácticas de lectura y escritura, por el compromiso de la familia en ayudar a su aprendizaje, y también de la escuela, con los recursos y servicios disponibles en la época, aunque basados en concepciones oralistas e integracionistas (LAHIRE, 1997).

El texto producido por María cumplía con la longitud acordada de dos páginas. Fue coherente con el tema, aportando información importante y problemática sobre el tema, referenciada correctamente con el artículo elegido, así como su propia opinión, presentando una estructura compatible con la revisión crítica. La organización sintáctica de la revisión respetó la estructura de la lengua portuguesa escrita, presentando, en algunos momentos, fallos en la inflexión y concordancia verbal y nominal. María se refirió a la facilidad para leer y escribir los géneros propuestos en esta evaluación, lo que se pudo observar en el proceso evaluativo.

En cuanto al capital cultural transmitido por la familia relacionado con la lectura y la escritura, se observa que las prácticas de lectura y escritura eran comunes en su contexto familiar, así como otros materiales impresos de lectura y escritura, que eran utilizados y valorados por la familia, con ella y para ella. Los libros y el material de lectura y escritura circulaban y se exploraban libremente en el contexto familiar. Así, a pesar de la oralidad, participó en importantes prácticas de lectura y escritura que favorecieron su constitución como lectora y escritora (LAHIRE, 1997).

En el momento de la investigación, la lectura y la escritura en L2 estaban presentes en la vida de María, en sus actividades profesionales y de ocio, es decir, la lectura era placentera. María fue sometida a muchas prácticas de alfabetización en la familia, que llevó a la vida adulta, porque en su casa, hoy en día, el libro tiene un espacio privilegiado, circulando y siendo explorado. Se desafía a sí misma a leer textos más densos con autonomía, independientemente de que sean libros académicos o novelas.

La evaluación de la lectura y la escritura de María corrobora sus antecedentes de literacidad, que eran favorables a la literacidad en L2 que presenta. Esta apropiación puede deberse al capital cultural de la escritura "heredado de la familia", es decir, con la valoración de la cultura escrita, ya que María es capaz de realizar las prácticas actuales de lectura y escritura en L2 sin la mediación de los intérpretes. Las dificultades que presenta en relación con los géneros primario y secundario son sutiles, y están más relacionadas con la escritura en lo que se refiere a la ortografía y la sintaxis, sin embargo, no perjudica la comprensión del interlocutor.

Se puede observar en el discurso de estos dos sujetos, que en la medida en que se insertaron en el universo de la cultura sorda, en la lengua de signos (para ambos al final de la adolescencia) la información y el conocimiento en general, comenzaron a tener más sentido en sus vidas. También se incluye aquí, la comprensión de la importancia de la lengua de signos para la escritura, mejorando la relación de estos sujetos con la lectura y la escritura (PEREIRA, 2009).

Así se ve que, históricamente, los sordos participaron en rutinas de exclusión. En el contexto universitario, en una época más actual, a partir de la ley de Libras y leyes posteriores que ratifican la importancia de la educación bilingüe, se observa una modificación del reconocimiento de esta lengua. Sin embargo, no se puede dejar de destacar que el curso de Literatura/Libras tiene un diferencial para la formación del alumno respecto a las clases de Libras, porque este derecho no siempre está garantizado, como dijo María, refiriéndose a su formación en el curso de Pedagogía.

También es importante destacar que Setton (2005) afirma que hay factores extraescolares -económicos y culturales- que influyen en el rendimiento y el desempeño del alumno. Existen diferencias de varios órdenes, especialmente en cuanto al acceso a los bienes culturales entre las familias, que son responsables de la variación en el comportamiento y el rendimiento respecto a los estudios. De este modo, las familias transmiten a sus hijos, más indirectamente que directamente, un determinado capital cultural y un *ethos*, unos valores implícitos y profundamente interiorizados, que contribuyen a la definición de las actitudes del

sujeto hacia el capital cultural y la institución escolar. Así, los sujetos con mayor acceso a una cultura general presentan condiciones diferenciadas para adquirir una cultura escolar.

Se observa que, en el contexto de los sordos, estas condiciones también están relacionadas por cuestiones lingüísticas, es decir, las favorecidas por el acceso al bien cultural transmitido por los intercambios interactivos a través de su primera lengua, el Libras, en el caso de los sordos brasileños.

Consideraciones finales

Este estudio pretendía plantear cuestiones sobre la sordera y la literacidad del estudiante universitario sordo. Se sabe que las prácticas pedagógicas oralistas proporcionaban una distancia sorda de la cultura escrita. Así, la preocupación por oralizar y alfabetizar no permitió la constitución del sordo como lector y autor y su inserción en la cultura escrita. Tampoco había preocupación por la práctica de leer libros en lenguaje de signos (SANTANA, 2016).

En los casos presentados se observó que la adquisición tardía de la lengua de signos por parte de los sordos y, posteriormente, la ausencia de intérpretes, tuvo como implicación la participación más efectiva de la familia, apoyando las tareas escolares y académicas. Ambos sujetos revelaron en su discurso dificultades para abordar la escritura en la trayectoria educativa. La trayectoria escolar vivida por ellos refleja las prácticas a las que fueron sometidos, destacando el predominio de la concepción oralista y la comunicación total. Visiblemente, estas prácticas denuncian sus dificultades para enfrentarse al código escrito y hacen un uso significativo de la lectura y la escritura (GUARINELLO *et al.*, 2009).

En los casos presentados se observó que la adquisición tardía de la lengua de signos por parte de los sordos y, posteriormente, la ausencia de intérpretes, tuvo como implicación la participación más efectiva de la familia, apoyando las tareas escolares y académicas. Ambos sujetos revelaron en su discurso dificultades para abordar la escritura en la trayectoria educativa. La trayectoria escolar vivida por ellos refleja las prácticas a las que fueron sometidos, destacando el predominio de la concepción oralista y la comunicación total. Visiblemente, estas prácticas denuncian sus dificultades para enfrentarse al código escrito y hacen un uso significativo de la lectura y la escritura.

En los dos casos presentados, se evidencia que los dos sordos siguen presentando dificultades con el texto escrito en lengua portuguesa, pero estas dificultades están en niveles

diferentes. Maria, con mayor dominio de la Lengua Portuguesa y João con dificultades más acentuadas, sobre todo, con respecto a los géneros académicos.

De este modo, se observa que, cuando se trata de una segunda lengua (L2) en una perspectiva bilingüe, no es necesario que los alumnos de L2 alcancen los niveles más avanzados de competencia en esta segunda lengua. Al igual que su lengua materna, utilizan su lengua de forma automática, involuntaria en cualquier situación, incluso en situaciones que no requieren un procesamiento lingüístico (MATTOS, 2000, p. 68). En este caso, la dificultad de dominio es casi una consecuencia de este tipo de bilingüismo.

A partir de esta investigación, fue posible comprender que el hecho de que los sujetos no dominen de manera competente la lengua portuguesa en la modalidad escrita no interfirió con la permanencia y el éxito académico de los sordos involucrados en esta investigación al estar inmersos en un contexto educativo universitario en el que se prioriza Libras. Aun con las dificultades en el portugués escrito, lograron ingresar a la educación superior en el nivel de pregrado y posteriormente en los estudios de posgrado y presentar un desempeño académico compatible con la complejidad requerida en dichos niveles de educación, aunque las prácticas de literacidad de los sujetos y la transmisión del capital cultural han demostrado ser un diferencial en este proceso para el dominio de la L2.

REFERENCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015 [1979].

BOTELHO, P. Surdos Oralizados e identidades surdas. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e Linguística. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016. cap. 11, p. 151-168.

BOURDIEU, P. (Org). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Trad. Ione Ribeiro Valle; Nilton Valle. Rev. Téc. Maria Tereza de Queiroz Piacentini. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014[1964].

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência: (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 07 jul. 2015.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 25 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, Que Dispõe Sobre A Língua Brasileira de Sinais - Libras, e O Art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: MEC, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 14 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe Sobre A Língua Brasileira de Sinais - Libras e Dá Outras Providências. Brasília, DF: MEC, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 07 dez. 2017.

DAROQUE, S.; PADILHA, A. M. **Alunos surdos no ensino superior**: uma discussão necessária. Piracicaba: Comunicações, 2012.

ESDRAS, D.; GALASSO, B. **Panorama da Educação de surdos no Brasil ensino superior**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2017.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 341 f. Tese (Doutorado) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89764>. Acesso em: 23 out. 2019.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GUARINELLO, A. C. *et al.* **Surdez e letramento**: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis. Marília: Bras. Ed. Esp., 2009.

INAF. INSTITUTO PAULO MONTENEGRO (Org.). **Indicador de alfabetismo funcional**: Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. São Paulo, 2016.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LODI, A. C. B. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, 2005.

MATTOS, A. A hipótese universal e a aquisição da 2ª língua. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, 2000.

PEREIRA, M. C. **Leitura, escrita e surdez**. CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2009.

PERLIN, G. **Alternativas metodológicas para o aluno surdo**. Santa Maria: UFSM, 2006.

QUADROS, R. **Ideias para ensinar português para surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

ROJO, R. **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE/CENEP, 2004.

SANTANA, A. P. A Edição de Livros em Língua de Sinais no Brasil e na França: implicações para o acesso do surdo à cultura escrita. **Revista Portuguesa de História do Livro**, v. 37-38, p. 311-344, 2016.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2013.

SANTANA, A. P.; CARNEIRO, M. S. C. O Processo de Avaliação da Aprendizagem do Surdo no Contexto da Escola Regular. *In*: GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O.; BERBRIAN, A. P. (Org.). **Surdez e educação inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2012. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-v7_obraindividual_girotomartinsberberian2012-pcg.pdf. Acesso em: 23 out. 2019.

SANTANA, A. P.; STOLSKY, M. Atuação fonoaudiológica na educação. *In*: MARCHESAN, I. Q.; SILVA, H. J.; TOMÉ, M. C. (Org.). **Tratado das especialidades em fonoaudiologia**. 1. ed. São Paulo: Pylar, 2014. p. 488-496.

SETTON, M. Um novo capital cultural: predisposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 77-105, 2005. ISSN 1678-4626. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000100004>

Cómo referenciar este artículo

DARDE, A. O. G.; SANTANA, A. P. O. Literacidad sorda en la universidad en Brasil: bilingüismo en cuestión. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 771-792, abr./jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i2.13118>

Enviado el: 14/11/2020

Revisiones requeridas el: 16/04/2020

Aprobado el: 05/06/2020

Publicado el: 01/02/2021