

A COMPLEXIDADE NOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS: ATRADORES INSTITUCIONAIS, AGÊNCIA E AUTORIA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

COMPLEXITY IN ACADEMIC LITERACIES: INSTITUTIONAL ATTRACTORS, AGENCY, AND AUTHORSHIP IN DEAF EDUCATION

DOI: 10.70860/ufnt.entreletras.e20447

Conceição de Maria Ferreira de Macêdo¹

Leila Rachel Barbosa Alexandre²

Maria Alice de Sousa Rocha³

Jéssica Catarine Santos Moura⁴

Resumo: Analisamos como estudantes surdas percebem seus próprios movimentos de auto-organização de sua participação e de sua autoria nas práticas de letramentos acadêmicos, a partir da articulação entre o modelo de Letramentos Acadêmicos e a Teoria do Caos e da Complexidade. Partindo de narrativas produzidas por três graduandas, interpretamos as práticas de letramento como sistemas complexos atravessados por assimetrias linguísticas e disputas de legitimidade. Evidenciou-se que tais dinâmicas tanto estabilizam desigualdades quanto desencadeiam reorganizações, e que a agência não ocorre à margem das estruturas institucionais, mas se constitui na própria dinâmica sistêmica, tensionando e ampliando as ecologias formativas do ensino superior.

Palavras-chave: letramentos acadêmicos; educação de surdos; complexidade; agência; formação universitária.

Abstract: We analyze how deaf students perceive their own self-organization efforts regarding their participation and agency in academic literacy practices, based on the intersection between the Academic Literacies model and Chaos and Complexity Theory. Drawing on narratives produced by three undergraduate students, we interpret literacy practices as complex systems marked by linguistic asymmetries and disputes over legitimacy. It became evident that such dynamics both reinforce inequalities, and trigger reorganizations, and that agency does not occur outside institutional structures but is constituted within the systemic dynamics themselves, creating tension and expanding the formative ecologies of higher education.

Keywords: academic literacy; deaf education; complexity; agency; university education.

¹ Mestra e Doutoranda em Letras (área Linguística) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGEL-UFPI). Professora da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). *E-mail:* conceicaomacedo@fn.uespi.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1327-9437>.

² Doutora em Estudos Linguísticos - área de Linguística Aplicada (UFMG). Professora Adjunta do curso de Licenciatura em Letras Libras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI). *E-mail:* leilarachel@ufpi.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0151-1422>.

³ Mestra em Letras (área de Linguística) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGEL/UFPI). Pesquisadora integrante do Colcha de Retalhos: Grupo de Estudos em Letramentos Acadêmicos. *E-mail:* mariiaaliice21@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7625-0940>.

⁴ Graduada em Letras-Libras (UFPI). Mestranda em Letras (área de Linguística), com bolsa pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGEL-UFPI). *E-mail:* jessicacatarine@ufpi.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7064-8417>.

Introdução

Historicamente estruturada a partir de matrizes monolíngues e grafocêntricas, a universidade ainda preserva mecanismos frequentemente naturalizados de exclusão, ainda que seja atravessada por disputas, fissuras e iniciativas que tensionam tais lógicas hegemônicas. Embora o acesso ao ensino superior tenha se ampliado nas últimas décadas, a permanência, a produção de conhecimento e o reconhecimento da autoria continuam ancorados em modelos textuais normativos apresentados como neutros ou universais.

No contexto brasileiro, essa naturalização incide de modo particularmente significativo sobre estudantes que se constituem fora da hegemonia ouvinte, como universitários surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Nesses casos, a diferença linguística tende a ser interpretada, nos discursos institucionais, como insuficiência formativa ou lacuna de base escolar, o que obscurece o fato de que os letramentos acadêmicos operam como dispositivos de regulação da participação no espaço universitário.

Essa questão ganhou contornos empíricos já na pesquisa de mestrado da primeira autora (Macêdo, 2023), desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Naquela investigação, estruturada como pesquisa-ação, foi implementada a ação extensionista “Oficina de escrita acadêmica para surdos/as”, voltada à produção do gênero resenha acadêmica e orientada pelo modelo de Letramentos Acadêmicos (Lea; Street, 2014 [2006]), no âmbito dos Novos Estudos do Letramento. Na ocasião, durante o primeiro encontro da oficina, foram conduzidas entrevistas com três graduandas surdas, nas quais elas narraram suas experiências com leitura, escrita e participação no espaço universitário.

À época, tais entrevistas foram mobilizadas sobretudo como diagnóstico que justificava a intervenção pedagógica subsequente. Contudo, entendemos que uma releitura dessas narrativas como um espaço importante de autorreflexão, sob a lente da Teoria do Caos e da Complexidade (Morin, 2005; Larsen-Freeman; Cameron, 2008), nos permite desestabilizar essa compreensão mais linear e olhar para o processo de participação e autoria com a complexidade que lhe é inerente. Por isso, o objetivo aqui é analisar como as estudantes surdas percebem seus próprios movimentos de auto-organização da participação e da autoria nas práticas de letramentos acadêmicos. Em vez de focalizar exclusivamente mudanças observáveis após uma intervenção, buscamos compreender como as próprias participantes narram tensões, estratégias e reinterpretções que já vinham ocorrendo em suas trajetórias.

Essa inflexão é relevante principalmente por duas razões. Primeiro, porque evita reinscrever uma lógica linear segundo a qual a reorganização da autoria dependeria

necessariamente de uma ação formativa estruturada, já que, em sistemas sociais complexos, mudanças não são produto exclusivo de intervenções pontuais, mas resultam da interação contínua entre condições iniciais, experiências acumuladas, expectativas institucionais e redes de apoio. Segundo, porque direciona o olhar do diagnóstico externo para a percepção situada das próprias estudantes, reconhecendo que a reorganização da participação não é apenas algo que “acontece” a elas, mas algo que elas interpretam, nomeiam e atribuem sentido.

Para apreender a complexidade desses movimentos sem recorrer a categorias simplificadoras de aprendizagem, o enquadramento teórico articula os Novos Estudos do Letramento (Street, 2010, 2013, 2014; Gee, 1999; Zavala, 2009, 2011), em especial o modelo ideológico e sua derivação nos Letramentos Acadêmicos (Lea; Street, 2014 [2006]; Ávila-Reyes, 2024; Barros; Gonçalves, 2025), à Teoria do Caos e da Complexidade (Morin, 2005; Larsen-Freeman; Cameron, 2008) e às bases políticas e identitárias dos Estudos Surdos (Skliar, 1998; Campello; Rezende, 2014). Esse é o referencial que nos ajudará a compreender as percepções das estudantes como registros de um sistema em permanente dinâmica, recusando leituras que posicionem o sujeito surdo apenas como objeto de intervenção. As narrativas são tomadas, portanto, como produção de conhecimento sobre a própria experiência acadêmica, reinscrevendo as estudantes como intérpretes autorizadas de seus percursos.

1 O que emerge do diálogo entre Letramentos Acadêmicos e a Teoria do Caos e da Complexidade?

Ao aproximar o modelo ideológico dos Letramentos Acadêmicos dos operadores da Teoria do Caos e da Complexidade, propomos que as práticas letradas podem ser interpretadas como dinâmicas de um sistema adaptativo complexo (SAC), isto é, sistemas que se reorganizam continuamente diante de pressões institucionais, condições iniciais e interações locais. A partir dessa articulação, mobilizamos noções do campo dos letramentos para explicitar as estruturas de legitimação e, simultaneamente, operadores da complexidade para descrever como essas forças se atualizam nas trajetórias, tal como narradas pelas estudantes.

Em consonância com a perspectiva da “virada social” defendida por Gee (1999), os letramentos não se reduzem à aquisição de habilidades técnicas de decodificação, já que eles exigem a inserção em um discurso específico, isto é, a aprendizagem de modos de pensar, valorar e agir reconhecidos como legítimos. A dificuldade não reside, portanto, no código em si, mas na exigência tácita de incorporação de novos modos de ser. Na universidade, essa

inserção se expressa na disputa por reconhecimento, de tornar-se legível como participante e autor em gêneros e práticas avaliativas institucionalmente reguladas.

Nessa perspectiva, os Novos Estudos do Letramento (Street, 2010, 2013, 2014; Gee, 1999; Zavala, 2009, 2011) permitem compreender que esse estranhamento não sinaliza insuficiência cognitiva individual, mas o efeito do funcionamento de um sistema que naturaliza formas hegemônicas de ler e escrever. Zavala (2009) aprofunda essa crítica ao evidenciar que os letramentos acadêmicos historicamente se ocultam sob um discurso de transparência, ou seja, a universidade projeta o conhecimento como neutro e universal, apagando os conflitos identitários implicados na inserção em seus gêneros discursivos.

De modo convergente, Fischer e Dionísio (2011) observam que a escrita universitária é frequentemente avaliada a partir de critérios apresentados como naturais, embora sustentados por pressupostos ideológicos. Trata-se do que Street (2014) denomina modelo autônomo de letramento, isto é, ao tratar a escrita como técnica neutra e universal, a instituição obscurece sua dimensão cultural e política. Essa naturalização produz o que Ávila-Reyes (2024) denomina “prática institucional do mistério”. As universidades demandam domínio de gêneros complexos, argumentação especializada e manejo de léxico técnico sem explicitar os processos de aprendizagem envolvidos. Nesse sentido, a opacidade institucional pode ser compreendida como uma força reguladora que estabiliza padrões de participação e legitimação, o que ajuda a explicar por que o déficit se ativa de modo recorrente.

É nesse ponto que situamos nossa posição teórica. O modelo ideológico dos Letramentos Acadêmicos (Lea; Street, 2014 [2006]) é central para evidenciar que autoria e reconhecimento são atravessados por relações de poder e por expectativas institucionalmente naturalizadas, que frequentemente ativam o déficit como narrativa reguladora. Ao mesmo tempo, quando o foco recai sobre movimentos de reorganização ao longo das trajetórias, tal como percebidos pelas próprias estudantes, a Teoria do Caos e da Complexidade oferece um repertório de categorias capaz de tornar esses movimentos mais visíveis e nomeáveis. Por isso, articulamos esse campo à Teoria do Caos e da Complexidade (Morin, 2005; Larsen-Freeman; Cameron, 2008), mobilizando operadores analíticos que permitem descrever agência e participação como dinâmicas em processo. Sob essa lente, disputas de sentido e conflitos identitários descritos pelos estudos de letramentos podem ser compreendidos como manifestações da instabilidade constitutiva de Sistemas Adaptativos Complexos (SAC).

Essa articulação se sustenta porque as práticas de letramentos acadêmicos exibem propriedades típicas de Sistemas Adaptativos Complexos. Primeiramente, a participação e a

autoria não se desenvolvem como progressão cumulativa de habilidades, mas como movimento irregular, com avanços, regressões e reinterpretações situadas. Em segundo lugar, são sensíveis às condições iniciais, isto é, às histórias letradas, linguísticas e institucionais que cada estudante traz consigo, as quais modulam de maneira distinta as respostas às exigências acadêmicas. Além disso, configuram-se por meio de interações (entre estudantes, docentes, textos, normas avaliativas e políticas linguísticas) cujos efeitos ultrapassam os encontros individuais e produzem padrões relativamente estáveis de legitimação, que funcionam como forças de convergência normativa, mas permanecem suscetíveis a instabilidades e reorganizações.

Esses padrões que regulam o espaço universitário são o que chamamos aqui de atratores. Definidos na física como padrões para os quais um sistema tende a convergir (Gleick, 1987 *apud* Oliveira; Marzari, 2015), no contexto acadêmico eles podem ser compreendidos como forças de estabilização normativa. Como já indica o modelo de letramentos acadêmicos (Lea; Street, 2014 [2006]), a inserção no ensino superior impõe desafios significativos, exigindo que estudantes assimilem convenções e práticas institucionais frequentemente opacas (as quais se comportam como atratores) para assegurar sua legitimidade. A agência e a autoria emergem como efeitos de processos de auto-organização em meio a essas tensões regulatórias. Nessa perspectiva, compreender os letramentos acadêmicos como sistema complexo significa reconhecer sua constituição dinâmica e historicamente situada.

Tentamos responder assim ao chamado por modelos complexos de letramentos (Ávila-Reyes, 2024), capazes de integrar a dimensão social, histórica e dinâmica da aprendizagem. Como a pesquisa é orientada pela Pesquisa Narrativa, interessa-nos o modo como as participantes constroem sentidos sobre sua experiência, articulando eventos, avaliações e posicionamentos. Assim, “participação” e “autoria” são tratadas como categorias vividas e narradas, e os operadores da complexidade funcionam como apoio para interpretar como essas categorias se reorganizam na perspectiva das estudantes.

A adoção da Teoria do Caos e da Complexidade como lente analítica, tal como assumida nesta pesquisa, exige o rompimento com a fragmentação do conhecimento. Como menciona Morin (2005), o pensamento complexo opõe-se ao reducionismo linear que historicamente isola os fenômenos de seus contextos. Ao defender uma “cabeça bem-feita”, em vez de uma “cabeça bem-cheia”, Morin (2022) propõe uma educação capaz de religar saberes e reconhecer a multidimensionalidade da condição humana.

É sob essa premissa, e em sua incorporação à Linguística Aplicada (Larsen-Freeman; Cameron, 2008), que aquilo que os estudos dos letramentos descrevem como “conflitos de

identidade” (Zavala, 2009) e “prática institucional do mistério” (Ávila-Reyes, 2024) pode ser interpretado, no plano metodológico, como manifestação da instabilidade constitutiva de um Sistema Adaptativo Complexo (SAC). Em vez de uma aplicação conceitual estanque, mobilizamos os operadores da Teoria do Caos e da Complexidade como ferramentas analíticas para interpretar as dinâmicas da formação bilíngue.

Quando levamos essa discussão para o campo da Educação de Surdos, as implicações tornam-se ainda mais evidentes. A universidade brasileira mantém uma estrutura predominantemente monolíngue e grafocêntrica, que pode ser lida, na perspectiva da complexidade, como um atrator institucional, isto é, um padrão que tende a se estabilizar e a orientar expectativas de participação. Tal configuração se enraíza no ouvintismo, que subordina a experiência surda aos parâmetros epistemológicos da cultura ouvinte (Campello; Rezende, 2014). Nesse contexto, o português escrito ocupa posição hegemônica como língua de produção científica, enquanto a Libras, reconhecida legalmente como língua, raramente é incorporada como meio legítimo de construção e circulação do conhecimento (Macêdo; Alexandre; Batista Júnior, 2024).

O privilégio quase exclusivo da matriz verbal-escrita é um importante atrator que está no cerne do que faz a instituição desconsiderar a dimensão visual-espacial constitutiva da experiência surda e marcar a diferença linguística como indício de inadequação (Skliar, 1998). Como aponta Karnopp (2015), a Libras permanece frequentemente subordinada às estruturas do português, mesmo em contextos que se afirmam bilíngues. Em consequência, a inserção acadêmica de pessoas surdas ocorre, em grande medida, por meio de uma língua adicional, sem que haja políticas consistentes de mediação epistêmica na língua de sinais. Nesse cenário, ler e produzir na universidade corresponde a negociar reconhecimento em um espaço estruturado por hierarquias linguísticas.

No contexto das práticas letradas de pessoas surdas, quando tomamos as condições iniciais de acesso às práticas letradas, antes da universidade, essas barreiras já estão presentes em trajetórias escolares frequentemente atravessadas por desigualdades estruturais. Oliveira, Lira, França e Bagarollo (2015) apontam que a formação de professores para atuar com estudantes surdos, no âmbito da educação inclusiva, ainda apresenta lacunas significativas, produzindo ambientes que negligenciam a especificidade visual da aprendizagem.

De modo convergente, Campello e Rezende (2014) argumentam que o apagamento da Libras, impedida historicamente de se constituir como a primeira língua para muitos sujeitos surdos, constitui um efeito de políticas marcadas pelo ouvintismo. Esses aspectos das condições

iniciais não se dissipam com o ingresso no ensino superior. Ao contrário, passam a interagir com as novas exigências da formação acadêmica.

Para estudantes surdos, a centralidade do português escrito formal e a opacidade dos gêneros científicos podem operar como atratores adicionais que restringem a participação, o que pode ser observado de forma contundente nos próprios instrumentos que regulam o ingresso à comunidade científica. Ao investigarem a relação de candidatos surdos com o gênero “editais” em seleções de pós-graduação, Nunes e Alexandre (2025) demonstram que a exigência exclusiva do português e a ausência de recursos de acessibilidade em gêneros reguladores do fazer científico produzem barreiras imediatas. Ao naturalizar tais práticas monolíngues, a universidade subordina a matriz visual-espacial da Libras e tenta transferir a mediação acadêmica para uma segunda língua, muitas vezes sem o suporte necessário.

Quando condições iniciais bilíngues interagem com atratores institucionais hegemônicos, as narrativas podem descrever momentos de intensificação de tensão, incerteza ou exaustão, estados que, na linguagem da complexidade, sinalizam instabilidade do sistema. É nesse contexto que identificamos bifurcações, entendidas como momentos em que as participantes percebem a necessidade de alterar estratégias, reorganizar rotinas ou redefinir modos de participação (Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Morin, 2005). No material empírico, tais bifurcações aparecem quando padrões anteriores deixam de funcionar, e novas táticas são experimentadas, negociadas e, por vezes, estabilizadas.

A auto-organização, por sua vez, é mobilizada aqui para ler a emergência de padrões de ação e de sentido que as estudantes reconhecem como próprios (por exemplo, modos de estudar, de pedir ajuda, de planejar a escrita ou de manejar a Libras como recurso epistêmico). Trata-se de compreender a auto-organização como processo não linear, atravessado por ajustes e reinterpretções. Entendemos, assim, que a apropriação dos letramentos acadêmicos por pessoas surdas não se explica pelo discurso do déficit, mas por processos dinâmicos de instabilidade e reorganização sucessiva. Para examinar como esses operadores se manifestam empiricamente, apresentamos, na seção seguinte, o percurso metodológico que orientou este estudo.

2 Metodologia

Situada na intersecção entre a Linguística Aplicada e os Estudos Surdos, esta investigação adota uma abordagem qualitativa orientada pela Pesquisa Narrativa. O recorte empírico aqui analisado deriva de uma pesquisa de mestrado mais ampla (Macêdo, 2023),

desenvolvida como pesquisa-ação e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI (Parecer nº 5.637.820). O lócus de investigação concentrou-se no espaço físico do curso de Licenciatura em Letras Libras da UFPI.

Participaram do estudo três estudantes surdas, identificadas pelos pseudônimos Eunice e Tamires (graduandas em Licenciatura em Letras Libras) e Osmarina (graduanda em Licenciatura em Letras Português), selecionadas por heterogeneidade de percurso: elas encontravam-se em distintos momentos de seus percursos formativos e apresentavam diferentes níveis de apropriação tanto da Libras quanto do português escrito, considerando seus históricos de aquisição da Libras, experiências escolares e demandas letradas no curso. Essa variação permitiu acompanhar os letramentos como uma trajetória singular, revelando os múltiplos modos de inserção e posicionamento identitário possíveis nas margens do espaço universitário.

A produção do corpus ocorreu no contexto da ação extensionista “Oficina de escrita acadêmica para surdos/as”. Para fins deste artigo, contudo, recortamos apenas o grupo focal realizado na etapa inicial da oficina, antes do desenvolvimento das atividades formativas, no qual as participantes narraram experiências pregressas e modos atuais de participação na universidade. Assim, o foco analítico não é aferir efeitos da oficina, mas interpretar como as estudantes percebem e significam movimentos de reorganização de sua trajetória já em curso.

O grupo focal foi mediado pela pesquisadora, em Libras, em um único encontro com duração aproximada de 2 horas, registrado em vídeo mediante consentimento das participantes. O ambiente e a condução buscaram favorecer a circulação de turnos e a construção conjunta de sentidos, característica desse tipo de dispositivo. Para evocar as memórias e mapear os momentos de instabilidade e reorganização no percurso acadêmico dessas estudantes, esse procedimento foi guiado por um roteiro semiestruturado, que se articulou em torno de três eixos: (i) as trajetórias escolares pregressas; (ii) as mudanças a partir do ingresso no ensino superior; e (iii) as estratégias de participação nas práticas de letramentos acadêmicos. As perguntas focalizaram inclusão e acessibilidade, repertórios de textos lidos e produzidos, percepção de gêneros acadêmicos, dificuldades e efeitos de participação em Iniciação Científica, extensão e TCC.

Diante da diferença de modalidade entre as línguas, o material foi submetido a um processo direto de tradução e textualização para a língua portuguesa. A tradução/textualização foi realizada pela pesquisadora e revisada no âmbito da dissertação (Macêdo, 2023), com retorno aos trechos quando necessário para preservar marcas de hesitação, ênfases e avaliações relevantes para a construção de sentidos.

No que tange aos procedimentos de análise, examinamos as respostas das estudantes à luz do modelo ideológico dos letramentos, operando analiticamente com os conceitos de condições iniciais, atratores, bifurcações e auto-organização. Operacionalmente, realizamos leituras sucessivas do material textualizado, identificando trechos em que as participantes: explicitavam histórias e experiências pregressas de letramento e de relações com Libras e português (condições iniciais), (ii) nomeavam expectativas, normas e opacidades institucionais (atratores), (iii) narravam momentos críticos de ruptura/virada (bifurcações) e (iv) descreviam mudanças nas práticas relacionadas a estratégias estabilizadas de participação (auto-organização). Os excertos foram então analisados para desvelar os padrões dinâmicos pelos quais elas narram e significam a opacidade institucional em termos de agência e como percebem suas estratégias de criação de condições de existir e produzir ciência no ensino superior.

3 Resultados e discussões

A seguir, empreendemos a leitura interpretativa das narrativas de Eunice, Tamires e Osmarina, a partir das categorias especificadas na metodologia.

3.1 Condições iniciais das trajetórias de letramentos e a ruptura universitária

Para este estudo, condições iniciais referem-se às configurações linguísticas, letradas e escolares anteriores ao ingresso no ensino superior que, mesmo quando não tematizadas reflexivamente pelas participantes, emergem nas narrativas como repertórios históricos que modulam sua sensibilidade às exigências dos letramentos acadêmicos e atravessam seus movimentos de reorganização de participação e autoria. Nesse sentido, a narrativa de Eunice explicita uma condição inicial central ao contrapor o período anterior ao ingresso na UFPI (situado por ela no início do Ensino Médio) com as exigências do espaço universitário:

Antes de entrar na universidade, ao iniciar o Ensino Médio, eu sentia que a minha comunicação dentro desse espaço era mais informal e ocorria de forma mais espontânea. Já aqui na UFPI as coisas parecem mais formais, bem diferentes, até a própria Libras parecia ser mais normatizada. Isso significa que a Libras em si mudou? Não! Só o contexto foi alterado. (Eunice, 2022, relato coletado em Libras e traduzido para português).

O trecho “ao iniciar o Ensino Médio” funciona como um indicador de repertório, já que Eunice descreve que sua participação se sustentava em uma comunicação “mais informal” e “mais espontânea”. Essa descrição revela uma configuração pré-universidade em que a circulação de sentidos dependia menos de protocolos de formalização e mais de práticas

comunicativas situadas, nas quais a Libras era vivida como recurso de interação cotidiana, sem a mesma pressão por adequação a padrões acadêmico-científicos.

Mesmo sem tematizar explicitamente “autoria”, Eunice aponta, nesse período, uma forma de participação relativamente fluida, que se torna parâmetro de comparação quando ela narra a entrada na universidade. Ao relatar que a Libras “parecia ser mais normatizada” na universidade, Eunice não descreve uma evolução natural da língua, mas sim evidencia a imposição de novas estruturas de legitimidade institucional. Ou seja, o que se transforma não é a língua em si, mas o padrão de validação científica que passa a enquadrá-la sob parâmetros de formalização, controle e adequação ao discurso acadêmico dominante.

O próprio gesto reflexivo de Eunice, ao dizer “isso significa que a Libras em si mudou? Não! Só o contexto foi alterado”, é um indício de auto-organização interpretativa, considerando que Eunice produz uma distinção analítica entre língua e condições de legitimação, deslocando a explicação do plano do “déficit linguístico” para o plano das regras de validação institucional. A nossa análise, aqui, alinha-se e aprofunda as constatações de Lodi, Harrison e Campos (2015), que apontam a recorrente subordinação das línguas de sinais a parâmetros normativos e grafocêntricos da cultura ouvinte.

Os efeitos dessa dinâmica tornam-se contundentes nas narrativas, evidenciando como a norma acadêmica opera para estabilizar e manter hierarquias de poder, especialmente quando a estudante detalha sua relação com a materialidade dos textos:

Os textos também eram diferentes do que eu estava acostumada, pois aqui eles são mais densos e difíceis. A minha leitura se tornou uma leitura provocativa, pois sempre tinha palavras que eu não sabia o significado, e me faltava um contexto. (Eunice, 2022, relato coletado em Libras e traduzido para português)

A expressão “diferentes do que eu estava acostumada” marca uma condição inicial de letramento que é detalhada como um modo anterior de ler sustentado por familiaridade com certos tipos de texto, com determinados níveis de densidade e com formas de contextualização que tornavam a leitura viável. Ou seja, aqui emerge um repertório pré-universidade em que a compreensão não dependia de operar continuamente com léxico especializado e com pressupostos não explicitados, e no qual havia mais previsibilidade quanto ao “contexto” necessário para interpretar.

Ao nomear sua prática como “leitura provocativa”, Eunice descreve a necessidade de produzir estratégias de leitura diante da opacidade, um movimento inicial de reorganização. A “falta de contexto” é um efeito do funcionamento do modelo autônomo de letramento (Street,

2014). Nessa perspectiva, o contexto é parte constitutiva e inseparável de um sistema aberto em constante coadaptação (Larsen-Freeman; Cameron, 2008). Ao naturalizar seus repertórios específicos como se fossem neutros e de domínio público, a instituição opera exatamente sob o que Ávila-Reyes (2024) denuncia como a “prática institucional do mistério”.

O cruzamento entre essas perspectivas teóricas evidencia que a instituição omite as regras do jogo, exige o domínio de uma linguagem que nunca ensinou e transfere para a estudante a inteira responsabilidade de decifrar normas opacas. Esse processo compromete diretamente a possibilidade de inserção plena na cultura científica, pois transforma o acesso ao conhecimento em um exercício solitário de decifração, em vez de um processo formativo mediado. O contraste torna-se ainda mais evidente quando Eunice compara a experiência universitária com a escolarização anterior:

Na minha escola anterior, após muitas reclamações eles adaptaram os materiais e tinha mais inclusão, já na universidade é uma luta constante, pois muitos profissionais não aceitam mudar sua metodologia e nos obrigam a ler e eu tive que me adaptar a isso, mesmo sendo difícil [...]. (Eunice, 2022, relato coletado em Libras e traduzido para português)

O trecho explicita uma condição inicial relevante: antes do ingresso na universidade, Eunice já havia vivenciado um processo de reivindicação e adaptação institucional. Ao mencionar que “após muitas reclamações eles adaptaram os materiais”, a estudante revela não apenas a existência de barreiras anteriores, mas também um repertório de negociação e tensionamento das práticas pedagógicas. A inclusão, nesse contexto pré-universitário, aparece como algo conquistado por meio de mediação e ajustes metodológicos.

É a partir desse histórico que a universidade passa a ser narrada como uma ruptura: “é uma luta constante”, “muitos profissionais não aceitam mudar sua metodologia”. A percepção de que “eu tive que me adaptar” indica mudança do eixo de responsabilidade: enquanto na escola anterior houve movimento institucional de ajuste, no ensino superior a reorganização recai predominantemente sobre a estudante.

Em situações como a narrada pela participante, a resistência docente pode contribuir para que a universidade opere como um sistema de transformação limitada, recusando a “relacionalidade radical” necessária para a coevolução do ambiente de aprendizagem (Cattell, 2013). Em nossa análise, quando a universidade “obriga a ler” sem oferecer a mediação necessária, ela aciona a lógica excludente do discurso do déficit (Lea; Street, 2014 [2006]), ou seja, as diferenças linguísticas da aluna surda são interpretadas institucionalmente como uma

lacuna ou “falta de base”. Essa atitude transfere o fracasso do sistema para as margens, isentando o professor de sua responsabilidade de adotar uma indispensável “pedagogia visual” (Campello, 2007) e forçando a estudante a se moldar a uma matriz estritamente grafocêntrica e ouvinte. Tal constatação não implica afirmar que o sistema universitário opere de modo homogêneo ou intencionalmente excludente em todas as suas instâncias, mas que determinadas práticas consolidadas produzem efeitos reiterados de assimetria, sobretudo quando não são tensionadas por políticas explícitas de mediação.

A narrativa de Osmarina reitera essa denúncia ao evidenciar que as “defasagens” com as quais os surdos chegam à academia não são uma insuficiência intrínseca, mas o reflexo de interrupções históricas sistemáticas promovidas pelo próprio Estado:

Antes de cursar o Ensino Médio eu não tinha intérprete de Libras e não participava da comunidade surda. Somente quando comecei a estudar no IFPI que vi a presença desses profissionais e fui incentivada a desenvolver a Libras e por consequência também percebi um desenvolvimento maior em sala por ter uma interação através da Língua de Sinais [...]. (Osmarina, 2022, relato coletado em Libras e traduzido para português)

Aqui, a condição inicial aparece com marca temporal explícita (“antes de cursar o Ensino Médio”): ausência de intérprete e de participação na comunidade surda. Ao mesmo tempo, a própria Osmarina já nomeia uma mudança pré-universidade (“percebi um desenvolvimento maior”), indicando que sua participação começa a se reorganizar antes da UFPI, quando a ecologia de interação muda no IFPI.

A presença tardia do intérprete, do ponto de vista da Teoria do Caos e da Complexidade, atua como uma força que coloca as condições iniciais em movimento, colaborando para desestabilizar o longo histórico de isolamento e privação linguística ao qual a aluna foi submetida, reconfigurando assim a sua trajetória formativa. Ao colocarmos esse dado em debate com Campello e Rezende (2014), compreendemos, sob o falso pretexto da inclusão na escola regular, que o sistema submeteu a aluna surda a uma severa privação linguística. O ônus dessa dívida estrutural ressurge de forma dramática quando, ao ingressar no ensino superior, Osmarina vivencia um novo e profundo atrator, o do déficit:

Quando entrei na universidade eu não achei nada parecido com o que eu vivia antes, por exemplo: os termos que utilizava no IFPI eram mais cotidianos e usuais, já na UFPI eram palavras totalmente novas [...]. Mesmo sabendo ler português, os textos acadêmicos eram bem complexos pra mim [...]. (Osmarina, 2022, relato coletado em Libras e traduzido para português)

A ressalva de que “mesmo sabendo ler português” os textos eram complexos é analiticamente decisiva. Ela referenda a tese de Lea e Street (2014) de que os letramentos acadêmicos não se resumem à decodificação técnica. Mais do que isso, a constatação da estudante evidencia que a formação acadêmico-científica implica a apropriação de gêneros, valores epistemológicos e modos de argumentação próprios do campo científico, que não se adquirem automaticamente pelo mero domínio estrutural da língua.

Ao desconsiderar a condição bilíngue das estudantes, a universidade faz operar um padrão de convergência normativa que tende a se estabilizar como atrator: a leitura acadêmica em português, pressuposta como universal, passa a funcionar como critério implícito de reconhecimento. Nesse caso, além de enfrentar essas barreiras textuais opacas, Osmarina revela que falhas estruturais de comunicação da instituição atuam como vetores que restringem a sua agência:

Aqui na UFPI também tem muita falha na comunicação, como sou aluna de outro curso, as informações não chegam, por exemplo, só soube que eu teria direito a um aluno auxiliar no 7º período... fiquei impactada ao ser informada sobre. Já perdi a chance de ser monitora várias vezes por falta de informação também. Ou seja, no Letras Libras pode até haver essa inclusão de fato, mas quando não se é daqui, é bem mais complexo. (Osmarina, 2022, relato coletado em Libras e traduzido para português)

Esse excerto é a materialização de um sistema universitário internamente assimétrico, em que a ausência de circulação acessível de informações estratégicas, como editais, monitorias e direitos institucionais, interfere diretamente na participação no fazer científico, restringindo o acesso a experiências formativas fundamentais para a constituição da autoria acadêmica.

Ao investigarem a relação de surdos com gêneros opacos (como os editais) na mesma instituição, Nunes e Alexandre (2025) já advertiam que a ausência de letramentos acessíveis força esses sujeitos a uma dependência crônica da mediação de ouvintes. Em nossa análise, cruzamos essa constatação com a denúncia de Campello e Rezende (2014) sobre as lógicas tutelares do ouvintismo. Quando a universidade centraliza a informação em canais não acessíveis, ela reinstaura práticas de tutela que limitam a autonomia intelectual e a possibilidade de inserção plena na cultura científica.

A instituição exige que a estudante atenda a padrões de excelência naturalizados pela cultura majoritária, mas, ao mesmo tempo, a coloca diante de um acesso truncado aos saberes, afastando-a do exercício autônomo da autoria. Dessa forma, as condições iniciais (como o acesso tardio à Libras e à mediação por intérprete, e a experiência prévia de participação

dependente de condições específicas de interação), longe de se dissolverem no ingresso ao ensino superior, entram em colisão com atratores institucionais hegemônicos, produzindo instabilidades que moldam, restringem, mas também potencializam a reorganização da formação acadêmico-científica dessas estudantes.

3.2 Atratores institucionais: a prática do mistério e o apagamento da autoria

Como antecipado, os efeitos mais excludentes das condições iniciais materializam-se justamente quando os repertórios históricos e linguísticos das estudantes colidem com os padrões normativos da universidade. Sob a ótica da Complexidade, Gleick (1987) e Larsen-Freeman e Cameron (2008) definem os atratores como forças organizadoras que estabilizam o sistema, convergindo os comportamentos para um determinado padrão.

Tomamos “atrator” neste trabalho como padrão de estabilização. A questão analítica é que, em contextos grafocêntricos e monolíngues, como o contexto universitário aqui analisado, certos atratores estabilizam justamente formas hegemônicas de participação e reconhecimento que tendem a reproduzir exclusões historicamente sedimentadas. Eles funcionam como polos de convergência que delimitam rigorosamente quais práticas de leitura, escrita e produção de conhecimento são reconhecidas como legítimas no interior da formação acadêmico-científica.

Nas narrativas analisadas, a expectativa tácita de dominar léxico especializado e a de circular por gêneros científicos sem mediação explícita atuam como atrator hegemônico importante. Quando desacompanhados de mediação pedagógica bilíngue, lacuna amplamente denunciada pelos Estudos Surdos (Quadros; Karnopp, 2004; Lodi; Harrison; Campos, 2015), esses atratores provocam desestabilizações profundas. Na narrativa de Tamires, o choque com as exigências discursivas da instituição é descrito como uma experiência de “pânico”. Em nossa leitura, esse termo ilustra algo que tem grande repercussão identitária diante de um repertório que a universidade cobra, mas não ensina, materializando, mais uma vez, a “prática institucional do mistério” (Ávila-Reyes, 2024), que é o modo pelo qual esses atratores operam: estabilizam expectativas e avaliam performances sem tornar visíveis os caminhos de aprendizagem:

Quando fui aprovada no Letras Libras e vi a dimensão dos textos que eram exigidos e não vi muita diferença nos textos que havia visto antes no Ensino Médio. Mas, aqui na UFPI existe uma porção de léxicos que são próprios do mundo acadêmico que me causaram pânico [...]. (Tamires, 2022, relato coletado em Libras e traduzido para português)

Ao exigir o domínio dessas características sem um ensino explícito, a universidade opera sob uma abordagem estritamente normativa, voltada apenas a induzir a estudante ao molde hegemônico. Ao mobilizarmos a distinção de Street (2013) entre “eventos” e “práticas” de letramento, compreendemos o funcionamento da dinâmica: a universidade lança a aluna no evento (a tarefa de ler um texto denso), mas lhe nega o acesso à prática (aos modelos culturais, epistemológicos e às regras tácitas que dão sentido àquele texto).

Essa ruptura entre evento e prática interrompe a própria possibilidade de constituição da autoria científica, pois impede que a estudante compreenda como o conhecimento é construído, argumentado e legitimado no seu campo. Ao exigir o domínio de um léxico hermético sem nunca tê-lo explicitado, a universidade acaba por transferir para a estudante a responsabilidade pela decifração dessas normas isentando-se da mediação formativa necessária (Navarro, 2020). É exatamente essa violência simbólica, que pressupõe a escrita como uma habilidade transparente e elementar, que Ávila-Reyes (2024) classifica como “prática institucional do mistério”.

Para a estudante surda, a força desse atrator torna-se ainda mais significativa, porque impõe a produção e a apropriação do conhecimento quase exclusivamente por meio de uma segunda língua (L2), o português escrito. Quando a língua de instrução e de circulação científica não coincide com a primeira língua (L1) do sujeito, o atrator linguístico deixa de ser apenas uma exigência acadêmica e converte-se em um rigoroso filtro de permanência e reconhecimento.

O peso dessa opressão monolíngue é tamanho que, conforme constataram Nunes e Alexandre (2025) em pesquisa com ex-alunos do mesmo curso (Letras-Libras da UFPI), a hegemonia ouvinte levou alguns discentes a ressignificarem o próprio sinal em Libras do curso para a aglutinação “Letras + falar com a boca”. Tal reconfiguração simbólica evidencia que esse atrator não apenas regula práticas discursivas, mas afeta ontologicamente o sujeito, reorganizando identidades e fragilizando sentidos de pertencimento no interior da formação acadêmico-científica.

Além do léxico, as narrativas de Eunice, Tamires e Osmarina evidenciam a centralidade de outro atrator de força estabilizadora e excludente no sistema: o artigo científico. Quando questionadas sobre suas rotinas de letramento, as três estudantes convergem ao revelar uma assimetria entre o ler e o produzir ciência:

Leio mais artigos, resumo, resenha. Escrevo pouco, só quando temos alguma atividade, seminário. (Eunice, 2022, relato coletado em Libras e traduzido para português)

Concordo com Eunice. Sempre lemos artigos, resumo, resenha. O artigo é o tipo de texto que mais lemos na universidade, mas eu não lembro se já escrevemos algum. (Tamires, 2022, relato coletado em Libras e traduzido para português)

Eu também concordo com as meninas... todo período lemos artigos, resumo, resenha. Entre os três os artigos são os mais exigidos para as leituras. Escrever é um tema complexo, mas costumo fazer resumos. (Osmarina, 2022, relato coletado em Libras e traduzido para português)

A constatação de Tamires de que “não lembra se já escreveu” um artigo científico expõe a dinâmica excludente do modelo autônomo de letramentos (Lea; Street, 2014). A formação acadêmico-científica, que deveria implicar a inserção progressiva nas práticas de produção do conhecimento, restringe-se, aqui, à recepção e à reprodução de discursos já legitimados. A avaliação passa a privilegiar formas reprodutivas e escolarizadas, esvaziando o potencial criativo e crítico da escrita na universidade (Tapia-Ladino; Ávila Reyes; Navarro, 2025).

Nesse horizonte, a escrita acadêmica implica a ocupação de posições discursivas legítimas (Zavala, 2009). Ao restringir a produção textual dessas alunas a “resumos”, a instituição limita seu direito de existir politicamente no texto. O resumo, nesse contexto, passa a operar predominantemente como prática de reiteração, e não de intervenção ou problematização epistêmica. Ainda que seja a estratégia autogestionada mais recorrente entre ingressantes para apreender os conteúdos, sua centralidade evidencia uma assimetria estrutural que comprime a voz discente e reduz a escrita a exercício de conformidade (Tapia-Ladino; Ávila Reyes; Navarro, 2025; Ávila-Reyes, 2024).

Quando questionadas sobre as características de um texto universitário, as respostas das estudantes evidenciam a profunda internalização desses modelos estruturais fixos:

O texto tem que ter introdução [...]. (Eunice, 2022, relato coletado em Libras e traduzido para português)

Objetivo, resultados, referências, referencial teórico. Na educação básica a gente já estava acostumado com a estrutura textual: introdução, desenvolvimento e conclusão... aqui os gêneros têm estrutura diferente que marca a característica própria do lugar. (Tamires, 2022, relato coletado em Libras e traduzido para português)

Introdução, desenvolvimento, conclusão, metodologia [...]. (Osmarina, 2022, relato coletado em Libras e traduzido para português)

A fala de Tamires revela uma sofisticação analítica ímpar ao reconhecer que a estrutura rígida “marca a característica própria do lugar”. Essa percepção evidencia que o gênero

acadêmico é compreendido por essas estudantes como um dispositivo de controle institucional, e não como uma prática dialógica de investigação. O gênero deixa de ser um espaço de argumentação para tornar-se um inflexível protocolo de validação.

Essa constatação evidencia a permanência de uma lógica de assimilação que estrutura práticas universitárias contemporâneas (Lea; Street, 2014). A universidade passa a operar sob uma racionalidade marcada pela simplificação, reduzindo a complexidade do fazer científico a esquemas formais e previsíveis (Morin, 2005). Ao fragmentar o tecido complexo da produção do conhecimento e enquadrá-lo em moldes estruturais mecânicos e unidimensionais, a academia estreita a pluralidade do real e comprime a subjetividade discente. O gênero converte-se, assim, em um atrator estabilizador predominantemente formal, delimitando fronteiras simbólicas de pertencimento e excluindo aquilo que não se ajusta às suas convenções.

Quando o limite dessa barreira é testado, a instabilidade do sistema atinge níveis críticos. Ao serem questionadas sobre quais textos geram mais dificuldade, a abrangência e a unanimidade da resposta escancaram a falência do modelo institucional de mediação:

Tenho dificuldade em todos, mas alguns textos que são voltados para Libras consigo ler e compreender com mais facilidade. Aqui a gente pouco escreve, o foco fica mais nos debates dos textos! (Eunice, 2022, relato coletado em Libras e traduzido para português)

Em todos! [...]. (Tamires e Osmarina, 2022, relato coletado em Libras e traduzido para português)

A resposta unânime de que a dificuldade reside “em todos” os textos não é a confissão de uma incapacidade cognitiva individual, mas uma forte evidência empírica do acúmulo de atratores mais estáveis que organizam o sistema de letramentos acadêmicos. Assim, esse sistema entra em crise não por uma única força isolada, mas pela colisão simultânea de várias delas: a opacidade dos gêneros, a exigência do português (L2) não mediado e a ausência estrutural de acessibilidade.

Essa crise, entretanto, não se distribui de maneira homogênea. Ao observarmos com mais atenção às modificações relatadas pela própria estudante, percebemos que a ressalva de Eunice (de que os textos sobre Libras são lidos com mais facilidade) é um indício relevante que confirma o que os Estudos Surdos vêm sustentando, isto é, que a proximidade cultural e identitária ancora os processos de letramento (Lodi, Harrison e Campos, 2015). A dificuldade se intensifica justamente quando a universidade exige que a aluna transite por matrizes epistêmicas ouvintes que silenciam ou deslegitimam sua matriz visual-espacial.

Assim, os atratores institucionais hegemônicos não produzem estabilidade plena, mas acumulam tensões que podem levar o sistema a estados críticos. Ao regularem a leitura e a escrita por meio da chamada “prática do mistério” (Ávila-Reyes, 2024), pressionam a permanência dessas estudantes em níveis elevados de instabilidade. Contudo, é precisamente nesse ponto crítico que se torna visível a agência das estudantes, entendida aqui no sentido proposto pelos estudos de letramentos como capacidade de negociar, tensionar e reposicionar-se nas práticas discursivas (Zavala, 2011). No contexto específico da experiência surda, essa agência assume contornos próprios, articulando reexistência, bifurcação e auto-organização.

3.3 A agência nos processos de auto-organização e a construção da autoria

À luz da Teoria do Caos e da Complexidade, as instabilidades provocadas pelo choque com os atratores da universidade não decretam a falência do sistema representacional da estudante. Pelo contrário, elas instauram um estado de perturbação produtiva a partir do qual novas formas de organização tendem a emergir (Larsen-Freeman; Cameron, 2008). Nessa perspectiva, a emergência de novos padrões não deve ser lida como mudança isolada “dentro” da estudante, mas como efeito de interações entre elementos conectados do sistema (Larsen-Freeman; Cameron, 2008): textos, tarefas, mediações linguísticas, relações pedagógicas e oportunidades institucionais. Assim, mudanças nas condições de interação podem produzir mudanças nas estratégias e posições de participação e autoria.

Cabe ressaltar que, ao mobilizarmos o conceito sistêmico de auto-organização para compreender essa emergência, não pressupomos um ajustamento mecânico ou impessoal do sujeito ao ambiente. Além disso, a auto-organização é um processo não direcionado: acontece, mas não necessariamente “para o melhor”, podendo estabilizar tanto padrões mais sustentáveis quanto soluções custosas ou defensivas.

Como advertem Larsen-Freeman e Cameron (2008) ao refutarem a negação da agência humana na Teoria da Complexidade, os sistemas sociais são movidos pela intencionalidade. Desse modo, sem reduzir auto-organização à intencionalidade individual, já que ela também envolve padrões que se estabilizam na interação com recursos, rotinas e propiciamentos do ambiente, tratamos agência (Zavala, 2011; Navarro, 2020) como a face sociodiscursiva e humana da auto-organização sistêmica. Essa agência se torna observável justamente nos movimentos de reorganização: ao alterar rotinas, recursos e modos de interação, as estudantes também contribuem para reconfigurar as condições em que participam, ainda que em contextos assimétricos.

Essa assimetria se revela em nossa análise quando, no contexto investigado, as reorganizações não decorrem de políticas institucionais mediadoras, mas da urgência e da agência (Zavala, 2011) das próprias estudantes. Enquanto um sistema complexo com mais responsividade institucional exigiria a coevolução mútua entre a instituição e os sujeitos para alcançar sua capacidade de reconfiguração diante da mudança (Cattell, 2013), a academia protege seus domínios de poder e isenta-se desse processo de reconfiguração. Isso significa que a mudança recai de modo desproporcional sobre um polo do sistema (a estudante), enquanto práticas docentes, gêneros avaliativos e políticas linguísticas permanecem relativamente estáveis.

Com isso, recai majoritariamente sobre a estudante o esforço de decifrar dimensões pouco explicitadas das práticas letradas (Street, 2010), ainda que em interação com brechas institucionais que ocasionalmente possibilitam reorganizações produtivas. A auto-organização, aqui, não é o resultado de um projeto formativo planejado pela universidade, mas uma resposta tática e estratégica ao risco concreto de apagamento da sua autoria.

Na narrativa de Eunice, esse movimento de sobrevivência e reinvenção torna-se visível no enfrentamento direto ao hermetismo do léxico acadêmico-científico. Ao relatar sua experiência, a estudante descreve como subverte a expectativa institucional de uma leitura linear para dar conta da densidade dos textos:

Sempre os textos possuem palavras complexas. Eu tento ignorá-las na primeira leitura para entender o contexto, porém, sempre tenho que voltar e procurar o significado e anotar. É muito cansativo. Uma das estratégias que utilizo para minimizar a dificuldade é selecionar as palavras que são mais importantes, ou seja, se eu vejo uma palavra que é muito usada dentro da universidade, a denoto como importante. (Eunice, 2022, relato coletado em Libras e traduzido para português)

O que poderia ser lido superficialmente como uma simples técnica de estudo é, na verdade, parte de um processo de auto-organização sistêmica. Ao transicionar da linearidade da leitura tradicional para uma varredura estratégica por recorrência lexical, Eunice age sobre o funcionamento do seu sistema de letramento, propiciando a emergência de um novo padrão de leitura, baseado na hierarquização, na inferência contextual e na gestão seletiva do esforço cognitivo.

Contudo, o peso dessa agência cobra um preço alto, nomeado por ela como “muito cansativo”. Esse esgotamento denuncia empiricamente que, ao tratar a leitura acadêmica como uma habilidade autônoma que o aluno já deveria possuir, a universidade transfere o custo cognitivo e emocional da adaptação inteiramente para o estudante não tradicional. A auto-

organização ocorre, mas sob o signo da sobrecarga, revelando que a formação acadêmico-científica se constrói, nesse contexto, mais como resistência solitária do que como mediação institucional efetiva.

É na narrativa de Tamires, entretanto, que a auto-organização eleva-se à sua máxima potência de insurgência epistêmica. Ao descrever as táticas que a tornam “mais independente”, a estudante explicita o recurso a materialidades visuais e à tradução intersemiótica como estratégias diretas de enfrentamento ao grafocentrismo:

As estratégias que utilizo para minimizar as dificuldades são: fazer um mapa mental com as principais palavras; usar a escrita de sinais caso tenha um sinal novo, para eu não esquecer. Essas ações me auxiliam bastante, e me torna um pouco mais independente. (Tamires, 2022, relato coletado em Libras e traduzido para português)

Tamires não apenas se adapta passivamente ao sistema, ela age para desestabilizá-lo a partir de sua matriz visual-espacial. Ao introduzir a escrita de sinais e mapas mentais como mediações, Tamires altera o acoplamento entre Libras e português e entre leitura e escrita, produzindo um modo de participação que reorganiza exigências acadêmicas a uma matriz visual-espacial de organização conceitual.

Esse gesto prova que a diferença linguística da pessoa surda não é um déficit a ser compensado, mas um potente dispositivo de aprendizagem e de produção de sentidos (Skliar, 1998; Quadros; Karnopp, 2004). A Libras deixa de ocupar a posição periférica de mera língua de apoio e assume a função de organizadora do pensamento científico, evidenciando que a formação acadêmico-científica pode, e deve, ser atravessada por múltiplas matrizes semióticas. O uso da primeira língua (L1) como ferramenta estruturante demonstra que a estudante não apenas sobrevive ao molde universitário, mas o expande e o alarga para que ele comporte o seu corpo, a sua língua e a sua epistemologia.

Esse movimento alcança uma dimensão fortemente emancipatória quando as alunas encontram espaços institucionais que adotam mediações explícitas, desfazendo a “prática institucional do mistério” (Ávila-Reyes, 2024). A participação de Tamires na Iniciação Científica Voluntária (ICV) atua exatamente como um momento de bifurcação, constituindo um ponto de reorganização estável e revelador em seu percurso formativo:

Nossa! o ICV me salvou demais. Mesmo estando no mesmo espaço acadêmico eu percebo a distinção de ser aluna dentro de sala de aula e ser aluna pesquisadora iniciante. Na sala de aula percebo que minha relação com a leitura e escrita não são tão ativas, já quando estou no contexto das reuniões do ICV tenho uma outra visão e postura, pareço ser mais independente e consigo confrontar as ideias dos autores

mesmo não tendo tanto domínio assim da teoria. (Tamires, 2022, relato coletado em Libras e traduzido para português)

O abismo relatado entre a passividade imposta pela “sala de aula” e a postura ativa no “ICV” é a prova definitiva de que as dificuldades não são intrínsecas, mas relacionais. O que se altera, nesse caso, é o arranjo interacional e pedagógico do sistema e não a capacidade cognitiva da estudante. A sala de aula convencional opera como um espaço estabilizador da hierarquia discursiva. Já o ICV reorganiza conexões do sistema: regras tornam-se explícitas, a leitura é discutida, a escrita é praticada e a posição de “pesquisadora iniciante” se torna disponível. Esse arranjo afasta a ideia de a estudante “mudando sozinha” e se configura como um ambiente em que mediação, interlocução e objetivos tornam mais disponíveis posições de autoria e contestação, favorecendo reorganizações mais sustentáveis.

O fato de Tamires conseguir confrontar as ideias dos autores demonstra a assunção de uma posição discursiva autônoma (Zavala, 2009). Como demonstra Franco (2013), a autonomia não é um atributo inato ou linear, mas um padrão de comportamento que emerge da auto-organização do aluno diante de atratores e propiciamentos (*affordances*) do ambiente. A emergência dessa postura argumentativa, portanto, não pode ser atribuída exclusivamente à força individual da estudante, mas à reorganização do arranjo interacional do sistema, que altera as condições de participação e redistribui legitimidades discursivas no interior da prática científica.

Ao romper com a passividade, a estudante vivencia o que Sade (2009) define como a inter-relação entre sistemas complexos: a instabilidade do ambiente acadêmico a força a reconstruir sua identidade social. Ela deixa de ocupar o lugar estático de destinatária do saber e passa a integrar a cadeia de produção de conhecimento, assumindo-se como sujeito epistêmico. A formação acadêmico-científica, aqui, deixa de ser mera internalização de normas para configurar-se como um ato dinâmico de reexistência identitária.

Essa mesma reorganização do sistema, promovida pelo desvelamento das regras acadêmicas, é confirmada por Osmarina, que relata os efeitos de práticas orientadas na sua formação:

Sim, me ajudou bastante. Nas leituras e normas de escrita dos gêneros e também no meu senso crítico em concordar ou discordar de algum autor. Me auxiliou também a entender como ocorre o processo da paráfrase para evitar o plágio, de evitar repetições exageradas e de pesquisar sinônimos. (Osmarina, 2022, relato coletado em Libras e traduzido para português)

A fala de Osmarina consolida a premissa do modelo ideológico de letramento (Street, 2014). A apropriação de regras como a da “paráfrase” e a de “evitar o plágio” não ocorre pela simples imposição de manuais, mas quando a estudante compreende a função social, ética e política dessas normas. Essa aprendizagem é também uma reorganização com implicações éticas: ao compreender como normas circulam e por que importam, a estudante reorganiza sua participação na comunidade científica de modo responsável, sem reduzir o processo a conformidade formal. O “senso crítico em concordar ou discordar” marca a mudança de uma postura reprodutiva para uma postura argumentativa, elemento central da formação acadêmico-científica. As práticas de letramento acadêmico se mostram, assim, como espaço de ampliação do repertório discursivo e epistemológico.

Ao articularmos essas três trajetórias, torna-se inegável que os letramentos acadêmicos de estudantes surdas operam como Sistemas Adaptativos Complexos (Larsen-Freeman; Cameron, 2008). Suas práticas recusam qualquer modelo linear de aprendizagem ou de assimilação passiva. Entre o silenciamento imposto pela estrutura e o desejo de pertencimento, essas mulheres passam por bifurcações e auto-organizações sucessivas que acontecem, em grande medida, influenciadas por sua agência.

Essas bifurcações não significam ruptura com a universidade, mas a reconfiguração estratégica de suas formas de participação no fazer científico. É por meio dessa agência que elas traduzem a opacidade e a “prática institucional do mistério” (Ávila-Reyes, 2024) em estratégias de autoria, conquistando, à revelia das fronteiras normativas, o seu legítimo espaço como produtoras de conhecimento.

Por isso, as bifurcações e auto-organizações descritas não são apenas “mudanças internas” das estudantes, mas efeitos de interações em um sistema conectado e historicamente assimétrico. Quando a universidade mantém atratores opacos e pouco responsivos, a auto-organização tende a ser onerosa e nem sempre resulta em ganhos imediatos de autoria. Já quando surgem ambientes com mediação explícita, as condições de participação e autoria se tornam mais sustentáveis, favorecendo a emergência de padrões de atuação mais autônomos. Da mesma forma, se os atratores institucionais hegemônicos tentam estabilizar a exclusão, a auto-organização discente revela que a diferença linguística e cultural é uma força capaz de desestabilizar a própria lógica da formação acadêmico-científica.

Considerações finais

Este estudo analisou como estudantes surdas percebem e narram seus movimentos de reorganização de participação e autoria nas práticas de letramentos acadêmicos no ensino superior, evidenciando processos de instabilidade, agência e auto-organização diante de normas institucionais frequentemente opacas. Ao retomar entrevistas produzidas antes de uma intervenção formativa no âmbito de uma pesquisa-ação mais ampla (Macêdo, 2023), tratamos essas narrativas como registros situados de autorreflexão, nos quais as próprias participantes tornam legíveis tensões, escolhas e estratégias que já vinham se configurando em suas trajetórias.

As análises indicam que o hermetismo lexical, a prática institucional do mistério e a naturalização de padrões grafocêntricos funcionam como atratores que estabilizam formas restritas de participação e tornam a autoria menos acessível, sobretudo quando a circulação do conhecimento se concentra em português escrito sem mediação bilíngue consistente. Ao mesmo tempo, as narrativas evidenciam que esses atratores não produzem apenas imobilização, já que elas descrevem momentos de ruptura e deslocamento em que estratégias de leitura, estudo e organização do conhecimento se reorganizam.

Nesse sentido, as bifurcações aparecem quando padrões anteriores deixam de funcionar e novas táticas se tornam necessárias. Já a auto-organização é observada na estabilização de modos de agir que viabilizam a permanência e a participação, ainda que, por vezes, sob sobrecarga. Importa sublinhar que, sob a perspectiva da complexidade, a auto-organização não deve ser romantizada como melhora automática: ela acontece, mas não necessariamente “para o melhor”, podendo gerar soluções custosas ou defensivas, como a própria Eunice nomeia ao registrar o cansaço que acompanha a gestão estratégica do léxico e da leitura.

As análises também tornam visível uma contradição estrutural: na ausência de políticas sistemáticas de mediação, o ônus da reorganização recai majoritariamente sobre as estudantes, que precisam decifrar sozinhas dimensões pouco explicitadas das práticas letradas. A experiência narrada na Iniciação Científica, nesse contexto, funciona como contraponto: quando regras do fazer científico são explicitadas e discutidas, e quando a participação se organiza em práticas orientadas, as estudantes descrevem mais disponibilidade de posições discursivas de autoria, passando de destinatárias do saber a autoras capazes de confrontar, argumentar e tomar decisões éticas sobre escrita (paráfrase, plágio, escolhas lexicais).

Contribuições dos autores

Conceição da Maria Ferreira de Macêdo teve a ideia inicial do projeto e formulou as bases da pesquisa. Metodologia: Conceição da Maria Ferreira de Macêdo projetou a metodologia e coletou os dados. Conceição da Maria Ferreira de Macêdo e Leila Rachel Barbosa Alexandre elaboraram as análises. Redação – Rascunho Original: Conceição da Maria Ferreira de Macêdo escreveu o primeiro rascunho do artigo. Redação – Revisão e Edição: Leila Rachel Barbosa Alexandre, Maria Alice de Sousa Rocha e Jéssica Catarine Santos Moura revisaram o artigo, fizeram ajustes e deram sugestões para melhorar a clareza do texto.

Referências

- ÁVILA-REYES, Natalia. Cinco ejes para un modelo complejo de las literacidades en la universidad. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, [S. l.], v. 17, p. 1–24, 2024. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.cemc>. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/39784>. Acesso em: 23 mar. 2026.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; GONÇALVES, Adair Vieira. Representações de universitários sobre leitura e produção de textos acadêmico-científicos. *Raído*, Dourados, v. 19, n. 48, p. 53-73, 2025. DOI: <https://doi.org/10.30612/raido.v19i48.20312>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/6KfHLbL5nN6MdTjJd3FLxpJ/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2026.
- CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 30, n. Edição Especial n. 2, p. 71–92, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/6KfHLbL5nN6MdTjJd3FLxpJ/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2026.
- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Org.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 100–131. Disponível em: <https://www.araraazul.org.br/livro/estudos-surdos-ii/>. Acesso em: 18 nov. 2025.
- CATTELL, Karin. “Fit for change”: a preliminary exploration of the relationship between academic literacy practitioners and disciplinary specialists as a complex system. *Perspectives in Education*, [S. l.], v. 31, n. 4, p. 5–14, 2013. DOI: <https://doi.org/10.38140/pie.v31i4.1826>. Disponível em: <https://journals.ufs.ac.za/index.php/pie/article/view/1826>. Acesso em 23 mar. 2026.
- FISCHER, Adriana; DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 6, n. 1, p. 79-93, 2011. DOI: <https://doi.org/10.7867/1809-0354.2011v6n1p79-93>. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2349>. Acesso em: 23 mar. 2026.
- FRANCO, Claudio de Paiva. Um pouco de complexidade na Linguística Aplicada. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 12, n. 1, p. 183–197, 2013. DOI: <https://doi.org/10.26512/rhla.v12i1.1239>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1239>. Acesso em: 03 jan. 2026.

- GEE, James Paul. The new literacy studies: from “socially situated” to the work of the social. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIČ, Roz (Eds.). *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 1999. p. 180–196.
- KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 225–233.
- LARSEN-FREEMAN, Diane; CAMERON, Lynne. *Complex systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- LEA, Mary R.; STREET, Brian V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477–493, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407/95916>. Acesso em: 12 dez. 2025
- LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Lima de. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 11–24.
- MACÊDO, Conceição de Maria Ferreira de. *Práticas de letramento acadêmico de estudantes surdas na esfera universitária*. 2023. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1lsqK2E5Ifg46SdwoizTI_82qb1z_5emU/view. Acesso em: 20 jan. 2026
- MACÊDO, Conceição de Maria Ferreira de; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; ALEXANDRE, Leila Rachel Barbosa. Letramentos acadêmicos de estudantes surdas: uma proposta para o trabalho com o gênero Resenha. *Revista da Anpoll*, [S. l.], v. 55, e1971, 2024. DOI: <https://doi.org/10.18309/ranpoll.v55.1971>. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1971>. Acesso em: 22 jan. 2026
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 28. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2022.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- NAVARRO, Federico. Leer y escribir en entornos académicos: cinco acciones para docentes inclusivos. In: Especialización en Lectura, Escritura y Educación. Buenos Aires: FLACSO Virtual, 2020. Disponível em: https://www.escriturayaprendizaje.cl/wp-content/uploads/2020/10/Navarro_2020_Cinco-acciones-para-docentes-inclusivos.pdf. Acesso em: 24 fev. 2026.
- NUNES, Iago Ferraz; ALEXANDRE, Leila Rachel Barbosa. Letramentos acadêmicos de surdos e o gênero edital: barreiras linguísticas e institucionais e estratégias de acesso ao mestrado. *Claraboia*, Jacarezinho, n. 23, p. 375–400, Jan./Jul. 2025. Disponível em: <https://periodicos.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/1932>. Acesso em: 3 jan. 2026
- OLIVEIRA, Juliana Pires de; LIRA, Ana Claudia Marinho; FRANÇA, Dóris Maria Vargas Rodrigues; BAGAROLLO, Maria Fernanda. Algumas questões sobre a formação de

- professores para atuar com alunos surdos no contexto da educação inclusiva. In: BAGAROLLO, Maria Fernanda; FRANÇA, Dóris Maria Vargas Rodrigues (Org.). *Surdez, escola e sociedade: reflexões sobre Fonoaudiologia e Educação*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015. p. 65–92.
- OLIVEIRA, Vinícius Oliveira de; MARZARI, Gabriela Quattrin. Aquisição de inglês como língua estrangeira através de videogames: um estudo à luz da teoria do caos/complexidade. *Disciplinarum Scientia. Artes, Letras e Comunicação*, [S. l.], v. 16, n. 1, 95–112, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumALC/article/view/1832>. Acesso em: 19 dez. 2025.
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SADE, Liliane Assis. *Comunidades, identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do caos e dos sistemas complexos*. 2009. 305f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- STREET, Brian V. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541–567, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p541>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p541>. Acesso em: 23 mar. 2026.
- STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- STREET, Brian V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51–71, jan./abr. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QksKdVBDHJ4pmgSFPY63Vfw/>. Acesso em: 15 jan. 2026.
- TAPIA-LADINO, Mónica; ÁVILA-REYES, Natalia; NAVARRO, Federico. ¿Qué se escribe en el ingreso a la universidad? Experiencias estudiantiles con géneros de formación en programas de inclusión. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 25, n. 4, e44995, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202544995>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/N9C4VNDzh7X8XQW9s56hQwr/?lang=es>. Acesso em: 23 mar. 2026.
- ZAVALA, Virginia. ¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. In: KALMAN, Judith; STREET, Brian (org.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América Latina*. México, DF: Siglo XXI, 2009. p. 348–363.
- ZAVALA, Virginia. La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, [S. l.], v. 1, n. 56, p. 52–66, 2011. Disponível em: <https://lecturayescrituraunrn.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/08/unidad-1-compl-zavala.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2026.

Recebido em 02 de março de 2026

Aceito em 22 de junho de 2026