



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

NÁDIA FERNANDA MARTINS DE ARAÚJO

**LETRAMENTO DIGITAL E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROPOSTAS
PEDAGÓGICAS PARA A APRENDIZAGEM DO SURDO**

CAMPINA GRANDE

2021

NÁDIA FERNANDA MARTINS DE ARAÚJO

**LETRAMENTO DIGITAL E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROPOSTAS
PEDAGÓGICAS PARA A APRENDIZAGEM DO SURDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *Campus I*, para obtenção do título de mestre em Formação de Professores.

Área de Concentração: Linguagens, Culturas e Formação Docente

Orientador: Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento

CAMPINA GRANDE

2021

NÁDIA FERNANDA MARTINS DE ARAÚJO

**LETRAMENTO DIGITAL E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROPOSTAS
PEDAGÓGICAS PARA A APRENDIZAGEM DO SURDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *Campus I*, para obtenção do título de mestre em Formação de Professores.

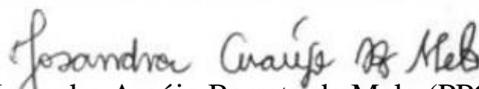
Aprovada em 18 de agosto de 2021



Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento (PPGFP – UEPB)
Orientador/Presidente



Profa. Dra. Patrícia Tuxi dos Santos (POSTRAD – UnB)
Examinadora Externa



Prof. Dra. Josandra Araújo Barreto de Melo (PPGFP – UEPB)
Examinadora Interna



Profa. Dra. Aucélia Vieira Ramos (UFPI)
Suplente

À minha querida Tia Joana (*in memoriam*), que
sempre teve orgulho de me chamar de professora.

AGRADECIMENTOS

A trajetória acadêmica do pesquisador não é feita só por um, mas com a contribuição de várias pessoas. Por isso, é preciso agradecer a cada um que esteve comigo e deu ânimo para seguir com este trabalho, mesmo com os efeitos tão severos da pandemia.

A Deus, que sempre esteve comigo, me sustentando todos os dias.

A Rosa Araújo, minha mãe, que é uma grande incentivadora nos meus estudos, trazendo suas palavras de consolo e acalanto.

A Vicente Martins, meu pai, e ao Néllio Vinícius, meu irmão, os quais, mesmo sem entenderem exatamente o que estou pesquisando e o porquê de eu não aparecer tanto em casa, demonstraram empatia e torcida por mim.

À Universidade Federal do Piauí (UFPI), por conceder meu afastamento no primeiro ano do Mestrado, possibilitando minha dedicação às disciplinas do curso e frequentar, mesmo que por pouco tempo, o Centro de Integração Acadêmica (CIAc), em Campina Grande.

Ao meu orientador (colega, conterrâneo, amigo, chefe imediato), Prof. Dr. Juscelino Nascimento (“se num é eu”), pelo incentivo e por, frequentemente, nos corredores da UFPI-CSHNB, falar da importância do ensino-pesquisa-extensão e da necessidade de estudar em busca de formação, além, claro, por estar sempre disponível para responder minhas dúvidas em qualquer horário do dia ou da noite.

A Juliana Ramos (Tia Ju), por guiar nos meus primeiros passos na área da Libras e por me apresentar a comunidade Surda de Teresina.

A Thayane Freitas, por acreditar em mim, por me apoiar desde a elaboração do projeto e me acompanhar sempre no desenvolvimento da pesquisa. Sua presença foi essencial.

Aos professores Josandra Araújo, João Bueno e Antônio Pádua, pelos ensinamentos valiosos, por demonstrarem muita força, coragem, e por apresentarem à docência de forma responsável, empática e ética.

À professora Dra. Dileia Aparecida Martins, pelas contribuições no trabalho durante a banca de qualificação. Seu olhar como pesquisadora ajudou a conduzir a dissertação e a organizar o produto pedagógico.

As minhas colegas de turma, que, mesmo sem ter tido muito contato presencialmente, foram importantes na minha caminhada acadêmica no Mestrado. Em especial, à Karla Abrantes, que foi sempre atenciosa e amável comigo e com minha família, por ser parceira nos trabalhos acadêmicos e por me apresentar Campina Grande de forma tão acolhedora; à Itamara Brito, pelas discussões sobre história, pelas conversas descontraídas, parceria em

trabalhos e cantorias online; e à Gysllayne Rufino, por nossos debates acadêmicos, trocas de livros e dicas no desenvolvimento do trabalho.

Ao Programa de Pós-graduação em Formação de Professores (PPGFP), por me possibilitar aprender tanto e vivenciar experiências relevantes que nutriram o meu ser docente. Com certeza me tornei uma profissional mais qualificada a partir dessa oportunidade.

À Coordenação do PPGFP, principalmente à secretária Neide, que mesmo sem me conhecer, atendia prontamente, respondendo os e-mails, mensagens e disponibilizando tudo que eu precisasse.

À Secretaria de Educação do Município de Teresina (SEMEC), por permitir o desenvolvimento da pesquisa.

Às professoras colaboradoras, que mesmo com demandas profissionais gigantescas, aceitaram participar desse projeto e tornaram esse trabalho possível.

A todos vocês, muito obrigada.

Eu sempre sonho que uma coisa gera, nunca
nada está morto.

O que não parece vivo, aduba.

O que parece estático, espera.

Adélia Prado

RESUMO

Esta pesquisa caracteriza-se por abordagem qualitativa do tipo exploratório e descritiva, tendo como mote: Investigar as práticas de letramentos de professores de Língua Portuguesa no ensino de estudantes surdos do Ensino Fundamental no contexto da cultura digital, a partir das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). O aporte teórico que serviu de embasamento para este trabalho partiu de autores que discutem a) educação, identidade e cultura dos Surdos: Skliar (2015), Moura (2000), Strobel (2009), Perlin (1998, 2015); b) Letramentos: Kleiman (1995), Soares (2002, 2009), Rojo (2006, 2009, 2012); em especial, c) letramentos digitais: Ribeiro e Coscarelli, (2017), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016); também sobre d) as TDIC no contexto educacional: Ribeiro (2018), Kenski (2012, 2013), Behrens (2006) e Masetto (2006), Moran (2015). Por conta da pandemia da Covid-19, a pesquisa foi desenvolvida de forma remota, através de diálogos virtuais, com a colaboração de cinco professoras da rede pública de Teresina – PI, que aceitam contribuir com a pesquisa de forma on-line. Os dados foram gerados através de questionário e entrevista, que mesclaram perguntas objetivas e subjetivas, buscando conhecer a concepção dos colaboradores sobre TDIC, letramentos e cultura Surda. A partir das informações disponibilizadas e da investigação acerca do conhecimento sobre práticas de letramentos das professoras de Língua Portuguesa, fomentaram na construção do produto desta pesquisa, que consistiu em um caderno pedagógico, no formato *e-book*, com rotas de atividades que auxiliem professores dos anos iniciais de Língua Portuguesa a desenvolverem práticas de letramento digital com os estudantes Surdos, com o intuito de potencializar a aprendizagem da língua na modalidade escrita.

Palavras-Chave: Letramentos Digitais. TDIC. Estudante Surdo. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This research is characterized by a qualitative exploratory and descriptive approach, focus on investigating literacy practices of Portuguese Language teachers while teaching Elementary School Deaf students in a digital culture context, based on the TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação). This dissertation is based on the theoretical contribution of several authors who discuss a) education, Deaf identity and culture: Skliar (2015), Moura (2000), Strobel (2009), Perlin (1998, 2015); b) Literacies: Kleiman (1995), Soares (2002, 2009), Rojo (2006, 2009, 2012); in particular, c) digital literacy: Ribeiro and Coscarelli, (2017), Dudeney, Hockly and Pegrum (2016); and also d) TDIC in the educational context: Ribeiro (2018), Kenski (2012, 2013), Behrens (2006) and Masetto (2006), Moran (2015). Due to the Covid-19 pandemic, the research was developed remotely, through virtual conversations, with the collaboration of five public school teachers in Teresina (PI). The data were generated through questionnaires and interviews, employing both objective and subjective questions, seeking to know the employees' understanding of TDIC, literacies and Deaf culture. Based on the available information and on the investigation about the Portuguese Language teachers understanding of literacy practices, we fostered the develop of the result of this research, which consisted in a pedagogical e-book format copybook, with activity routes that help Primary Portuguese language teachers to develop digital literacy practices with Deaf students, in order to enhance the language learning process in the written modality.

Keywords: Digital Literacy. TDIC. Deaf Student. Portuguese Language..

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 ASPECTOS SOBRE A SURDEZ E O SURDO.....	16
2.1 Inclusão escolar do Surdo no Brasil e a relação com a Libras	16
2.2 Identidade e Cultura Surda	24
2.3 Filosofias educacionais, línguas de sinais e práticas de Letramento	30
3 QUESTÕES TEÓRICAS SOBRE O LETRAMENTO NO BRASIL	36
3.1 Primeiras discussões sobre o letramento.....	36
3.2 Letramento, Letramentos e Multiletramentos	43
3.3 Letramento(s) digital(is) na educação escolar	46
3.4 Reflexões sobre os Letramentos em Língua Portuguesa na educação do Surdo	50
4 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	55
4.1 O que é uma tecnologia?	55
4.2 Entendendo a Cibercultura e o Ciberespaço	58
4.3 As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto educacional escolar	60
5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	65
5.1 Apresentando o percurso da pesquisa	65
5.2 Tipo de pesquisa.....	67
5.3 Colaboradores	69
5.4 Instrumentos para geração dos dados	72
5.5 Ética na Pesquisa.....	74
5.6 O planejamento para construção do produto	75
6 ANÁLISE DOS DADOS	81
6.1 Tecendo o perfil dos Colaboradores	81
6.2 Histórias da docência do colaborador: Entrevista Não-estruturada.....	94
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS.....	112

1 INTRODUÇÃO

Desde meados da década de 1990, a educação dos Surdos tem sido uma temática debatida nos ambientes acadêmicos através dos Estudos Surdos, iniciados por Carlos Skliar, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), inspirando movimentos de órgãos nacionais, como a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), para o incentivo estatal no fomento de leis e políticas de acessibilidade. Por isso, dialogar acerca da educação dos Surdos no Brasil é necessário, visto que é uma comunidade minoritária linguisticamente, usuária da Língua Brasileira de Sinais, e atualmente está incluída nas escolas regulares.

Através da nossa investigação acerca dos autores dos Estudos Surdos e outros, verificamos pesquisas que indicam a dificuldade histórica dos Surdos em aprender a escrita da língua oral e utilizá-la nas suas atividades cotidianas. (QUADROS, 1997; MOURA, 2000; GESSER, 2009; SÁ, 2011; CAPOVILLA, 2011; SKLIAR, 2015; NEVES e QUADROS, 2015; SANCHEZ, 2016).

Não basta apenas a vigência de leis e políticas para possibilitar uma educação acessível a Surdo se, de forma simultânea, os professores não tiverem uma formação continuada pautada na inclusão escolar que lhes possibilite uma práxis coerente a este público. Dentre as diversas disciplinas ensinadas na educação básica, está a de Língua Portuguesa. Nesta em questão, são trabalhadas competências e habilidades de letramentos que envolvem a gramática, literatura e produção textual, por esse componente abordar tantas temáticas, pensar sobre o uso social da língua e como abordá-la de forma acessível ao Surdo, torna-se um campo relevante a ser estudado e pesquisado.

Nesta pesquisa, temos, como objeto de estudo, as práticas de letramentos, especificamente as digitais. Verificamos que, na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), a cultura digital e as TDIC aparecem como competências a serem desenvolvidas durante toda a educação básica, pois consideram que, na atual formação social, tanto estudantes como professores têm acesso ao mundo virtual.

Além disso, compreendemos que estudar letramento (s) e suas práticas remetem aos aspectos culturais de uma determinada comunidade. Street (2014) apresenta essa relação direta, entre letramentos e a cultura de uma comunidade, ao constatar que povos locais possuem suas próprias práticas de letramentos, que muitas vezes diferem daquelas empregadas nas agências formais de ensino, como as escolas. Essa pesquisa busca atender ao público Surdo, que por ser usuário de uma língua de sinais, a Libras, principalmente,

manifesta sua cultura através dessa língua de caráter visual-motor, diferente da maior parte da população.

Por entendemos que as práticas de letramento (s) estão relacionadas à cultura, perceber e conhecer as manifestações culturais do povo Surdo, através da literatura, ou como Menezes (2017)¹ denomina, escritas Surdas, apresenta-se como um elemento a mais, quando nos propomos a investigar sobre letramentos, pois não está atrelado apenas às construções textuais escritas. Para além disso, ressaltamos que a maior parte dos Surdos brasileiros, por viverem nas grandes cidades, frequentam escolas em que a língua majoritária é o português. Por isso, esse grupo está imerso a um contexto bicultural convivendo com duas línguas e possivelmente com ambas as práticas de letramento.

Motivados por essas constatações, houve o interesse em estudar sobre o (s) letramento (s) digital (is) e o ensino da Língua Portuguesa. Buscamos atender, também, a uma lacuna percebida através de três pontos: o primeiro referente à literatura relacionada à escassa metodologia de ensino de Língua Portuguesa para o Surdo; e a segunda baseada na experiência vivenciada pela pesquisadora, como intérprete de Libras com professores de estudantes Surdos de escolas regulares, nas quais os docentes que ministravam a disciplina de Língua Portuguesa, principalmente ao perceber, na função de intérprete, as dificuldades dos professores em construir aulas que sejam coerentes com a necessidade linguística deste público. A terceira se refere as poucas pesquisas no estado do Piauí envolvendo professores dos anos iniciais e o ensino de Língua Portuguesa para Surdos.

Por conta disso, com a nossa proposta de pesquisa, propusemos um produto por meio interações síncronas e assíncronas, com a colaboração de cinco professores da rede pública municipal de Teresina – PI, que já tiveram/têm experiência em sala de aula com Surdos. Esse produto foi construído baseado em rotas de atividades que envolvem letramento digital e uso das TDIC para o ensino de Língua Portuguesa a estudantes Surdos, servindo como um documento que apresenta propostas para auxiliar a práxis docente. Acreditamos que, desse modo, contribuiremos para a formação continuada do docente que tem contato com estudantes Surdos.

Deslandes (2008, p. 33) afirma que a construção de um objeto de estudo consiste em “um processo de objetivação teórico-conceitual de certos aspectos ou relações existentes no real.” Partindo dessa ideia, o contexto que nos inspirou para perceber a problematização

¹ O autor na sua dissertação escolhe o termo escritas Surdas, pois na sua perspectiva - que também está em consonância com nossa compreensão - acredita que essa expressão contempla as produções imagéticas em diversos suportes não só o impresso.

baseou-se na nossa experiência em escolas públicas inclusivas, atuando como Intérprete Educacional de Libras, junto a estudantes surdos matriculados. Nesses ambientes, percebemos alguns eventos sempre recorrentes nas salas de aulas, tais como professores de Língua Portuguesa com dificuldades de ministrar conteúdos e de desenvolver práticas de letramento (s), estudantes Surdos desinteressados em acompanhar a aula, intérprete de Libras com dificuldade em interpretar aulas por não ter acesso anteriormente ao planejamento, entre outros.

Através da observação desses aspectos, surgiu o interesse em investigar a prática do professor de Língua Portuguesa em relação aos estudantes Surdos. Assim, nosso problema de pesquisa é o seguinte: O conhecimento acerca das práticas de letramento(s) digital(is) dos professores de Língua Portuguesa tem sido suficiente para oportunizar um ensino eficaz para o estudante surdo dos anos iniciais do ensino fundamental, conectado no meio virtual?

Partindo deste questionamento, o **objetivo geral** desta pesquisa é: investigar as práticas de letramentos de professores dos anos iniciais de Língua Portuguesa no ensino de estudantes surdos do ensino fundamental no contexto da cultura digital, a partir das TDIC, fomentando a construção de um produto pedagógico para essa finalidade. E **objetivos específicos**: a) identificar as práticas de letramentos dos professores de Língua Portuguesa utilizadas na sua ação docente; b) averiguar as experiências docentes dos professores de Língua Portuguesa com estudantes Surdos durante sua trajetória na educação básica; e c) desenvolver um caderno pedagógico para o ensino de Língua Portuguesa, acessível para o Surdo, com atividades de práticas de letramentos no contexto da cultura digital.

A pesquisa é de base empírica, visto que foi desenvolvido um produto que seguiu as lacunas percebidas através dos dados gerados com os colaboradores. Para isso, buscamos por cinco professores que atendem ao seguinte perfil: 1) formados em pedagogia, 2) que estejam lotados na Secretaria Municipal de Educação de Teresina, 3) que durante sua trajetória docente já tiveram experiência com estudantes Surdos, ministrando a disciplina de Português, 4) que já tenham ao menos cinco anos de docência.

Destacamos que essa pesquisa foi desenvolvida em meio a uma pandemia, que atingiu fortemente o Brasil em diversos aspectos e contextos e é causada pelo novo coronavírus – SARS-CoV-2, que foi detectado na China, no final de 2019 e, rapidamente, espalhou-se para os demais países e foi considerada uma doença altamente infecciosa. Por ser uma enfermidade

que ocasiona infecções respiratórias graves para uma porcentagem considerável da população².

Os efeitos da Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus, ocasionaram, além de restrições sociais, impactos no desenvolvimento econômico, motivado pelo fechamento e/ou redução do horário de funcionamento de estabelecimentos comerciais, permanência da população em suas residências, diminuição de oferta de empregos; impactos no sistema de saúde, devido ao aumento de pacientes em busca de leitos, impactos na educação, com a implantação do ensino remoto e, posteriormente, o híbrido.

Considerando o período pandêmico, no qual praticamente todas as atividades educacionais estão sendo realizadas de forma remota/híbrida, a interação com os colaboradores ocorreu de forma virtual, através de e-mails e aplicativos de troca de mensagens, como o *Whats App*. Os dados foram gerados através de questionários *on-line*, para perceber o que os colaboradores compreendem sobre práticas de letramentos, cultura digital, TDIC e educação para Surdo. A partir das respostas obtidas, construiremos rotas de atividades que fomentem o ensino da língua portuguesa, priorizando a compreensão lexical e habilidades de leitura e escrita.

Esta dissertação está organizada da seguinte maneira: além do capítulo introdutório, o qual apresenta alguns fundamentos que norteiam esta pesquisa, este trabalho também possui três capítulos teóricos: o primeiro é relacionado a aspectos educacionais voltados à Surdez e ao Surdo. Nele, abordamos o contexto educacional do Surdo e a sua inserção na escola regular, além de explicitar questões da identidade e da cultura Surda.

No segundo capítulo, discutimos sobre o letramento do Brasil e sobre o conceito de letramento, apresentando a influência da cultura e da sociedade para definir um sujeito letrado. Tratamos, também, do surgimento das tecnologias digitais e como elas propiciam a criação de novas práticas de leitura e escrita.

O terceiro capítulo traz uma discussão sobre as tecnologias digitais, definindo tecnologia, abordando sobre as tecnologias digitais de comunicação e informação, citando a criação do ciberespaço e, conseqüentemente, da cibercultura, e como essas tecnologias estão emergindo no contexto educacional.

Em seguida, no capítulo metodológico, discorreremos sobre o percurso da pesquisa, a abordagem e os procedimentos adotados, a busca por escolas municipais na cidade de

² De acordo com Ministério da Saúde baseado nos dados da Organização Mundial de Saúde. aproximadamente 5% a 20% da população infectada necessita de atendimento hospitalar para tomar medicamentos e ter acesso a ventilação respiratória.

Teresina – PI que tenham estudantes Surdos matriculados, o contato com os professores e o convite para a participação da pesquisa, assim como os instrumentos utilizados para a geração de dados. No capítulo de análise, trazemos os dados, gerados através de questionário e entrevista obtidos com os colaboradores, em contraste com a literatura pesquisada, que fundamentaram a construção do produto pedagógico dessa dissertação.

Nas considerações finais, expomos nossas ponderações sobre toda a trajetória da pesquisa, as referências e no apêndice o produto desenvolvido, que consiste em um *e-book* com rotas de atividades direcionadas para potencializar a aprendizagem da Língua Portuguesa pelo estudante Surdo.

Compreendemos, por fim, que, com este trabalho, traremos, como contribuição para os professores dos anos iniciais que ministram a disciplina Língua Portuguesa para Surdos, propostas de atividades que proporcionem versatilidade pedagógica para utilizar as tecnologias digitais, com o intuito de potencializar a aprendizagem do português ou ao menos tornar mais atrativo aos Surdos o interesse em conhecer essa língua e, provavelmente, utilizá-la com maior eficácia por meio das tecnologias digitais e da prática das habilidades referentes aos letramentos digitais, de modo que Surdo tenha uma compreensão mais efetiva das tarefas cotidianas que, muitas vezes, são alheias a ele por, simplesmente, não ter alguém que os ensine.

As discussões apresentadas nesse trabalho buscam instigar reflexões e novos estudos sobre a educação dos Surdos, principalmente de professores que estão à procura de formações continuadas que auxiliem no desenvolvimento de práticas de ensino inclusivas.

2 ASPECTOS SOBRE A SURDEZ E O SURDO

Nesta seção, apresentaremos alguns conceitos acerca da Surdez e do Surdo, destacando, inicialmente, o contexto educacional e os paradigmas para o ensino desse público a fim de tecer uma discussão a respeito do caráter inclusivo da educação brasileira. Em seguida, abordaremos os aspectos culturais, considerando a Língua Brasileira de Sinais (Libras), pois concordamos com a evidência de estudos que defendem o perfil identitário do Surdo.

2.1 Inclusão escolar do Surdo no Brasil e a relação com a Libras

A educação escolar direcionada ao Surdo, como já mencionado, inicia-se na Idade Moderna, com a intervenção de educadores europeus em diversas regiões. Segundo Lopes (2011), desde o século XVIII, era comum que famílias, incluindo as dos Surdos, confiassem à escola – muitas das quais funcionavam em regime de internato – uma boa parte da difusão de conhecimento e de valores.

Durante a Idade Moderna, os Surdos vivenciaram uma educação marcada por práticas oralistas e gestualistas. No final do século XIX, com o Congresso de Milão, na Itália, foi firmada a filosofia educacional do oralismo, que visava apenas ensinar a falar, a leitura orofacial e a escrita.

Registrado por vasta literatura (MOURA, 2000; LACERDA, 1998; GESSER, 2009; LOPES, 2011), a educação dos Surdos foi permeada pela existência de três práticas educacionais para Surdos no mundo: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo, que foram vivenciadas no decorrer dos séculos, acarretando algumas consequências para a concepção da sociedade acerca desse sujeito, assim como direitos e deveres como cidadão.

Lopes (2011) afirma que a gênese da trajetória educacional dos Surdos no Brasil teve forte influência do Instituto de Paris (entendemos aqui que a referência seja a escola de L'Eppé), com a criação da primeira escola para Surdos no Rio de Janeiro, em 1857, que contou, na época de fundação, com o apoio do governo imperial de D. Pedro II³.

O primeiro diretor desta escola foi o professor Surdo francês E. Huet, que iniciou suas atividades com apenas dois estudantes. Esta instituição existe até hoje e é conhecida como

³ Há informações de que o interesse foi pelo fato de que seu genro, Príncipe Luís Gastão de Orléans (o Conde d'Eu), ter algum grau de surdez, ou a possibilidade de que seu neto, filho da Princesa Isabel, ser surdo. Não há dados totalmente comprovados.

Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES. No acervo histórico online desse local, existem registros que apresentam, organicamente, alguns aspectos administrativos e pedagógicos, evidenciando, de certa forma, mudanças recorrentes nesse período de atividade.

Pesquisamos por algumas revistas mensais do INES, mas os dados mais expressivos foram encontrados na Separata da “Revista do Serviço Público”, de novembro de 1942, a qual foi escrita pelo jornalista Adalberto Ribeiro. Neste registro, o autor apresenta o histórico da fundação da escola de Surdos no Brasil em pleno século XIX. Na sua escrita, ele afirma que Huet chegou ao país em 1855, com uma carta de recomendação do ministro de Instrução Pública da França, chamado Sr. Droyn de Lhys.

No ano seguinte, o professor Huet construiu a matriz curricular da sua escola: “No dia 1º de janeiro de 1856, publicou Huet o seu programa de ensino, o qual compreendia: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada e Leitura sobre os lábios (aos que tivessem aptidão) e Doutrina Cristã” (RIBEIRO, 1942, p. 5). Percebe-se uma preocupação do professor em ofertar aos seus estudantes conhecimentos que pudessem ser significativos com valor social, reproduzindo os princípios da escola de sua formação na França, baseados em uma concepção gestualista (utilizando a língua de sinais).

Huet abandonou a direção do instituto em dezembro de 1861, com dezessete estudantes. Isso ocorreu devido às divergências pessoais e administrativas com outros gestores imperiais, a exemplo do marquês de Abrantes⁴. Apenas no ano seguinte, o Dr. Manoel de Magalhães Couto chega ao Brasil para ser o novo diretor da escola. Infelizmente, o mesmo trabalho anteriormente desenvolvido não teve a sequência desejada, visto que boa parte dos recursos era oriunda do próprio governo e foi sendo reduzida ao passar dos anos.

Além do mais, os sucessores administrativos não tinham a mesma concepção gestualista, e acreditavam no desenvolvimento da linguagem articulada, a oralização. Por essa razão, os diretores que vierem após Huet eram ouvintes e, não tinham conhecimento acerca da identidade, cultura e, por conseguinte, da valorização da língua de sinais.

Quadro 1 – Os primeiros diretores do INES

Diretores Administrativos do INES
E. Huet (1856-1861)
Frei João do Monte do Carmo

⁴ Miguel Calmon du Pin e Almeida. Foi político e diplomata brasileiro no período imperial

Ernesto do Prado Seixas (1862)
Dr. Manoel de Magalhães Couto (1862-1868)
Dr. Tobias Rabelo Leite (1896 – 1896)
Dr. Joaquim Borges Carneiro (1896-1897)
Dr. João Paulo de Carvalho (1897-1903)
Dr. João Brasil Silvado (1903- 1907)
Dr. Custódio José Ferreira Martins (1907 – 1930)
Dr. Armando Paiva de Lacerda (1930-...)

Fonte: Adaptado de Ribeiro (1942)

As mudanças ocorridas no INES ocasionaram transformações sobre a melhor maneira de ensinar o Surdo. Perde-se a perspectiva de formação acadêmica e curricular, sendo direcionado para um ensino pautado na integração social, denominado pelo Dr. Armando Paiva de Lacerda de Pedagogia Emendativa⁵. Na escola, predominou a busca por técnicas que aprimorassem o desenvolvimento da oralidade, sendo realizadas várias viagens a países que tinham apreço por essa normatização.

Os estudantes Surdos conviviam nesse espaço na modalidade internato. Lá, tanto meninos e meninas aprendiam, além de técnicas de oralidade, a escrita e outra atividade que pudesse facilitar a adesão ao mercado de trabalho. Para as moças: costura, bordado e artesanato em madeira; para os rapazes: sapataria, encadernação, douração e marcenaria.

É válido reportar que o INES não foi a única escola de Surdos no Brasil, já que outras instituições foram surgindo em alguns estados, mas que seguiram, a princípio, a mesma prática oralista. Citamos o Instituto Santa Terezinha, criado em 1929, em Campinas - SP, o Instituto Educacional São Paulo (IESP), em 1954, na cidade de São Paulo (MAZZOTTA, 2005); a Escola Profa. Consuelo Pinheiro, em 1970, em Teresina – PI (ROSADO, 2016); a Escola de Audiocomunicação de Campina Grande (EDAC), na Paraíba, criada em 1983 (GIANINI, 2013); e em 1966, com a criação de escolas para Surdos no Maranhão, através do projeto Plêiade de Educação de Excepcionais, de acordo com Carvalho e Bonfim (2016).

As práticas educacionais oralistas se perpetuaram até meados da década de 1980, quando a comunidade Surda começa a se organizar em movimentos para que a língua de sinais fosse reconhecida de fato. Nesta época, o país vivenciava o fim de uma política liderada por militares e a criação de uma nova Carga Magna, em 1988, tornando-se responsável por gerenciar as normas, direitos e deveres da população.

⁵ Buscava-se suprir as falhas e a anormalidade de um sujeito para sua real adaptação na sociedade.

A nova Constituição dispõe de um capítulo que trata da educação, cultura e do desporto. No artigo 205, garante que a educação deve ser considerada um direito de todos e responsabilidade do Estado e da família, pautado em princípios como igualdade no acesso, gratuidade, liberdade para aprender, dentre outros. No próprio documento, há outros artigos (208 e 227) que tratam do dever do Estado em assegurar o direito à educação. Na década seguinte, novas legislações abriram caminhos para a regulamentação da educação especial.

Citamos, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), que dispõe de um capítulo sobre a educação especial: art. 58 ao 60, e apresenta o conceito para essa modalidade, a relevância do atendimento educacional especializado, além da obrigatoriedade dos sistemas de ensino em disponibilizar estrutura, currículo, professores com formação coerente com a especificidade. Ademais, assegura que o Estado, em contrapartida, deve oferecer políticas públicas que potencializem o desenvolvimento dos estudantes.

A presença dessa seção na LDB de 1996 demonstra visibilidade à questão da pessoa com deficiência e remete às inspirações dos documentos internacionais: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), que ressalta a necessidade de uma atenção à aprendizagem das pessoas com deficiência e reforça a educação como um direito fundamental para todos; e a Declaração de Salamanca (1994), que aborda sobre os princípios que devem fazer parte da educação especial, pautadas na aprendizagem coletiva e em conjunto de todas as crianças, o documento fundamentou o paradigma construído sobre a inclusão.

Enfatizamos que a década de 1990 foi marcada por diversos eventos políticos, sociais, científicos e tecnológicos. Citamos, por exemplo, a reunificação da Alemanha, fim do *apartheid* na África do Sul, fim da União Soviética; início da guerra do Golfo, a Segunda Guerra no Congo; a clonagem da ovelha Dolly, a ampliação de produtos geneticamente modificados, assim como a difusão da reciclagem, além da popularização da *internet*, navegadores e videogames. Foi nesse contexto de expansão do conhecimento que houve reuniões entre representantes de várias nações, preocupadas com o acesso à educação.

O reflexo dessas movimentações para o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) consistiu na transição de concepção educacional, ao menos teoricamente, de viés integracionista para um viés inclusivo, lentamente constituindo-se em um modelo, que foi amplamente discutido na academia.

Mantoan (2003, pp. 15-16), autora que também popularizou esse debate, discute sobre esse modelo inclusivo ao confrontar os conceitos de integração e inclusão escolar. Segundo ela,

Pela integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais. [...]
 [...] mote da inclusão, [...] é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades

Discutir sobre inclusão, de certa forma, é rememorar um debate antigo e já bastante esmiuçado por diversos autores da área da educação. Dentre os vários trabalhos sobre a temática, além de Mantoan (2003), destacamos o apresentado por Mendes (2017), que expõe a diferença entre educação inclusiva, inclusão educacional e inclusão escolar, como segue:

1) Educação Inclusiva: inspirada e popularizada através da Declaração de Salamanca, apresenta-se pautada na ideia da escola para todos, na qual os estudantes com variadas especificidades podem estudar juntos em classes comuns.

2) Inclusão Educacional: termo genérico, pois a educação é uma atividade que pode acontecer em variados espaços.

3) Inclusão Escolar: trata do principal espaço de aprendizagem do público-alvo da educação especial (PAEE) e refere-se às práticas de escolarização e de ensino.

Conhecer esta distinção apresentada por Mendes (2017) se faz necessário para a percepção de práticas voltadas para o que venha a ser a concretude de um direito fundamental para o Surdo, que é a educação. A proposição de um ambiente escolar inclusivo evidencia a importância de ações pedagógicas que considerem a língua de sinais como um fator determinante para construção de planejamento, aula e avaliações acessíveis, além do caráter socializador que a língua proporciona com o contato entre os pares.

Retomando o contexto legal apresentado e as considerações sobre a inclusão, não se pode ignorar os movimentos da comunidade Surda pela luta na criação de leis mais específicas para suas necessidades. A década de 1990 também foi importante para o empenho e assunção da comunidade Surda. Conforme Fernandes e Moreira (2014, p. 52):

Podemos indicar os anos 1990 como o marco da insurgência dos movimentos surdos brasileiros. Nessa década, iniciam-se os debates conceituais sobre língua de sinais, bilinguismo, os reflexos dos modelos clínicos-terapêuticos e socioantropológicos na educação de surdos, teorizações sobre a cultura e identidades surdas e os impactos de todos esses estudos na organização de um processo de educação bilíngue para surdos no Brasil.

As autoras evidenciam sobre o movimento dos Surdos no Brasil, que se materializou por dois caminhos, um social e o outro acadêmico. O primeiro “[...] reivindicava a inversão da narrativa social dominante que essencializava os surdos como indivíduos ‘deficientes

auditivos’ para o reconhecimento de sua condição coletiva de ‘minoría lingüística’” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 55). O segundo, pautado na emersão de grupo de estudiosos que buscam defender a língua de sinais, indo contra concepções ideológicas ouvintistas, apresentando constatações à luz das ciências sociais e antropológicas. Neste período, surge o Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES), na UFRGS, que fomentou discussões academicistas e a politização da comunidade Surda da região, consolidando os Estudos Surdos⁶.

Além disso, também devemos reportar a atuação da Federação dos Surdos de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Ao participar do V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos na UFRGS, a Federação contribui para a elaboração do documento “A educação que nós, surdos, queremos”, em abril de 1999, o teor dessa carta, que foi apresentada por meio de três seções e 147 reivindicações, exigindo melhorias sobre educação, identidade e cultura e formação profissional do Surdo. A principal contribuição do documento foi sua utilidade como base para a criação da Lei da Libras, Lei Nº 10.436/2002, assim como políticas públicas educacionais futuras.

A lei supracitada foi considerada um marco para a comunidade Surda, visto que trouxe o reconhecimento legal da língua de sinais dos centros urbanos, assim denominada pela pesquisadora Ferreira-Brito (2010 [1995]). No parágrafo único do Art. 1º dessa lei, a Libras é definida como um “sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, [...] transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”, consonante o teor do documento da FENEIS.

O reconhecimento legal da Libras alavancou a criação de outras normativas e decretos que incentivaram a abertura de cursos em nível superior, criação de formações continuadas, presença de profissionais tradutores-intérpretes de Libras e, provavelmente aumento nas matrículas de Surdos em escolas comuns. Fazemos o uso do termo “provavelmente”, pois há, também, a influência das políticas implementadas pelos documentos internacionais que inspiraram as movimentações da educação especial no Brasil, nos quais foi reforçada a importância da aprendizagem coletiva e em conjunto.

Considerando os estudantes Surdos, a implementação da educação especial, por meio da inclusão escolar, incentivou o ingresso e a permanência deles nas escolas regulares. Conforme Araújo et al. (2021), através de estimativa dos dados do INEP, foi crescente o

⁶ “Se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político” (SKLIAR, 2015, p. 5)

número de Surdos matriculados entre 2006 e 2019, ultrapassando a margem de mais de 100%, incluindo estudantes com qualquer nível de perda auditiva.

A presença de Surdos em salas de aulas regulares é rodeada de críticas de muitos estudiosos e pesquisadores da área. Percebemos na literatura o quão pode ser destoante o desejo e a efetivação de um direito a uma minoria social, no caso do Surdo, uma política direcionada à capacitação docente e à estruturação escolar para regulação/adaptação de conteúdos e práticas se consolida por pressões estatais para o cumprimento de uma lei sem que haja a transformação de “dentro para fora”, ou seja, dos profissionais da educação para receber os estudantes.

O aligeiramento na mudança de nomes e não de paradigma respalda o que Sá (2011) afirma ser escola inclusiva, que, pautada no modelo presente, consolida a exclusão dos diferentes, já que a existência de leis não vem acompanhada de mudanças no ambiente de ensino.

A autora ainda reforça

Defendo a ideia de que **a inclusão de surdos na escola regular, a despeito de ser uma alternativa possível, não é a melhor alternativa para eles**. A escola regular para surdos não é “a melhor escola”, nem se tratando da perspectiva pedagógica, nem se tratando da perspectiva psicológica, nem em se tratando da perspectiva sociocultural, nem se tratando da perspectiva científica. (SÁ, 2011, p. 18, grifo da autora).

Essa narrativa baseia-se na concepção antropológica da surdez, visto que a escola regular não faz uso da língua de sinais, mas da língua portuguesa. O Surdo, quando inserido nesse contexto, precisa habituar-se à realidade linguística do ambiente escolar. Tendo em vista o aspecto familiar (ou artefato conforme Strobel (2009)) em que muitos Surdos não interagem efetivamente com seus pais, e têm, ao menos na infância, pouco acesso aos seus pares, ingressar na vida estudantil torna-se um desafio maior devido à falta de fluência em uma língua.

Por isso, existe uma discussão e movimento sobre a escola bilíngüe. Conforme o Decreto 5.626/2005, no artigo 22, no primeiro parágrafo: “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.” Desde essa época, já existe um aparato legal para possibilidade de construção de escolas que consideram a língua de sinais, de modo a incluí-la.

A problemática está na efetivação das leis no país, e de políticas públicas que fomentem construção de escolas bilíngües. São poucos os estados que têm na rede estadual ou

municipal, instituições que contemplem linguisticamente o Surdo. Dentre os entes federativos, citamos o Maranhão, com a Escola Municipal Integral Bilíngue, em São Luís, e a Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos Professor Telasco Pereira Filho, em Imperatriz; Ceará, com a Escola Municipal Francisco Suderland Bastos Mota, em Fortaleza; no Distrito Federal com a Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga, em Brasília. Em Santa Catarina, existe o *Campus* do Instituto Federal Palhoça Bilíngue, que se tornou “a primeira unidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica na modalidade bilíngue – Libras/Português”, conforme o site da instituição⁷. Todos os cursos ofertados se aplicam à perspectiva bilíngue.

No Brasil, a maior parte dos Surdos que tem acesso a escolarização ainda frequenta escolas regulares, nas quais a presença do intérprete de Libras não acontece em todos os locais, principalmente nas cidades mais interioranas, onde até mesmo a quantidade de professores é insuficiente e com possibilidade de não ter uma formação condizendo com a disciplina que ministra.

Há outra questão que necessita ser destacada quando nos referimos à inclusão na escola regular: cada Surdo possui sua particularidade, o grau de perda auditiva, ingresso ao ambiente institucional, contato com o par linguístico, estruturação familiar. Todos esses fatores contam e refletem no rendimento do estudante. Vilhalva (2011) reforça a importância de ter um atendimento específico para cada caso, potencializando o desenvolvimento e a interação com os diversos grupos que existem nesse espaço de instrução.

Por fim, (re)conhecer a Libras como uma língua usada pelo povo Surdo e oportunizar uso livre no contexto escolar e social contribuirá para o que Rosa (2011, p. 144) chamou de descolonização do Surdo:

É preciso descolonizar o surdo e dar-lhe a possibilidade de interagir com o mundo usando a língua de sinais, possibilitando inúmeras associações culturais e linguísticas, possibilitando integrar-se naturalmente ao meio social. Para tanto, é imprescindível a naturalidade de poder usar a língua de sinais no espaço socioeducacional, de poder contar com ILS na sala de aula, de participar de palestras, ou ainda de ter professores surdos ministrando aulas no meio educacional.

O caminho para o acesso a uma educação de qualidade para o Surdo já foi delineado durante muito tempo por ouvintes que apoiavam a normatização (oralismo), mas, atualmente o povo Surdo e a comunidade Surda têm esse protagonismo. Muito já foi conquistado, mas é

⁷ Para mais informações: <http://www.palhoca.ifsc.edu.br/index.php>. Todo o site é bilíngue (Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita)

inegável que há uma longa estrada para que seja consolidada, na sociedade, a ideia de a Surdez ser apenas uma diferença e não deficiência.

2.2 Identidade e Cultura Surda

Reportar sobre a pessoa com surdez remete a uma discussão acerca dos aspectos que permeiam sua identidade e cultura, além de considerar a influência da língua de sinais nesse processo. Uma das primeiras autoras a dialogar sobre a temática no Brasil foi a professora Gladis Perlin, primeira Surda a obter o título de doutora no país. Em sua tese, ela expõe questões relacionadas à alteridade, diferença e deficiência, contribuindo com as discussões nesta área.

Perlin (2015) apresenta que existem variadas identidades entre os Surdos, conforme as experiências vivenciadas por cada um. Há Surdos que tiveram a oportunidade de conviver desde a tenra idade com seus pares linguísticos e outros que viveram permeados de ouvintes que desconheciam a comunicação por língua de sinais. Ainda conforme a autora, “[...] O surdo foi acumulando estereótipos que tem reforçado cada vez mais a hegemonia discriminatória de sua produção cultural. O discurso de poder do ouvinte mantém-se firme e controla estes estereótipos” (PERLIN, 2015, p. 55). Esta afirmação nos remete ao ouvintismo⁸ apresentado por Skliar (2015) e à influência na denominação da sociedade para com ele.

Por isso, que autores como Pizzio, Rezende e Quadros (2010), Strobel (2009), Perlin (2015) acreditam ser válido o encontro surdo-surdo para que haja uma aproximação com a língua natural para, assim, também desenvolver uma cultura e uma identidade Surda, principalmente para os jovens.

Sacks (2010, p. 22) enfatiza que

[...] As crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores ou outros [surdos]. Assim que a comunicação por sinais for aprendida — e ela pode ser fluente aos três anos de idade —, tudo então pode decorrer: livre intercuro de pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e escrita e, talvez, da fala. (acréscimo nosso)

O autor citado exemplifica a importância desse contato tomando como exemplo um garoto Surdo que ele conheceu em uma escola. A criança, chamada de Joseph, ingressou na escola apenas com 11 anos de idade. Sua surdez só foi identificada aos quatro anos, sendo

⁸ Segundo Skliar (2015, p. 15), “trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte.”

que, antes disso, sua família o julgava como “retardado”, por não conseguir falar ou entender algum comando dito por eles. Ao iniciar suas atividades na escola e começar a ter um vínculo comunicativo com outras crianças Surdas que faziam uso da língua de sinais, houve uma mudança no seu comportamento.

Nas palavras de Sacks (2010), a criança demonstrou, a partir daquele momento, afeto pela escola e todas as tarefas realizadas, a ponto de querer permanecer nesse espaço o dia todo. A volta para casa sempre era dolorosa, pois “ir para casa, para ele, significava voltar ao silêncio, retornar a um vácuo de comunicação sem esperanças, onde ele não podia conversar, comunicar-se com os pais, vizinhos, amigos; significava ser deixado de lado, tornar-se novamente um ninguém.” (SACKS, 2010, p. 26).

Essa realidade não é exclusiva de Joseph, já que boa parte do povo Surdo, no ambiente familiar, não tem um vínculo comunicativo devido à questão linguística, o que acarreta atrasos no desenvolvimento escolar e social. No caso do Brasil, Sá (2011) afirma que aproximadamente 95% dos Surdos nascem em famílias ouvintes, tendo como consequência a falta de comunicação entre os membros, devido às modalidades da língua natural do Surdo e do ouvinte serem diferentes (língua de sinais e língua oral).

A língua de sinais tem influência na caracterização do povo Surdo. Segundo Behares (2016, p. 135), os sinais são “um fator de “etnização” nas comunidades surdas”, já que uma língua é um dos atributos que diferencia um grupo de um outro, sendo associada pelo autor como um símbolo de inserção social e pertencimento a um *lócus*. O mesmo autor vincula a língua à constituição de uma identidade Surda ao dizer que “após a “descoberta de Stokoe”, fundadora da visão clássica da surdez, logo expandida pelas outras ciências sociais, a identidade surda passou a ser vista como uma construção vinculada ao uso ou ao não uso da língua de sinais.” (BEHARES, 2016, p. 140-141).

A exemplo disso, Perlin (1998) elenca um conjunto de identidades Surdas classificadas por ela, apresentadas no seguinte quadro:

Quadro 2 – Identidades Surdas

Identidades	Conceito
Identidade Política	Pautado no reconhecimento da Surdez como diferença linguística, e de entender que necessita de acessibilidade e recursos visuais. Surdo politizado e consciente dos movimentos sociais.
Identidade Híbrida	Sujeito que nasceu ouvinte e teve experiências

	com a língua oral, mas com o passar do tempo tornou-se Surdo, se identificando e aprendendo a língua de sinais sendo inserido gradativamente na comunidade Surda. Possui maior afinidade com a escrita.
Identidade de Transição	Surdo que cresceu no ambiente ouvinte, vivenciando a representação dessa cultura, mas a partir do encontro surdo-surdo está em processo de transição para identidade Surda.
Identidade Surda incompleta	Pautado no sujeito que vivencia um contexto de oralização, sob forte influência do comportamento do ouvinte, por isso não consegue se entender adentrar a comunidade Surda. Não se identifica completamente na cultura ouvinte.
Identidade flutuante	Consiste no indivíduo que foi inserido na ideologia ouvintista, acreditando dessa forma, que a melhor maneira para interagir na sociedade é aprendendo a falar e a ouvir. Conhece a comunidade Surda, mas não se identifica com o povo público pertencente, rejeitando-os e despreza a língua de sinais.

Fonte: Adaptado de Perlin (1998)

A classificação de Perlin (1998) é respaldada na interação e no conhecimento da língua de sinais, assim como a influência do ouvintismo, e para ela é um fator determinante para a consolidação da identidade.

O contato direto com a cultura ouvinte e sua língua acarreta influência na identidade do Surdo, pois o contraste com outro enaltece certas diferenças que geram questionamentos sobre a compreensão de si mesmo, além do fato de que existem nuances, a depender do ambiente familiar em que esse sujeito cresce. Sueli Ramalho⁹, em uma entrevista cedida a Antônio Abujamra, pela TV Cultura, em 2012, apresenta um bom exemplo para essa questão. A referida pesquisadora nasceu Surda e, durante boa parte da sua vida, conviveu com seus

⁹ Sueli Ramalho Segala é Surda, brasileira, natural do Rio de Janeiro. É atriz, professora de línguas, escritora e palestrante.

pares linguísticos, com pais, irmãos e tios também Surdos. Dessa forma, a integração acontecia por meio da língua de sinais.

Na entrevista, Abujamra levanta um questionamento sobre a infância de Ramalho ao perguntar sobre o que ela pensava que serviam as orelhas. Ela responde da seguinte forma “pendurada na cabeça, sem função nenhuma, meus avós falavam que eram para servir: mulheres usarem brincos e homens para acompanhar o cavalheirismo” (Provocações, Fala de Ramalho, 2012, 2m04s). Em outro momento, reforça que “morria de dó que ninguém sabia falar com as mãos, somente minha família que sabia”. (Provocações, Fala de Ramalho, 2012, 2m 54s)

O depoimento de Sueli Ramalho pode causar certo espanto para o ouvinte que não conhece o povo Surdo, devido à associação de que língua é apenas aquela cuja modalidade é oral-auditiva. Fernandes (2016, p. 98) diz que “muitas vezes, [...] torna-se difícil para um ouvinte aceitar que os mecanismos mentais que levam à estruturação do domínio da língua encontram outras bases para desenvolver-se que não estão pautadas na exposição sonora.” A comunicação entre Surdos pode acontecer através de um sistema visual-motor, considerado língua, e que possui uma estrutura linguística própria, sendo, assim, uma característica forte da cultura.

Strobel (2015) discute este e outros aspectos (ou artefatos assim denominados por ela) da cultura daqueles que não possuem o sentido da audição. Vale ressaltar que o termo cultura, conforme o Dicionário Online Etimológico, vem do latim *colere*, que significa cultivar plantas. Posteriormente, se modificando para *culturae*, que significa cultivar o conhecimento. A partir das investigações de variadas áreas científicas, o vocábulo passou a ter diversos conceitos a depender da perspectiva analisada. Consideraremos, neste trabalho, a perspectiva dos Estudos Culturais, respaldados em Strobel (2015).

A referida autora defende a ideia de que o Surdo tem uma cultura própria. Para ela, “Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das "almas" das comunidades surdas” (STROBEL, 2015, p. 29). Esta cultura pertencente ao povo Surdo e é vivenciada pelos ouvintes que participam e interagem diariamente com ele (familiar que sabe língua de sinais e profissionais da educação e saúde que estão presentes com alguma frequência).

Há uma distinção entre povo Surdo e comunidade Surda. O primeiro refere-se aos Surdos que se comunicam utilizando a mesma língua de sinais, e que apresentam histórias de vidas, tradições e interessantes semelhantes. Já o segundo trata de um grupo de pessoas que

partilham de mesmas vivências e objeções comuns. Neste caso, o ouvinte que participa ativamente do cotidiano do Surdo é considerado membro.

No Brasil, existem comunidades isoladas (locais) nas quais foram criadas outras línguas de sinais, que consistem em uma língua de sinais utilizada entre membros surdos e não-surdos de um mesmo grupo, geralmente ocorre em localidades que possuem forte incidência de Surdez congênita e genética, conforme apresentado e catalogado por Quadros e Silva (2017 *apud* QUADROS, 2019). Dentre essas línguas, citamos alguns exemplos:

1) Aldeias indígenas: Índios Urubu – Kaapor (MA) e a Língua de Sinais Urubu Kaapor; Índios Caingangue (SC) e a Língua de Sinais Caingangue; Índios Pataxó (Coroa Vermelha BA) e a Língua de Sinais de Pataxó.

2) Comunidades isoladas: Várzea Queimada (Jaicós, PI) e a CENA; Ilha do Marajó (PA) e a Língua de Sinais da Fortalezinha.

Na concepção de Strobel (2015, p. 39), comunidades isoladas que têm membros Surdos também entram na classificação de povo Surdo.

Então, o povo surdo poderia ser os surdos das zonas rurais, os surdos das zonas urbanas, os surdos índios, as mulheres surdas, os surdos sinalizados, os surdos oralizados [...] Estes surdos também se identificam com o povo surdo apesar de não pertencerem às mesmas comunidades.

Isso se deve ao entendimento da autora de que esses indivíduos, dentro do seu lócus geográfico, podem interagir em sinais e, dessa forma, produzir e construir sua história a partir, principalmente, do contato surdo-surdo, e serem, portanto, respeitados e valorizados pelos outros membros ouvintes.

Por fim, reportamos, agora, aos artefatos da cultura Surda, também classificados por Strobel (2015, p. 43) como “os objetos ou materiais produzidos pelos grupos culturais, de fato, não são só formas individuais de cultura materiais”. A autora considera que existem oito artefatos, são eles:

Quadro 3 – Artefatos Culturais

Artefato	Conceito
Experiência Visual	Uso do sentido da visão em substituição total da audição. A aprendizagem e apreensão de qualquer informação acontece de forma visual principalmente. Seus conceitos e concepções são formuladas a partir das interpretações das cenas

	vistas no cotidiano.
Linguístico	Em decorrência da experiência visual, a comunicação do Surdo acontece através de um sistema visual-motor, que pode ser a Libras ou gestos caseiros (sinais convencionados entre familiares usados para curto diálogo)
Família	Baseia-se na distinção entre o Surdo que nasce em uma família formada por Surdos: nesse contexto o uso da língua de sinais acontece, havendo trocas interativas e informativas, aqui a Surdez não é visto como problema social. Também há o Surdo que nasce em uma família ouvinte, onde não há comunicação efetiva devido os familiares utilizarem línguas de modalidade diferentes, consecutivamente os sinais são rejeitados ao máximo valorizando o incentivo a oralização.
Literatura Surda	Produções textuais sinalizadas que abordam sobre a história e memória do povo Surdo. Envolvem poesias, contos, piadas e narrativas, geralmente são passadas entre as gerações
Vida Social e Esportiva	Baseia-se nos encontros entre os Surdos nas associações ou outros pontos estratégicos. Nesses espaços dialogam, combinam atividades coletivas, realizam cerimônias. A militância desse povo se consolida nesses ambientes.
Artes Visuais	Produções artísticas que retratam emoções, dilemas e conquistas. Estão materializadas em desenhos, pinturas, esculturas e nas artes cênicas.
Política	Movimentos de lutas por melhorias na acessibilidade e direitos por condições de vida mais confortáveis. Participam Surdos militantes que possuem identidade política.
Materiais	São os recursos tecnológicos utilizados pelo povo Surdo que favorecem sua acessibilidade.

	Por exemplo: aplicativos de videochamada, transcritores de áudio, suporte de legendas, campanhas luminosas entre outros.
--	--

Fonte: Adaptado de Strobel (2015)

Conhecer e entender aspectos acerca da identidade e cultura Surda é imprescindível para a sociedade brasileira, considerando que existe no país uma quantidade expressiva de pessoas com perda auditiva, já que cerca de 2,7 milhões de pessoas possuem surdez profunda, conforme dados do IBGE (2010). É um número expressivo de brasileiros e, por conta disso, torna-se relevante conhecer acerca dessa comunidade, principalmente por ela estar diluída na sociedade e assumir cada vez mais espaços com representatividade, superando a perspectiva normatizadora.

Reportando ao contexto escolar, esta informação torna-se mais importante ainda, tendo em vista a demanda de matrículas de Surdos em escolas regulares e as necessidades educacionais que vão existindo e se consolidando para este público. O professor da instituição básica de ensino, em algum momento da sua trajetória docente, terá que lidar com estudantes com essa diferença e, por isso, perceber o Surdo e reconhecer as características (artefatos) que compõem sua individualidade pode ser essencial para um bom trabalho.

2.3 Filosofias educacionais, línguas de sinais e práticas de Letramento

Nas nossas leituras sobre a Surdez e o Surdo, percebemos na literatura a existência de duas narrativas: viés clínico e o viés antropológico. Bastante discutidas e diluídas em escritos sobre a história, sociologia e educação deste público, geralmente evidenciadas nas filosofias educacionais:

1) Oralismo (viés clínico): consistia é uma filosofia educacional que valorizava a aquisição da fala e restauração do sistema auditivo. Acreditava-se que esse método seria o mais coerente para integração do Surdo para a sociedade ouvinte. Arcoverde (2017, p.122) reforça que “o discurso em favor do oralismo considerada como premissa a superioridade da língua oral sobre a língua de sinais, tendo na língua majoritária (oral) a condição pela qual os surdos devem aprender”.

Inspirado nesta afirmação, esta filosofia adotou diversas estratégias para o desenvolvimento da fala, a exemplo da leitura orofacial, treinamento auditivo e usos de equipamentos que amplificavam o som, denominados de aparelhos auditivos. Esta prática de

ensino foi consolidada no final do século XIX, através do Congresso de Milão, realizado em 1880, na Itália, o qual proibiu a comunicação por meio da sinalização e definiu que o oralismo deveria ser empregado na educação de todos os Surdos. Tal ação se perpetuou até a metade dos anos de 1950.

2) Comunicação Total (viés clínico): inicialmente conhecida como Abordagem Total, esta prática de ensino foi utilizada na tentativa de superar as falhas e os poucos resultados obtidos no Oralismo. Ela surgiu, aproximadamente, em 1960, período em que também iniciaram-se as primeiras pesquisas acerca da língua de sinais, com William Stokoe, nos Estados Unidos. A Comunicação Total baseava-se no uso de diversos recursos que estimulasse a linguagem no Surdo, tais como “[...] desenho, a dramatização, o treino auditivo, a estimulação dos órgãos fonoarticulatórios, a escrita, a expressão corporal” (SOUZA, 1998, p. 8), inclusive dos sinais, mas sem a presença de um par linguístico. Nessa filosofia, predominava a intervenção de professores ouvintes.

Arcoverde (2017, p. 133) reforça que

[...] mais uma vez, ocorriam a imposição ideológica e a reprodução de uma prática que não condizia com as reais vivências de toda uma comunidade minoritária, uma vez que não levava em conta que o surdo tem o direito de fazer uso de sua língua natural e de, por meio dela, ter a oportunidade de aprender e de se desenvolver.

Com base nas duas filosofias apresentadas, nota-se que prevalecia a concepção deficitária sobre a surdez, perspectiva que creditada na audição a premissa para a normatização e convivência social. Essa visão clínico-patológica ou clínico-terapêutico tinha como princípio o entendimento de que a surdez era uma deficiência, por isso a necessidade de busca pelo reparo e a classificação em graus (leve a severo); valorização de práticas que estimulassem a oralidade e negação do uso da língua de sinais.

Por essa razão, prevaleceu, durante muito tempo, uma busca incessante por trazer a cura da surdez. Lulkin (2015, p. 40) afirma que

[...] Aquele que não ouve tão bem, ou não percebe algumas manifestações sonoras na medida em que deveria, via de regra, passa [/ou] a ser distinguido como alguém com uma perda, com uma carência, com uma falta de, com uma deficiência [...] O sentido fisiológico, o ouvir, impõe-se como uma norma positiva.

De acordo com Skliar (2015, p. 9), a concepção sobre o Surdo e sobre a surdez no âmbito educacional é carregada de oposições e dicotomias, tais como “[...] normalidade/anormalidade, saúde/patologia, ouvinte/surdos, maioria/minoria,

oralidade/gestualidade, etc. Isso se deve ao modelo imposto pela sociedade ao que é considerado aceitável, a cultura do ouvinte.

O mesmo autor reforça que “os surdos são definidos somente a partir de supostos traços negativos, percebidos como exemplos de um desvio de normalidade, no pior dos casos, ou de uma certa diversidade, no melhor dos casos” (SKLIAR, 2015, pp. 12-13). Por conta disso, a comunidade ouvinte impôs a necessidade de readaptação, normatização, ao padrão equivalente a quem ouve.

Mas esse conjunto de ideias começa a se modificar no final do século XX, período em que houve a consolidação das pesquisas acerca da língua de sinais e a comprovação do seu valor linguístico. No Brasil, houve uma gama de legislações que contribuíram para que a língua de sinais fosse reconhecida, tendo o Surdo como componente de uma comunidade linguística minoritária, além do movimento da comunidade Surda para reconhecimento linguístico da língua de sinais, inspirando também a implantação da terceira filosofia educacional, apresentada a seguir.

3) Bilinguismo (viés antropológico): resultado das manifestações da comunidade Surda, está pautada na valorização da língua de sinais, considerando-a necessária para a aprendizagem e desenvolvimento do Surdo através do contato com seu par linguístico. A língua majoritária do país deve, então, ser aprendida na modalidade escrita como uma segunda língua. Essa filosofia também reconhece que os ambientes familiar e escolar podem ser espaços de socialização em sinais. Além disso, o Surdo é considerado um sujeito bicultural por conviver com o povo Surdo e o povo ouvinte, tendo em vista que a surdez é vista como uma diferença linguística apenas.

A vivência do Bilinguismo no mundo aconteceu, inicialmente, na Suécia, em 1981, com o reconhecimento da Língua de Sinais Sueca. Em seguida, outros países nórdicos seguiram o mesmo exemplo, como a Dinamarca, a Finlândia e a Noruega. No Brasil, essa filosofia ainda não se consolidou efetivamente, por mais que exista uma comunidade Surda que milita por esse direito, e legislações que abrem espaços para esta vigência, a execução acontece em passos lentos.

De certa forma, o Bilinguismo simboliza uma busca do Surdo acerca de direitos e de acessibilidades. Essa filosofia representa a materialização da luta da comunidade Surda por reconhecimento da língua, da cultura e de outros aspectos. A esse respeito, Jokinen (2017, p. 107) afirma que “[...] os próprios surdos ligam o conceito de surdez a conceito como língua, comunidade, identificação com os outros, grupos de colegas, cultura, história, tradição, narração de histórias, encontros sociais, luta por seus direitos linguísticos e civis e muito

mais”. Vivenciar o bilinguismo ou a busca pela inserção dele evidencia o interesse pela valorização do povo, que antes foi oprimido e passivo ao que o ouvintismo definira.

O reconhecimento da língua de sinais, na segunda metade do século XX, para a academia, e no início do século XXI, para o contexto legal brasileiro, não significa que antes o povo Surdo não se comunicava por meio de uma língua visual e, mais além, não significa que não existissem comunidades Surdas isoladas que faziam uso de uma língua de sinais emergente.

Existem, já catalogadas, cerca de treze de línguas de sinais emergentes no Brasil, mas as pesquisas nessa área ainda são incipientes. De acordo com Almeida-Silva e Nevins (2020, p. 1031) “As LSEs [língua de sinais emergentes] surgem em contextos nos quais uma comunidade surda se encontra, por algum motivo, isolada do *input* de uma outra língua de sinais estável, em um local em que se identifica uma alta incidência de surdez hereditária.” Além desses autores, Quadros e Silva (2019) realizaram um estudo sistematizado sobre as línguas de sinais do Brasil já pesquisadas.

Nessa direção, Gesser (2009) cita o trabalho de Nora Groce (1985), que discorre sobre a vida de uma comunidade em Martha’s Vineyard, localizada no Nordeste dos Estados Unidos. A pesquisadora identificou que a incidência da Surdez hereditária era uma característica marcante nessa comunidade e, por conta disso, uma língua de sinais surgiu e passou a ser tão utilizada entre Surdos e ouvintes, a ponto de o inglês e os sinais serem usados na mesma proporção.

A possibilidade de uso das duas línguas e a interação entre Surdos e ouvintes nos remete à existência de práticas de letramento, não apenas nessa localidade, mas em outras comunidades onde existam LSEs. Street (2014 [1995]) apresenta uma pesquisa realizada em uma aldeia no Irã, onde o autor analisa as práticas de letramento valorizadas pelo povo. No estudo, ele constatou que era comum os jovens saírem da comunidade para estudar, só que cuidar dos pomares era uma fonte de renda mais lucrativa, o que fazia muitos retornarem. No entanto, o letramento adquirido fora não os preparava para a vida na aldeia, principalmente para as negociações, deixando-os em desvantagem ao serem comparados com os jovens que permaneceram na aldeia.

O autor reforça que “[...] a maioria dos povos tem alguma experiência com formas de letramento, seja, [...] por meio de textos religiosos tradicionais, seja, como em tantas outras circunstâncias, por meio da exposição, ainda que mínima, ao letramento comercial das elites locais ou culturas vizinhas” (p. 58). Então, podemos considerar que as comunidades Surdas isoladas e as aldeias também conseguem manter relações e práticas de letramento.

No estado do Piauí, a Cena é uma língua de sinais emergente usada em um povoado chamado Várzea Queimada, na zona rural do município de Jaicós. Nas pesquisas de Pereira (2013)¹⁰ e Almeida-Silva e Nevins (2020), constatou-se, através de visitas à comunidade, a participação dos Surdos na escola para aprender Libras e a Língua Portuguesa, principalmente os Surdos mais jovens, havendo, assim, inserção de novas práticas de letramento.

Em visita a essa comunidade, em 2019, constatei que os Surdos mais jovens interagem com a Cena, com a Libras e com o português na modalidade escrita, mesmo que restritamente, e muitos possuem celular e conseguem acessar a *internet*, interagindo através de vídeos-chamadas e redes sociais. Nesse ambiente, os familiares ouvintes participam dessas comunicações por meio da língua de sinais emergente. No período em que permaneci na Várzea Queimada, foi possível perceber algumas práticas de letramento: leitura dos produtos para cozinhar, explicação de passo a passo nas atividades de artesanato, uso de aplicativos no celular, entre outras.

Corroborando com Street (2014[1995]), as práticas de letramento são possíveis em boa parte das comunidades locais. No contexto em que o Surdo está inserido também podem existir tais ações letradas. No exemplo de Várzea Queimada, percebemos que os artefatos culturais (visual, linguístico) coexistem nas situações de letramento, pois os Surdos conseguem interagir com a língua de sinais e a língua oral, atendendo às suas necessidades básicas e sociais.

Apesar disso, não conseguimos constatar o desenrolar das atividades desenvolvidas na escola, de modo que não sabemos se os professores adotam uma filosofia bilíngue e se consideram, nas suas aulas, práticas de letramento, visto que alguns Surdos frequentam a escola da comunidade na modalidade EJA.

Reforçamos a necessidade de mais visitas para novos estudos, com o intuito de constatar a influência da escolarização nas interações entre os pares linguísticos nas línguas usadas na comunidade citada, visto que os Surdos mais jovens estão tendo acesso a uma formação básica mais completa (Ensino Fundamental e Médio), além da rotatividade entre Jaicós e Várzea Queimada em busca de melhores condições de vida.

Nessa subseção, buscamos apresentar o contexto educacional dos Surdos evidenciado pela literatura, nos grandes centros urbanos, consolidando na demarcação histórica das filosofias educacionais. Além disso, evidenciamos a existência das comunidades isoladas que também se comunicam por sinais, e que, recentemente, no Brasil, começam a ganhar espaço

¹⁰ O autor desenvolveu em sua tese uma pesquisa etnográfica sobre a comunidade de Várzea Queimada estudando a relação entre os Surdos e os ouvintes.

em pesquisas e publicações na Educação e na Linguística, alinhado a isso buscamos trazer uma introdução sobre letramento, tema a ser discutido no próximo capítulo.

3 QUESTÕES TEÓRICAS SOBRE O LETRAMENTO NO BRASIL

Neste capítulo apresentamos a trajetória da construção conceitual do termo letramento, abordando sobre os primeiros autores que introduziram essa discussão no país. Em seguida, relatamos sobre as inferências de alguns estudiosos que citam novas concepções sobre o letrar, a influência das tecnologias e a necessidade de pesquisar sobre letramento digital. Por fim, tecemos uma reflexão sobre o letramento para o Surdo, sujeito visual que vivencia um ambiente bilíngue com línguas de modalidades diferentes (Libras e a Língua Portuguesa), e por conta disso as práticas de leitura e escrita podem ser distintas.

3.1 Primeiras discussões sobre o letramento

Mary Kato foi uma das primeiras autoras brasileiras a dialogar sobre Letramento, em meados dos anos de 1980. O termo adentrou na área da educação e da linguística, distinguindo-se de alfabetização. Magda Soares foi a precursora das discussões acerca dos temas Letramento e Alfabetização, que tiveram destaque no Brasil em meados da década de 1990. Além dela, Kleiman (1995) evidencia que a palavra Letramento começou a ser usada no contexto acadêmico para fazer uma subdivisão dos estudos relacionados ao impacto social da escrita em relação às pesquisas sobre alfabetização.

No livro *Letramento: um tema em três gêneros*, Soares apresenta um histórico, justificando a necessidade desse novo vocabulário, apresentando seu uso em outros trabalhos acadêmicos. Após o trabalho de Kato, em 1986, houve a iniciativa de outras autoras, como Leda Tfouni, Ângela Kleiman (já citada), Roxane Rojo, que escreveram acerca dessa temática.

O termo Letramento consiste em uma tradução de *literacy*, que, conceitualmente, “[...] é o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2009, p. 17). Esta palavra, que tem origem do latim (*littera* que significa ‘letra’) passa a fazer parte dos debates de educadores e linguistas sobre o combate ao analfabetismo no Brasil.

Na concepção de Tfouni (2010), a palavra *literacy* é entendida conforme três perspectivas, denominadas por ela da seguinte forma: a primeira, ‘individualista-restritiva’, que considera a aquisição da escrita como um código apreendido de forma individual; a segunda, ‘tecnológica’, sendo consequência dos recursos desenvolvidos para a escrita, por isso é vista como produto; e a terceira perspectiva, ‘cognitivista’, na qual o aprendizado é resultado das atividades intelectuais do indivíduo.

A inserção do vocabulário letramento para as discussões acerca da alfabetização foi importante, pois, entre os teóricos da área, já havia um consenso de que o homem, que vive em sociedade, adquire, nesse contexto, contato com leitura e escrita sem ser necessariamente na escola. Como Tfouni (2010) afirma, houve uma conscientização entre os linguistas de que existia um processo mais amplo do que o alfabetizar, o resultou também em divergências sobre qual deveria ser a melhor definição para isso.

Esse processo aconteceu na década de 1990, quando se consolidaram os Estudos de Letramento. De acordo com Vianna et al. (2016, p. 35), “três temas repercutiram nos estudos sobre letramento: i) a relação entre as práticas de oralidade e letramento, ii) os modos de os não escolarizados lidarem com as demandas de escrita na sociedade letrada e iii) a relação entre escolarização, analfabetismo e letramento.”. A oposição letramento/alfabetização ganhou espaço nas discussões acadêmicas e, além disso, a preocupação com o processo de escolarização das classes populares, algo que estava sendo debate na área da educação.

Paulo Freire, que foi um importante estudioso da educação popular, já demonstrava preocupação com o saber adquirido pela classe trabalhadora, a ponto de desenvolver um método de alfabetização para/com jovens e adultos no interior do Rio Grande do Norte, em Angicos, no intervalo de 45 dias (Freire, 1967). Na época da publicação, os debates sobre letramento ainda não existiam, mas não deixa de ser louvável o empenho em alfabetizar em uma região que, na década de 1960, era muito pobre e com elevado índice de analfabetismo.

A consolidação do campo dos Estudos do Letramento contribui para entender as relações de poder que existem sobre a prática de leitura e de escrita, o que também potencializou/potencializa pesquisas que contemplem a democratização e o debate acerca do ensino da língua nas instâncias públicas e privadas, o que justifica a preocupação dos primeiros autores em demarcar os conceitos de letramento, alfabetização e outros correlacionados, a exemplo do próprio termo letramento, cujo conceito foi diferenciado do de alfabetização, em Soares (2009).

Ainda citando Soares (2009), vemos a definição de analfabetismo¹¹, analfabeto¹², alfabetizar¹³ e alfabetização¹⁴, para, enfim, termos um dos primeiros conceitos para letramento: “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas **cultiva e exerce as práticas sociais** que usam a escrita” (p. 47, grifo nosso).

¹¹ [...] “modo de proceder daquele que é analfabeto” (SOARES, 2009, p. 30)

¹² [...] “aquele que não conhece o alfabeto, que não sabe ler e escrever” (SOARES, 2009, p. 30).

¹³ [...] “é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” (SOARES, 2009, p. 30).

¹⁴ [...] “é a ação de alfabetizar, de tornar “alfabeto” (SOARES, 2009, p. 30).

Em outras palavras, o sujeito letrado é aquele que consegue atender à demanda social do uso cotidiano da leitura e da escrita em um determinado lugar. Assim, podemos deduzir que uma pessoa pode ser considerada letrada sem ter frequentado a principal agência de letramento, a escola. Há, então, um valor pragmático neste fenômeno e, por conta disso, não prevalece um consenso para atribuir os critérios de quem é iletrado ou letrado e, o nivelamento dessa habilidade, já que existe esta variável conforme o grupo social e sua cultura.

Esta constatação elenca uma nova problematização ao direcionar o fato e sua influência em ser letrado ou não, no processo de escolarização. Considerando a classe social em que uma criança ou jovem possa estar, existe a possibilidade de ingressar na vida escolar já com a habilidade de letramento, conseqüente das práticas de oralidade no seio familiar.

Além disso, devemos considerar a proximidade que há entre o letramento e a oralidade. Marcushi (2010, p. 16) afirma que predominou, durante algum tempo, entre teóricos, a concepção de uma relação dicotômica entre os dois, mas que, atualmente, “[...] se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais”. Entendemos como oralidade a prática social de uma língua de modalidade oral-auditiva, incluindo não apenas a fala (que é um ato individual), mas um conjunto de aspectos incorporados na materialização resultante do produto sonoro construídos culturalmente por um grupo, por exemplo, as expressões, prosódia, sotaque e outros.

A oralidade e o letramento são práticas que coocorrem em diversas atividades de um grupo social. A dicotomia que já existiu entre eles foi ocasionada pela ideia de superioridade da escrita, como sinônimo de evolução de uma sociedade. Como evidencia Botelho (2012), existem comunidades que perpetuam suas atividades até os dias atuais sem ter a necessidade da escrita.

Na mesma direção, Marcushi (2010, p. 17, grifo nosso) reforça que “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, **mas não suficientemente opostas** para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia.” Isso não impede que existam características equivalentes entre ambos, como o próprio Botelho (2012, p. 23, grifo nosso) destaca:

Convém ressaltar que, na relação entre letramento ou cultura escrita, sociedade e cultura, aspectos antropológicos do surgimento da escrita e sua posterior evolução nas sociedades e culturas são decisivos. [...] a oralidade ganha um novo perfil, e, principalmente, porque se instauram processos de mudanças sociais, cognitivas e

comunicativas com o surgimento da escrita como mais uma modalidade de uso da língua.

A escrita contribuiu para que existam novas práticas sociais, a exemplo do letramento; e novas formas de reorganização de uma comunidade, na medida em que esse sistema favoreceu a segregação de um povo em classes, as privilegiadas por ter acesso às informações restritas que representavam autonomia e poder, e as desprivilegiadas, por não compreenderem que, de certa forma, estavam submissas ao outro grupo. Essas consequências ainda existem e são evidentes no processo de escolarização das classes sociais que se distinguem mediante os eventos de letramentos vivenciados.

Botelho (2012) apresenta aspectos semelhantes entre a oralidade (prática social de uso da fala) e o letramento (prática social de uso da escrita). Ao falar sobre a produção textual, ele afirma que existem textos orais com um teor da norma culta, como as conferências e discursos oficiais, e existem também textos escritos que se aproximam da fala, como as pichações e entrevistas transcritas e publicadas em alguma revista.

Além disso, o autor evidencia que o contato com as práticas sociais de leitura e escrita modificam a oralidade. Ao citar Brown (1981 apud Botelho 2012), expõe a existência de uma fala pré-letramento, que se desenvolve antes do contato com a escrita, e a fala pós-letramento, que acontece após a aproximação com materiais escritos (livros, revistas), geralmente no contexto familiar. Reforçamos que o letramento não se restringe apenas no ambiente de parentela, mas também está presente no trabalho, na escola, no cotidiano, na vida burocrática e nas atividades intelectuais. (MARCUSCHI, 2010).

Retomando ao contexto escolar, de acordo com Kleiman (1995, p. 20), a escola sempre tende a valorizar:

Apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho –, mostram orientações de letramento muito diferentes. (grifo da autora).

A constatação da autora baseia-se nos dois modelos de letramento propostos por Street (2014): o autônomo, incorporado na escola, no qual apenas um tipo de letramento é aceitável para o progresso e desempenho educacional, entendido também como um processo neutro sem a necessidade de considerar o contexto social; e o ideológico, que possui caráter pluralista, pois considera que cada sociedade possui práticas distintas para o uso da leitura e da escrita, permeada por certa estrutura de poder a um determinado grupo.

Reportando a trajetória educacional brasileira, na qual existem desigualdades expressivas, Signorini (1995) descreve a influência no processo de escrita ao afirmar que:

No Brasil, onde a hierarquização socioeconômica se reproduz nas desigualdades de acesso à escrita e à cultura letrada, o fator tende a ser visto como uma credencial para o sucesso nas várias formas de ação na comunidade através da linguagem e, por conseguinte, nas várias formas “civilizadas” ou legítimas, de exercício de poder e de controle sobre situações e indivíduos. (SIGNORINI, 1995, p. 161-162)

As avaliações externas, tais como SAEB, ENEM e PISA¹⁵, constituem um bom exemplo para ilustrar essa diferença no contexto educacional. Rojo (2009) afirma que, nesses exames, os estudantes da Educação Básica passam por diversos processos de avaliação, que buscam medir o conjunto de conhecimento e habilidades, dentre eles a capacidade leitora. Ao observarmos os dados do INEP (2021, p. 63) quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de 2019, percebemos a diferença, em números, no desempenho de estudantes de instituições públicas e privadas no país, referente ao ensino fundamental: “a diferença no desempenho no Ideb entre a rede privada e a rede pública é maior nos anos finais (1,8 ponto) quando comparada aos anos iniciais (1,4 ponto)”.

Essa diferença tem motivações diversas, que podem variar desde a questão econômica, estrutura familiar, escassez de políticas públicas que contemplem saúde, saneamento básico, lazer e moradia, como também a disponibilidade para permanecer na escola, visto que não é incomum a evasão para exercer uma atividade laboral com o intuito de ajudar na renda familiar. Quando ponderamos sobre esses aspectos citados, desperta a percepção da importância de compreender o contexto social do estudante, pois há vínculo restrito desse entendimento com as habilidades de letramento que poderão ser utilizadas no âmbito escolar.

Rojo (2006, p. 123) corrobora ao dizer que “o desenvolvimento da linguagem escrita ou do processo de letramento da criança é dependente, por um lado, do grau de letramento da instituição familiar a que pertence – isto é, da maior ou menor presença, em seu cotidiano, de práticas de leitura e de escrita”. A comunicação e as atividades recreativas (ler um livro, brincar) entre membros de uma mesma família são importantes para a aproximação da criança com o universo da leitura e da escrita e suas representações simbólicas, o que futuramente será cobrado ao ingressar na agência formal de letramento: a escola.

Devemos considerar que o letramento tem um caráter ideológico, muitas vezes reproduzido pela própria escola. Para Magalhães (2012, p. 161), isso se dá porque a escola “[...] contribui para legitimar esses discursos que determinam quem sabe ler e escrever”. Além

¹⁵SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica, ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio, PISA- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

disso, este discurso é alimentado por agências financiadoras da educação, as quais, devido a sua influência política e econômica, conseguem nortear as regras e diretrizes para o ensino direcionado às classes populares.

Precisamos refletir sobre a existência de práticas discursivas ao letrar. Conforme Magalhães (2012, p. 166), “as práticas discursivas de letramento podem ser de natureza institucional e comunitária, constituindo identidades, valores e crenças mediadas pela escrita ou por imagens quando se tratar de textos multissemióticos.

As práticas discursivas em relação ao letramento estão fortemente relacionadas ao que a escola produz e reproduz como atividades e conhecimentos considerados por ela valorosos, potencialmente por ser uma agência formadora relevante, que classifica a habilidade leitora dos estudantes, definindo-os como capazes ou não.

Por isso, considerar que diferença social entre classes reflete diretamente no acesso e, conseqüentemente, no desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita na escola é um aspecto que precisa ser analisado, visto que, como reporta Bourdieu (2015), a presença de um capital cultural traz conseqüências na concepção da escola acerca dos estudantes, pois esta instituição formal de ensino tende a valorizar conhecimentos específicos e saberes adquiridos no meio familiar, compreendidos como cultos e soberanos, contribuindo para a segregação daqueles que não tiveram este acesso, por exemplo, à literatura e à música clássica.

Outra contribuição de Bourdieu (2015) se refere à teoria da herança cultural, que consiste na formação inicial ou o conjunto de saberes adquiridos no seio familiar, onde esta gama de conhecimento fundamenta o *habitus* (comportamento) de um sujeito, de uma classe, servindo de base para a convivência das normas sociais. Segundo Nogueira e Nogueira (2002, p. 20-21), o autor evidenciava que “cada indivíduo passa a ser caracterizado por uma bagagem socialmente herdada. Essa bagagem inclui, por um lado, certos componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar”.

Assim, o indivíduo que tem uma herança cultural bem construída no ambiente familiar terá vantagens na escola, pois a aquisição do saber “culto” define o êxito na trajetória educacional. Exemplificando melhor, Bourdieu (2015) apresenta a sociedade dividida em três classes sociais, quando se refere ao investimento feito para a escolarização: classes populares, com uma formação mais aligeirada apenas com o intuito de manter-se; classes médias, com investimento mais sistematizado para alcance do sucesso escolar e manutenção da ascensão social e, por fim, a elite econômica, que tem fácil o capital cultural, pois já ocupa posições importantes na sociedade e condiciona as normas.

Bourdieu (2015) utiliza o termo *capital cultural* para falar sobre desigualdades do desempenho escolar dos estudantes, e evidenciar as possíveis diferenças entre grupos sociais. O autor o termo é classificado em três formas, denominando de estados, são eles: incorporado, objetivado e institucionalizado. O primeiro refere-se aos dispositivos duráveis em uma sociedade, ou seja, a propriedade (cultural, econômica etc.), valores e preferências refletidas então no *habitus* que determinadas classes possuem, incorporam e reproduzem. O segundo, diretamente relacionado ao primeiro, consiste em bens materiais acessíveis e específicos, como livros, arte, música selecionados e pertencentes ao grupo social com maior poder econômico. O último apresenta-se na forma de certificação, como os diplomas, que validam uma competência cultural e representam certa ascensão.

A teoria sobre o capital cultural nos remete a uma pesquisa de Heath (1982 *apud* KLEIMAN, 1995), na qual a autora investiga eventos de letramento em famílias de classes sociais distintas. Na sua análise e no recorte do lócus pesquisado, ela percebeu que os jovens estudantes dos grupos de baixa e alta renda, no começo da sua trajetória escolar, conseguem desenvolver práticas de letramento equivalentes, pois a escola exige um nível de letramento coerente ao que foi aprendido com a família, mas, com o passar dos anos, o grupo com menor poder aquisitivo não consegue acompanhar efetivamente, pois o nível de exigência no ensino aumenta a ponto de não haver uma aprendizagem satisfatória, algo que não ocorre no grupo mais favorecido.

As considerações de Heath não se constituem um fato exclusivo da região em que foi feita a pesquisa. Contexto semelhante é citado por Lemos (2006, p. 16), que reforça que “[...] muito se tem falado e escrito sobre as dificuldades da escola brasileira em cumprir sua tarefa [...] de introduzir nas práticas efetivas da leitura e da escrita aqueles que delas estão excluídos, dada a marginalidade de sua participação em uma sociedade letrada”. Isso significa que essa não é uma problemática recente nas escolas, já que ensinar a ler e a escrever perpassa além do processo de alfabetização, considerando que cada sujeito, ao ser inserido na instituição formal de ensino, traz, consigo, práticas de letramento apreendidas no contato com sua parentela.

Discutir acerca do letramento ultrapassa a delimitação conceitual e se aproxima também do *campus* da sociologia e da educação, como apresentamos acima. Ao entendermos que o conceito de letramento está pautado na prática social de uma comunidade que possui uma língua e que faz uso da leitura e da escrita, estamos dialogando com regras sociais de um grupo, o *habitus* valorizado pela escola, assim como evidenciando valores de diferentes sociedades, como ilustra Brandão (1989, p. 8-9) ao citar a carta de índios-americanos recusando a ajuda do governo para levar os jovens às escolas dos brancos.

Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis.

Para concluir essa seção, evidenciamos a síntese do conceito de letramento, de acordo com a concepção de autores, cujos conceitos estão sintetizados no quadro a seguir:

Quadro 4 – Conceito de Letramento

Soares (2009, p. 18)	“o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.”
Kleiman (1995, p. 18)	“Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.”
Tfouni (2010, p. 32)	“letramento, para mim, é um <i>processo</i> , cuja natureza é <i>sócio-histórica</i> .”
Marcushi (2010, p. 21)	“é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários”.
Rajo (2009, p. 98)	“busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de um ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.”

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

3.2 Letramento, Letramentos e Multiletramentos

Fazer uso apenas do termo letramento, no singular, não é ideal, pois não contempla as diversas possibilidades que existem sobre as práticas sociais. Soares (2002, p. 156) afirma que as tecnologias digitais de escrita trouxeram novas práticas, fazendo com que houvessem, a partir desse momento, diferentes letramentos. Segundo ela,

[...] uso do plural *letramentos* para enfatizar a idéia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes *estados* ou *condições* naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: *diferentes espaços de escrita* e *diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos* (grifos da autora).

A tecnologia na sociedade acarretou diversas consequências para a sociedade, pois, além de possibilitar a instantaneidade nas relações e no acesso às informações, apresentou

uma nova forma de se comunicar, ampliando as estratégias e surgindo novos espaços, influenciando diretamente na escrita de jovens imersos no meio digital.

Belloni (2019) evidencia alguns exemplos dos tipos de letramentos já consolidados nas pesquisas acadêmicas: letramento matemático, letramento pedagógico, letramento científico e letramento digital. Cada um foi acentuado devido às mudanças da sociedade em necessitar de novas formas de comunicação para atender às demandas sociais e culturais em um determinado período.

Street (2012, p. 71) criou o termo múltiplos letramentos, pois tinha como intuito tentar

[...] opô-lo a uma noção autônoma reificada segundo a qual existe apenas uma coisa chamada ‘letramento’, que tem um ‘L’ maiúsculo e um ‘o’ minúsculo, que é singular e autônomo no sentido de ser um fator que, de forma independente, tem efeito sobre outras coisas.

Na concepção do autor, a habilidade para o desempenho de atividades pelo homem se caracteriza por serem diversas e múltiplas, por isso o uso de “letramentos” e não “letramento” não estar de acordo com contexto social. Xavier e Serafim (2020, p. 23) afirmam o quão trabalhoso é definir letramento (s), ao considerar que essa prática está diluída nas sociedades, sendo que prevalecem variações a depende da cultura:

[...] Sua definição é, na verdade, uma tarefa difícil e **envolve fatores individuais** (experiências particulares que singularizam os indivíduos) e **coletivos** (experiências de mundo no mundo). Inclusive, alguns estudiosos da área preferem não chamar letramento, mas, letramentos, considerando **os níveis de letramentos dos indivíduos**. (grifos nossos).

Ao considerar as variantes e fatores constituem das práticas de leitura e escrita e as transformações sociais ocasionadas pela tecnologia digital e *internet*, consolidou-se a concepção da existência de letramentos. A ideia de múltiplos letramentos refere-se à habilidade de um indivíduo desempenhar atividades distintas de forma que essas práticas letradas estejam presentes.

Rojo (2009) reforça que a ideia de letramentos se consolida também através dos novos estudos do letramento (NEL), a partir de reuniões entre diversos linguistas em Nova Londres, nos Estados Unidos, no final do século XX. esses estudiosos discutiam, naquela época, a influência tecnológica e o surgimento das mídias digitais na modificação interativa entre indivíduos e no formato em o texto é apresentado, não sendo apenas uma composição de letras, mas uma mescla com imagens e outros recursos visuais. A autora ainda apresenta,

nesta mesma publicação, o termo ‘letramentos múltiplos’, evidenciando a variedades de práticas letradas que podem existir nas culturas locais.

Uma das consequências dos NEL foi a apresentação dos termos multiletramento e multimodalidade, caracterizando as novas produções, ou seja, “[...] textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”. (ROJO, 2012, p. 19). As tecnologias digitais trouxeram, além de mudanças na estruturação social e comunicacional da sociedade, impacto direto na configuração das práticas do (multi) letramento(s).

Rojo (2009) evidencia quatro pontos importantes que influenciaram novos estudos e pesquisas nesta área: 1) aumento na circulação da informação por meios analógicos e digitais, 2) diminuição de distâncias espaciais, 3) diminuição de distâncias temporais, 4) o modo e o ato da leitura motivado pelas mídias. Houve, dessa forma, a diversificação nas práticas letradas em muitas sociedades que vivenciam o contexto tecnológico.

Nas publicações de Rojo (2012, 2019), a discussão é ampliada para a necessidade de uma pedagogia para os multiletramentos, considerando que o contexto tecnológico e digital também está sendo inserido progressivamente no âmbito escolar, necessitando que docentes saibam potencializar estas práticas múltiplas para/com seus estudantes. Outro aspecto que justifica este possível imperativo refere-se às características dos próprios multiletramentos.

[...] (a) eles são interativos; mais que isso; colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO, 2012, p. 22-23)

A versatilidade dos textos proporcionados pela globalização e pela *internet* torna-se ponto chave para a existência práticas (multi) letradas, considerando-se que a conexão ao mundo virtual está mais acessível a muitos povos, incluindo a população brasileira. É relevante, pois, repensar de que forma um professor poderá fazer uso, por exemplo, de hipertextos para somar e dinamizar sua ação docente, consolidando a experiência com multiletramentos.

Rojo e Moura (2019, p. 20) assim definem multiletramentos:

Multiletramentos é, portanto, um conceito bifronte: aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas

culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal e escrita etc.) (grifos nossos).

Os autores evidenciam a força exponencial das mídias digitais em potencializar novas formas de leitura e escrita, abarcando diversos tipos de linguagens e a maneira em como estas produções chegam às mãos ou aos olhos (através do celular, *notebook*, *tablets* entre outros) dos indivíduos. Existe, seguindo esta narrativa, uma expansão na informação, na hibridização do aprender e na rede de comunicação social, mas, para isso, faz-se necessária a prática do letramento digital.

3.3 Letramento(s) digital(is) na educação escolar

Considerando a influência tecnológica ocasionada pela *internet* e o acesso a ferramentas digitais/virtuais e às mídias (meios de comunicação social), podemos evidenciar que uma nova cultura se configurou na sociedade, a cultura [escrita] digital, representada fortemente através das redes sociais: *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* entre outras. Dudeney, Hockly, Pregum (2016, p. 17) destacam que, “assim como todas as tecnologias de comunicação do passado, novas ferramentas digitais serão associadas a mudanças na língua, no letramento, na educação, na sociedade”.

A interação com a tela, a gamificação em rede, a oportunidade de criação de conteúdo, o compartilhamento instantâneo de dados, todos esses fatores permitem a constituição de uma pragmática social que conduz para a simultaneidade de conexões midiáticas entre indivíduos de várias idades, formações acadêmicas e saberes.

Ribeiro (2017, p. 89) afirma que atualmente lidamos

[...] com mídias básicas: texto escrito, imagens estáticas, imagens dinâmicas (vídeo, animação) som (música, efeitos sonoros, narração), hipermídia e realidade virtual. As novas mídias são representadas por *softwares*, *CD-roms*, aplicativos de internet (HTML, URML, QTVR, JAVA) e Web-TV.

E esta combinação midiática também aparece no contexto escolar, por isso a relevância de existirem práticas que contemplem letramentos digitais. Soares (2002, p. 152) já argumentava sobre esse tipo de letramento ao falar sobre a influência do computador (da tela) no cotidiano. Há, então, a potencialização de “[...] novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela”.

Semelhante ao conceito de letramento apresentado, quando referimos ao letramento digital, estamos falando da habilidade de usar uma tecnologia para a prática de leitura e/ou escrita no meio digital. Para fazer um diálogo com os autores que discutem sobre esta temática, expomos aqui algumas definições sobre o que é letramento digital:

[...] um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (SOARES, 2002, p. 151).

[...] habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital. (DUDENEY, HOCKLY, PREGUM, 2016, p. 17).

[...] é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever). (COSCARELLI, RIBEIRO, 2017).

[...] implica tanto a apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital. (FRADE, 2017, p. 60).

Há, entre os autores citados, uma concordância com ideia de que um indivíduo letrado no contexto digital seria aquele que consegue usar, apropriadamente, as ferramentas disponíveis no meio virtual para um fim específico. Refletindo sobre esta questão no âmbito escolar, fomentamos algumas indagações, principalmente ao consideramos que a maior parte dos jovens brasileiros tem acesso à *internet* através do celular (95%), mas ainda existem cerca de 4,8 milhões entre crianças e adolescentes (9 a 17 anos) que não têm conexão em casa, conforme dados Comitê de Gestor da Internet (CGI, 2020a).

As ferramentas digitais estão cada vez mais difundidas nas atividades sociais e de trabalho. Desse modo, a escola, por ser uma agência formadora e de letramento, não deve estar alheia às práticas que possibilitem ao seu público, os estudantes, o uso consciente e crítico em tarefas que resultem no desenvolvimento de habilidades que podem ser úteis no contexto trabalhista ou domiciliar.

Silva (2019, p. 39) disserta que:

[...] o domínio dos letramentos digitais envolve habilidades indispensáveis que os alunos precisam adquirir para uma participação plena no mundo fora da sala de aula, entretanto, são enriquecedores para a aprendizagem dentro dela. Haja vista que a internet trouxe diversas transformações na relação leitura-escrita, os gêneros digitais podem ser utilizados no ambiente escolar, objetivando um ensino de leitura mais crítico e uma produção textual mais contextualizada.

Para trabalhar com esta habilidade de letramento, um ponto a ser considerado é a expressiva quantidade de informações que são lidas pelos estudantes conectados em rede, ambiente em que a forma e a velocidade da leitura são distintas quando comparadas à dos

livros e folhetos impressos. Não se pode descartar que, no contexto escolar, o livro didático se faz presente e ainda é o principal recurso do professor em sala de aula, mas, em paralelo a isso, os recursos tecnológicos, materializados nos projetores de multimídias, celulares, computadores, fazem parte dos materiais que podem ser utilizados para dinamizar uma aula/conteúdo.

Aliado a isto, cabe ressaltar que não é suficiente ter equipamentos se os próprios docentes não tiverem incorporado habilidades de letramentos digitais. A esse respeito, Coscarelli (2017, p. 17) diz que “[...] o computador não vai, por si só, modificar a concepção de aprendizagem das escolas, uma vez que ele pode ser usado para lidar com diversas situações”. Torna-se necessário que as práticas desse tipo de letramento estejam na formação inicial e continuada do professor, para que, dessa forma, haja a possibilidade de estímulos sobre essa temática em sala de aula.

Silva, Magalhães e Buin (2018) abordam sobre essa ausência de formação docente e citam sua experiência na capacitação de discentes bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) dos cursos de Letras através de oficinas que contemplassem os letramentos digitais, buscando aproximar a escola da universidade e oportunizar maior proficiência nas práticas de leitura e escrita.

As autoras apresentam a relevância de ser trabalhado não apenas o letramento digital, mas o letramento informacional digital, que corresponde, na concepção delas, saber filtrar todas as informações que a *internet* disponibiliza e utilizá-las de forma inteligente e racional, agregando conhecimento. Essa conceituação dialoga com a definição apresentada por Dudeney, Hockley, Pegrum (2016) para letramento crítico em informação, que basicamente refere-se à habilidade de questionar documentos, avaliando fontes, origens e créditos da informação.

De acordo com Comitê Gestor de Internet (2020b, p. 8), no Brasil “o uso da Internet [...] quase dobrou na última década [...] havia 127 milhões de usuários da rede, o que correspondia a 74% da população brasileira”. Boa parte dos jovens brasileiros está conectada em redes sociais, mas vale ressaltar que saber manusear aplicativos não significa necessariamente conhecer os recursos de edição de vídeos, produção de *slides* para apresentar trabalhos, digitar um texto conforme normas acadêmicas, pesquisar por informações e fazer a devida referência.

Por isso, dialogar sobre essas práticas de leitura e escrita do contexto digital é relevante para a educação, mas, para isso acontecer, é necessário atenção, para não acontecer

de o professor utilizar a tecnologia apenas no âmbito do planejamento curricular, e não como um vínculo interacional com os estudantes.

Coutinho (2011, s/p), inspirado em Mishra e Koehler (2006), evidencia o conceito de TPCK (Technological Pedagogical Content Knowledge¹⁶), que consiste na interseção entre três tipos de conhecimentos necessários para o professor:

O Pedagogical Content Knowledge: ou seja, a capacidade de ensinar um determinado conteúdo curricular;

O Technological Content Knowledge: ou seja, saber seleccionar os recursos tecnológicos mais adequados para comunicar um determinado conteúdo curricular;

O Technological Pedagogical Knowledge: ou seja, saber usar esses recursos no processo de ensino e aprendizagem.

A abordagem TPCK, conforme Mishra e Koehler (2006), corresponde a um conhecimento de conceitos e técnicas que usem a tecnologia de forma pedagógica, de como também a tecnologia pode ser usada para aprimorar um saber já existente e contribuir para o desenvolvendo de outros, sendo, assim, diferente da formação de um especialista em tecnologia ou um especialista em práticas de ensino. Ao considerar a difusão da *internet* em muitos lares brasileiros, aliar conteúdo, pedagogia e tecnologia poderá ser um elo para potencializar a aprendizagem na sala de aula, quando o público-alvo compactua com essa forma de ensino.

Aliado aos letramentos digitais, veio também se consolidando, de forma conjunta, o ensino híbrido. Moran (2015) afirma que, nessa modalidade, o estudante aprende através da combinação de várias estratégias metodológicas, dentre elas, atividades no meio digital online. O autor acredita que a combinação das tecnologias e o que denomina de competências digitais são imprescindíveis para uma educação eficaz.

Moran (2018, p. 50) afirma que “um aluno não conectado e sem domínio digital perde importantes chances de se informar, de acessar materiais muito ricos disponíveis, de se comunicar, de se tornar visível para os demais, de publicar suas ideias...”. Isso evidencia a possível desigualdade social entre classes mais e menos privilegiadas.

Como já citado pelo CGI, a maior parte dos jovens brasileiros acessa a *internet* pelo celular. Então, se o estudante não tiver um *tablet* ou *notebook* e uma conexão banda larga, provavelmente o acesso a informações, vídeos com conteúdos curriculares/acadêmicos seja mais difícil de ser alcançado.

¹⁶ Conhecimento do conteúdo pedagógico tecnológico (tradução nossa).

Nesse contexto, a escola apresenta-se como um espaço não apenas para formação conteudista, mas para a formação tecnológica (através dos letramentos digitais) dos estudantes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, documento norteador que define as aprendizagens necessárias na educação básica brasileira, apresenta a importância de serem desenvolvidas práticas de letramentos, essencialmente novos letramentos, pois a Base fomenta a contemplação da cultura digital.

As competências gerais da educação básica na BNCC, evidenciam essa necessidade. A quinta competência, por exemplo, refere-se às tecnologias digitais:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

A versão final da BNCC ainda passa por diversas críticas, principalmente de associações docentes, que não corroboram a forma como o documento foi finalizado. Não cabe nesse espaço contemplar essa tessitura, mas apenas citar que a discussão sobre o letramento digital aparece em uma diretriz importante da educação básica brasileira.

3.4 Reflexões sobre os Letramentos em Língua Portuguesa na educação do Surdo

A educação dos Surdos no Brasil teve e ainda tem forte influência da filosofia oralista, que se baseia na normatização do Surdo para o contexto auditivo, “tornando-o um ouvinte”. Esse método educacional também recai sobre as ações pedagógicas que permeiam a alfabetização e o letramento.

Existem autores (FERNANDES, MOREIRA, 2009; SÁ, 2011; STROBEL, 2015) que evidenciam que entre 90% e 95% dos Surdos nascem em famílias em que os pais são ouvintes, de modo que, conseqüentemente, há um atraso de aquisição da linguagem, pois a criança surda não adquire uma língua que esteja acessível aos seus sentidos (a visão), neste caso, uma língua de sinais (SILVA, 2015). Por conta disso, nesse contexto, a comunicação entre seus pares linguísticos não acontece, e se acontece é de forma tardia, ocasionando reflexos na aprendizagem de uma língua de modalidade oral-auditiva, o português.

Ressaltamos que, na primeira década do século XXI, houve políticas públicas relacionadas à pessoa com deficiência, sendo materializada em legislações, criação de cursos técnicos e superiores, concursos, instituições especializadas no ensino da Libras para o

público Surdo e comunidade. Mesmo assim, ainda há críticas sobre as ações direcionadas à educação básica.

Capovilla (2011, p. 85) destaca que

[...] espalhar as crianças surdas em escolas comuns despreparadas para compreendê-las e ensiná-las em sua língua, e instruir essas escolas comuns a tratar as crianças surdas como se fossem ouvintes ou, na melhor das hipóteses, deficientes auditivas, ao arrepio dos direitos humanos, dos direitos da criança a uma educação adequada às suas necessidades, e à especificidade linguística da Libras, reconhecida em lei federal.

O autor critica a rápida inserção dos Surdos, em escolas comuns, antes de existir uma formação a professores e gestores para lidar com um público que se comunica através de uma língua diferente da língua da escola, o português. A maioria dos Surdos iniciam sua trajetória escolar sem ter fluência linguística nem na Libras, por ausência de um par linguístico, nem no português, por ter não resquício auditivo suficiente para ‘ouvir’ o que os pais dialogam.

O impacto para a alfabetização e letramento do Surdo na língua portuguesa é direto e até grave, já que, no caso dele, o conhecimento de mundo é reduzido, quando comparado ao ouvinte. Então, provavelmente, atividades cotidianas e sociais como, comprar algum objeto no mercadinho próximo de casa, andar de ônibus, ter o contato com livros através da leitura compartilhada com os pais não aconteçam. E, se tiver, não haverá compreensão das vivências dessas práticas/eventos de letramento por não ter uma interação linguística com o sujeito que estiver com ele.

Considerando esse fato no contexto escolar, Lacerda, Santos e Caetano (2014, p. 185) citam que o professor do estudante Surdo precisa considerar “suas singularidades de apreensão e construção de sentidos quando comparados aos alunos ouvintes”. Por isso, a importância de adaptação e contextualização dos conteúdos, pois a este PAEE torna-se mais imprescindível para aprendizagem sólida. Além disso, perceber as habilidades de letramentos que este público possa ter, ou não ter, e pensar em como desenvolver essa capacidade.

Taveira e Rosado (2017, p. 24) pontuam que “o letramento da pessoa surda, ou que significa ser letrado para um surdo, está em jogo diante do discurso e da prática de didáticas visuais diferenciadas. Isso demanda o entendimento de letramento visual no contexto da surdez”. Considerando que apreensão das informações do mundo para o Surdo acontece através da visão, as associações acerca das práticas de letramentos e a compreensão do português acontecerão a partir do que ele conseguir captar e relacionar suas vivências prévias, principalmente com a língua de sinais.

Devido à questão linguística familiar da maioria dos Surdos, a aprendizagem da leitura e da escrita do português é passível de deficiência. Infelizmente, na prática docente, ainda prevalecem métodos que privilegiam o ensino fragmentado e fônico das letras, sílabas para depois as palavras, e essa abordagem também repassada para o Surdo, o que não tem muito sucesso.

A esse respeito, Pereira (2013, p. 47) reforça que

[...] Continua a prevalecer uma preocupação [...] com o ensino das letras, sua combinação em vocábulos, codificação e decodificação dos mesmos, sendo atribuída pouca ou nenhuma importância aos usos da escrita enquanto práticas sociais mais amplas (letramento) Como resultado disso, muitos alunos surdos, embora identifiquem significados isolados de palavras, e sejam capazes de usar as estruturas frasais trabalhadas, não conseguem fazer uso efetivo da língua, não se constituindo como sujeitos de linguagem.

Essa afirmação coaduna com Capovilla (2011), ao criticar a vertiginosa movimentação de estudantes Surdos em escolas regulares, sendo submetidos aos mesmos métodos de ensino de estudantes ouvintes. O autor acredita que a escola comum será interessante ao Surdo apenas depois que ele estiver fluente na língua de sinais ou ao menos competência linguística em escolas bilíngues em turno corrente.

Ainda se associa a surdez como uma deficiência e não como uma diferença, conforme apresenta Skliar (2015). Quando se refere à aprendizagem e às práticas de leituras e escrita da língua portuguesa, predomina a ideia de que o som é um aspecto importante para apreensão desse conhecimento. Silva (2015, p. 61) diz que

Por se tratar de uma língua de natureza oral-auditiva, generaliza-se a ideia do senso comum de que, para ler, é necessário ouvir e assim a educação de surdos, principalmente a alfabetização, passou a ter como objetivo fazer o surdo a falar e ouvir para que pudesse ser alfabetizado (grifo nosso).

Essa ideia não é necessariamente uma verdade, já que, primeiro, cabe ressaltar que a escrita é um sistema gráfico e visual. O Surdo consegue ver as palavras, e é possível conseguir fazer abstrações e interpretações desse código, mas é preciso que haja práticas que remetam às referências visuais que esse indivíduo já possui, para, com isso, interagir com uma língua que esteja correlacionado aos seus sentidos, como por meio da língua de sinais, Libras.

Por essa razão, explorar a potencialidade visual da língua é importante. Campello (2008, p. 14) apresenta a proposta da pedagogia visual (ou pedagogia surda) para potencializar o aspecto visual de um conteúdo, o que, nas suas palavras, consiste em um

processo ou conjunto de ações educativas elaborada para a comunidade surda, baseada na perspectiva visual compreensiva desse grupo, pautados em “[...] transmitir a própria representação de objeto, de imagem e de língua cuja natureza e aspecto são precisamente de aparato visual; e dos significados (ou valores) pelos quais são constituídos e produzidos o resultado visual [...]”, o campo de conhecimento que explora esse aspecto da visualidade se denomina de semiótica imagética, conforme Lacerda, Santos e Caetano (2014).¹⁷

A atribuição de significados através de imagens é o que denominamos letramento visual. Bamford (2003) diz que, para desenvolver essa capacidade, o leitor precisa construir habilidades que envolvam criticidade e reflexão. A autora reforça que,

Uma pessoa letrada visualmente é capaz de discriminar e dar sentido a objetos visuais e imagens, criações visuais; compreender e apreciar as criações visuais feitos por outros [...] para ser um comunicador eficaz no mundo de hoje, uma pessoa precisa ser capaz de interpretar, criar e selecionar imagens que transmitam uma gama de significados. (p.1) (tradução nossa)¹⁸” (p.1)

O fato de o Surdo ser um sujeito que aprende principalmente pela visão, isso é uma característica que precisa ser considerada pelos professores. Gesueli e Moura (2006, p. 112) reforçam que “já é tempo de educadores envolvidos no processo de escolarização de surdos refletirem sobre o tema no que se refere à apropriação de conhecimento”. Reily (2003, p. 179) aborda a importância do letramento visual para a aprendizagem da segunda língua, neste caso, o português, uma vez que, segundo ela, “[...] para o aluno surdo, aprender a perceber as interfaces dos signos, compreender o humor e o absurdo na imagem, pode servir mais tarde como ponte para fazer o mesmo na segunda língua que ele necessariamente vai precisar estudar na escola”.

O ideal seria que os Surdos inicialmente tivessem contato com a língua de sinais e fossem nela fluentes, para que, sequencialmente, na escola, o português na modalidade escrita fosse introduzido, o que, como já abordamos, não acontece, devido ao contexto familiar. A consequência reflete na competência da escrita da língua e na compreensão de significados polissêmicos, por exemplo.

Outro ponto que deve ser citado é que a escrita do Surdo, em língua portuguesa, não será equivalente à escrita de um ouvinte, visto que o português, na conjuntura legal e

¹⁷ O campo de estudo da semiótica imagética é a parte da semiótica geral, ciência interessada no estudo dos signos, contudo é no campo da semiótica imagética que as questões visuais são mais exploradas. Nesse campo, fala-se da cultura do olhar, daquilo que pode ser apreendido, por exemplo, por meio de uma fotografia [...]. (p. 187)

¹⁸A visually literate person is able to discriminate and make sense of visual objects and images, create visuals; comprehend and appreciate the visyals created by others; [...] To be an effective communicator in today's world, a person needs to be able to interpret create and select images to convey a range of meanings

conceitual de grupo minoritário, é sua segunda língua, por isso é comum haver desvios nas produções textuais no que se refere às regras gramaticais, pontuação e ortografia. Um fato consiste em que muitos professores da disciplina não tiveram, durante a formação inicial, disciplinas que contemplassem essa discussão, assim como também existem docentes que não buscam formação continuada por diversas eventualidades quando são informadas que terão, na sua classe, estudantes com surdez.

Quanto a isso, Karnopp (2013, p. 56) argumenta que

[...] ainda que a escrita de surdos é frequentemente estigmatizada, sendo que as produções textuais são consideradas ‘erradas’ conforme estabelece o português padrão e, ainda, seus textos não são compreendidos a partir das relações autor-texto-leitor.” Essa discriminação faz com muitos Surdos não tenham tanto interesse em aprender o português, mesmo compreendendo que ter essa fluência é significativa para suas atividades cotidianas.

Neves e Quadros (2015) citam a trajetória de alguns Surdos que saíram de uma vivência de escola inclusiva e foram para uma escola bilíngue, e abordam o impacto dessa mudança em relação ao interesse em aprender o português. O fato de esses colaboradores da pesquisa estarem em um ambiente com pares linguísticos, com professores bilíngues e intérpretes, contribui para a modificação de perspectiva sobre essa língua. As autoras destacam

[...] Quando surge a frase “estou começando a gostar de Português”, pressupomos que, muitas vezes, o “não gostar” significa “não conhecer” e, geralmente, isso acontece pela falta de oportunidade, por não terem desfrutado de condições de ensino que propiciasse que o aprendizado de fato acontecesse e as interações em sala de aula realmente fossem significativas. (p. 153)

Por fim, concordamos com Silva (2015) sobre a necessidade de reformulações acerca do ensino de leitura e escrita do português para os Surdos, e da importância de essas modificações acontecerem para o público que apreende essa língua como adicional ou segunda. Então, as estratégias de aprendizagem devem ser diferentes dos habituais direcionadas aos ouvintes. Consideremos principalmente o fato dos Surdos brasileiros, ao menos em maioria, utilizarem a Libras, que é uma língua que possui uma modalidade distinta do português, e ser um público visual, por isso as associações e aspectos culturais pesam ao repensar no processo de letramento e de alfabetização.

4 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Neste capítulo, apresentamos uma discussão sobre tecnologia, perpassando pelos conceitos inspirados na abordagem filosófica e social, até adentrarmos ao contexto digital, com o surgimento da *internet*. A partir disso, evidenciamos aspectos da cibercultura e do ciberespaço, destacando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, a forma que elas estão sendo inseridas no ambiente escolar e as transformações ocasionadas nesse processo para o ensino e a relação entre professores e estudantes.

4.1 O que é uma tecnologia?

Ao refletir sobre o ponto que intitula essa seção, muitos podem direcionar sua resposta para os objetos resultados do contexto digital, a exemplo de celulares, *notebooks*, *tablets* e a própria *internet*, que possibilitou as conexões virtuais, compartilhamento de dados, armazenamento de arquivos com *gigabytes* de memória, aplicativos, equipamentos robotizados, mas o conceito de tecnologia remete aos aspectos primórdios da própria história do homem.

Kenski (2012) evidencia o quão antiga a tecnologia é, ao ponto de equipará-la ao tempo de existência da espécie humana. Para a autora, “tecnologias engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações” (KENSKI, 2012, p. 23). Isso significa que os objetos e utensílios criados pelo homem e que, nos dias atuais, podem ser considerados comuns, representam uma tecnologia: o lápis, o papel, a cadeira, a roda, dentre outros, significaram, na época da sua criação, um avanço qualitativo nas atividades cotidianas das comunidades.

O homem não parou de criar continuamente objetos que pudessem otimizar seu tempo ou facilitar qualquer atividade do seu interesse. A Revolução Industrial é um bom exemplo dessa capacidade criativa de projetar e desenvolver técnicas, quando iniciada na Inglaterra, em pleno século XVIII, através do surgimento da indústria e da máquina a vapor, potencializando o uso de recursos naturais como capital produtivo. Fava (2016, p. 93) complementa que “a sociedade industrial começou a extrair energia do carvão de pedra, gás e petróleo, combustíveis fósseis insubstituíveis. Em 1712, Thomas Newcomen (1663-1729) instalou sua primeira máquina a vapor para drenar a água acumulada nas minas de carvão de Staffordshire”.

O processo de criação de mais instrumentos foi acontecendo a partir da necessidade do homem com o passar dos séculos. Então, podemos concluir que a tecnologia (se aproximando para o contexto digital) está bem difundida em diversas atividades da sociedade, seja no âmbito da saúde, educação, trabalhos, otimização na produção de alimentos entre outros. Costa e Silva (2013, p. 842) vai mais além ao afirmar que “se a tecnologia é a expressão da atividade humana referida a métodos e artefatos, ela faz parte da cultura e da maneira de viver do ser humano”. O autor faz referência da tecnologia como também reflexo do ato produtivo do indivíduo, já que provém da ação de uma técnica por ele desenvolvida.

Além de Costa e Silva (2013), Viera Pinto (2005) foi um filósofo brasileiro que trouxe contribuições acerca do conceito de tecnologia, problematizando questões envolvendo a relação do homem com a máquina, o desenvolvimento da técnica e o deslumbramento social com o que ele denominou de “era tecnológica”. Para ele, existem, na verdade, quatro acepções para o termo tecnologia:

- (a) [...] A “tecnologia” aparece aqui com o valor fundamental e exato de “logos da técnica”.
[...]
- (b) No segundo significa, “tecnologia” equivale pura e simplesmente técnica.
[...]
- (c) [...] o conceito de “tecnologia” entendido como o conjunto de todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade, em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento.
- (d) [...] o quarto sentido do vocábulo “tecnologia”, aquele que para nós irá ter importância capital, a ideologização da técnica. Condensadamente, pode dizer-se que neste caso a palavra tecnologia menciona a ideologia da técnica. (p. 219-220)

O autor, dessa forma, tece uma crítica sobre a ideia de muitos de perceber a tecnologia dentro de um conceito limitado, sendo que há uma problematização que envolve a conjuntura social, pois esse conhecimento projetado através da máquina apresenta tessitura entre as classes, na questão econômica e política, além do poder ideológico de quem a domina. No primeiro conceito apresentado: tecnologia como logos da técnica, Vieira Pinto (2005) evidencia que o termo, visto dessa perspectiva epistemológica, possibilitaria reflexões que fomentariam uma ciência em que o objeto de estudo seria a técnica, compreendida pelo filósofo como a relação do homem em transformar a natureza.

O segundo conceito consiste na equivalência entre técnica e tecnologia, utilizadas como sinônimos e sendo assim mais usual. Costa e Silva (2013, p. 846) reforça que “setores ligados aos ramos meramente econômicos têm interesse em conservar a imprecisão conceitual [considerando essa acepção], pois caso o conceito seja mantido sem uma substância definida, ele pode ser utilizado para considerações “ocas” e “banais””. O terceiro conceito apresentado

por Vieira Pinto (2005) traz uma concepção genérica de tecnologia, já que o autor levanta um questionamento acerca do parâmetro que é imposto para progresso tecnológico. Dessa forma, ele aponta as desigualdades sociais que existem entre os países ricos e pobres (assim nomeados), pois não há em nenhuma sociedade uma uniformidade para esse desenvolvimento.

A tecnologia ser entendida como o conjunto de todas as técnicas têm duas interpretações:

[...] Uma, legítima, quando o conceito retrata a gama de variedades diferentes de operações e concepções tecnológicas existentes de fato na sociedade subdesenvolvida. Outra, ingênua e por isso nociva, a que desconhece a diversidade da realidade tecnológica do mundo pobre e o define unilateralmente. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 339).

O último conceito apresentado pelo autor remete à questão ideológica sobre a tecnologia. Há certo encantamento do homem pela máquina projetada, no qual esse instrumento é o responsável em proporcionar respostas, solucionando qualquer problema que ele poderá ter, ou seja, a tecnologia por si só possibilitar uma qualidade de vida adequada a todos os que tiverem acesso. Costa e Silva (2013, p. 848) conclui, baseando-se e, Vieira Pinto (2005), que “[...]o ser humano, na ideologização da tecnologia, não vê o aparelho na sua real condição de instrumento que deve ser compreendido no seu papel de transformação da realidade”.

Mediante os conceitos apresentados, compreendemos que a tecnologia está além da materialização da inteligência do homem em criar instrumentos que facilitem seu cotidiano. A presença da máquina, da técnica, remete também a consequências na organização social entre comunidades. Reforçamos que, durante a história da sociedade, de acordo com Kenski (2012, p. 17), “os vínculos entre conhecimento, poder e tecnologias [estiveram] estão presentes, em todas as épocas e em todos os tipos de relações sociais.”

A evolução da tecnologia no decorrer dos séculos ocasionou, além de transformações na natureza e na forma de trabalho, mudanças no *ethos*, na comunicação, na manifestação cultural dos povos. Considerando o surgimento da globalização e o advento da *internet*, houve a potencialização destes fatos, pois vivenciamos um contexto cada vez mais midiático, digital e virtual.

4.2 Entendendo a Cibercultura e o Ciberespaço

A ideia do homem maravilhado pela criação tecnológica no decorrer dos séculos foi um tema abordado por Vieira Pinto (2005). O autor tece uma discussão acerca do potencial do indivíduo em dominar a natureza e transformá-la em algo que satisfaça sua necessidade em um determinado momento, além de abordar sobre a capacidade de naturalização dos instrumentos projetados e construídos. Ao ilustrar o feito da ida do homem à lua, aponta que

[...] Quatro meses apenas foram suficientes para desgastar nossa capacidade de nos maravilhar com essa surpreendente conquista da ciência e da técnica. É que já agora consideramos natural essa proeza e somente algo ainda inteiramente novo, que por enquanto nos pareça irrealizável, poderá surpreender-nos. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 38).

O surgimento da tecnologia digital representou ao homem uma avalanche de informações instantâneas, novas formas de comunicação e até de práticas de letramentos, além de possibilitar a interação pelo virtual. Mesmo representando um fator de transformação social, as conexões digitais rapidamente foram absorvidas por boa parte da população no contexto de tornarem instrumentos de atividades cotidianas, além de, continuamente, novos equipamentos mais leves e velozes, com maior capacidade de armazenamento, novos aplicativos que estão sendo criados e logo incorporados nas práticas habituais.

Neste contexto da era digital é que o ciberespaço surge, de acordo com Lévy (2010, p. 32): “[...] As tecnologias digitais surgiram, então, como a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento”. Então podemos dizer que o ciberespaço consiste em um ambiente virtual (referido à informática¹⁹) recheado de interações e conexões em rede, caracterizado pela constante atualização da técnica e que, desse modo, permuta nas relações sociais entre os homens.

A primeira vez que o termo ciberespaço aparece é em 1984, na literatura de ficção científica, no livro *Neuromancer*, do escritor William Gibson. Nesta obra, o autor utiliza-se desse vocábulo para definir o universo das redes digitais. Logo, esse conceito passa a ser usado também pelos estudiosos das tecnologias digitais para nomear esse novo de convívio virtual proporcionado pela *internet* e suas interfaces.

Pierre Lévy (2010, pp. 94-95) conceitua o ciberespaço da seguinte forma:

¹⁹Considerando Lévy (2010), o autor apresenta três conceitos para o vocábulo virtual: 1) ligado à técnica, consequentemente à informática; 2) conceito corrente para representar o que não é real, o que não está presente; 3) conceito no âmbito filosófico.

Eu defino o ciberespaço como o *espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores*. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. (grifos do autor).

Assim, ele é resultado do movimento social através da interatividade e virtualização, atuando como um dispositivo para a inteligência coletiva. Em outras palavras, consiste em um ambiente em que há a possibilidade de universalização, pois o ciberespaço está presente em qualquer equipamento eletrônico que tenha conexão com a *internet*, em várias regiões do mundo. E por ser dessa forma, é alimentado constantemente com informações, registros, *layouts* e atualizações.

Este novo contexto virtual (*ciber*) contribuiu para que surgisse a cibercultura. A esse respeito, Cunha e Lemos (2003, s/p) afirmam que

[...] O termo está recheado de sentidos mas podemos compreender a cibercultura como a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70.

[...]

A cibercultura é a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais.

Pelo fato de o ciberespaço ser um lócus que permitiu diversas vozes se expressarem livremente na rede devido à expressa facilidade de acesso, é válido ressaltar a influência nas manifestações culturais da sociedade. Entretanto, é importante que fique claro que não foi por causa da tecnologia digital que essas possíveis mudanças sociais aconteceram, uma vez que as relações entre técnicas, cultura e sociedade já são elencadas por estudiosos da área, por exemplo, os que já foram citados neste capítulo.

O domínio da tecnologia, em destaque a virtual, simboliza, de certa forma, uma segregação social e econômica, visto que a universalização da conexão não significa o mesmo para o seu acesso, pois existem classes que são segregadas por não possuir poder aquisitivo para adquirir equipamentos tecnológicos, conseqüentemente boa parte dos recursos mais avançados prevalecem nas mãos de quem pode comprar, o que também equivale à aquisição de informações.

Por exemplo, não é incomum comunidades de hackers como os *Anonymous*²⁰ que invadem sistemas privados de instituições governamentais para conseguir informações que

²⁰ Comunidade que surgiu em 2003 que tinha como objetivo invadir sistemas de segurança de empresas, órgãos públicos para mostrar simpatia ao público que não acesso a certos conhecimentos. O grupo age em mistério, pois não se sabe onde e quem está por trás dessas ações.

geralmente são arquivadas. No Brasil, o grupo alcançou popularidade através de redes sociais como o *Facebook* e *Twitter* com postagens e publicações de cunho político. (SUPER INTERESSANTE, 2020).

Além disso, existem um grupo que são denominados de tecnofóbicos, considerados aqueles que são céticos em relação à exequibilidade da tecnologia digital para sua vida cotidiana, pois entendem como negativa a permanência e desvantajosa o desenvolvimento tecnológico. Talvez essa ideia lembre o conceito de imigrante digital apresentado por Prensky (2001, s/p), sendo aquele público que pouco teve contato com a tecnologia e por isso “tipicamente têm pouca apreciação por estas novas habilidades que os Nativos²¹ adquiriram e aperfeiçoaram através de anos de interação e prática”.

Na verdade, não se tem uma ideia concreta sobre os efeitos das atualizações das tecnologias digitais e em rede, apenas proposições e projeções, pois a trajetória evolutiva é volátil e instantânea. Diariamente novos recursos vão surgindo, agregando mais informações no ciberespaço e modificando algum aspecto na cibercultura, retomando Lévy (2010), para quem o mundo *ciber* não é totalizável, ou seja, não tem como mensurar o quantitativo informacional produzido.

4.3 As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto educacional escolar

As tecnologias de caráter informacional e comunicativo, denominadas de (TIC), possibilitaram a proximidade social, entretenimento e veiculação de informação em grande escala. Segundo Costa, Duqueviz e Pedroza (2015, p. 604) “o termo TIC abrange tecnologias mais antigas como a televisão, o jornal e o mimeógrafo”. Com o advento da *internet* e de máquinas que permitem a navegação virtual, como o computador, houve a necessidade, por parte dos estudiosos da área, de utilizar outros vocábulos como novas tecnologias ou tecnologias digitais para referir aos equipamentos que possibilitam a navegação no ciberespaço. Neste trabalho, adotaremos o termo Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para nos referirmos a essas tecnologias.

²¹ Seria o público que nasceu imerso nas tecnologias digitais, e por conta disso sabem manusear os equipamentos tecnológicos produzidos. Atualmente existem críticas acerca desse conceito. Ribeiro (2018) apresenta pesquisas em que jovens apresentavam dificuldades em identificar as funções de ícones de programas como *Microsoft Word* e *Power Point* o que significa que a afirmação de Prensky (2001) tem controvérsias, o fato de um indivíduo ser criado em um ambiente potencialmente virtual e com acesso à tecnologia em rede não representa domínio de todos os recursos disponíveis.

Vivenciamos exponencialmente neste século o ingresso das tecnologias digitais na escola, as quais vêm sendo utilizadas principalmente pelos jovens. De certa forma, este fenômeno ocasionou impactos na práxis docente e na relação entre docente e estudante. Antes, havia a máxima de que o professor detinha todo o conhecimento e, por isso, ele era o único responsável por repassar o saber, enquanto o jovem permanecia sentado como um mero espectador.

Kenski (2013, p. 13) evidencia que “o tempo do conhecimento tecnológico é múltiplo e atual. Informações são acessadas ao mesmo tempo, sem cronologia, sem sequência, sem hierarquia”. Em outras palavras, a autora apresenta a velocidade com a qual uma informação pode ser acessada. Facilmente, qualquer dado exposto pelo professor é confrontado e conferido, basta acessar um site de busca pelo celular e digitar o tema citado em questão para que, instantaneamente, um conjunto de endereços eletrônicos, portais de fofoca, jornais, imagens, vídeos aparecem. Parte daí, portanto, a necessidade de uma formação específica (letramento digital) para lidar com a qualidade eloquente de mensagens.

Kenski (2013) ainda reforça que as TDIC²², por influenciarem o comportamento e as relações sociais, há a necessidade de repensar o processo de escolarização e, conseqüentemente, a formação de professores. Souza e Santos (2019, p. 43) enfatizam que “[...] o espaço escolar deve e pode se utilizar das TDIC para transformar, acompanhar o avanço da sociedade da informação e preparar os alunos para a atuação no contexto social de maneira crítica e participativa”.

Para isso acontecer, devemos repensar a formação dos professores para a utilização das tecnologias digitais, assim como as habilidades de letramento digital. Um ponto a ser ressaltado é que o contexto digital também resultou em mudanças na forma de ler e de escrever, tendo em vista que hoje existem redes sociais que possibilitam a criação instantânea de vídeos, fotos com legendas, os *stories* que mostram aspectos da vida diária, entre outros.

Muitos jovens estão imersos nessa forma de vínculo virtual e, ao serem inseridos em uma sala de aula na qual a interatividade não acontece de maneira semelhante, ficam diante de um professor que faz apenas uso do livro didático e realiza anotações no quadro, sem estabelecer uma comunicação lúdica e sem perceber o que o estudante tem a oferecer para ter uma troca, assim como acontece nas redes sociais. Nesses casos, a aula torna-se enfadonha e desinteressante para os discentes.

²² A autora utiliza o termo novas tecnologias para se referir aos dispositivos/equipamentos que permitem conexão com a *internet*. Compreendemos novas tecnologias e tecnologias digitais como sinônimas e reforçamos que TDIC contemplam melhor na nossa concepção os recursos utilizados no ciberespaço.

Ainda retomando sobre a relação das tecnologias digitais no impacto da leitura, Zacharias (2016, p. 16) destaca que:

Uma consequência dessas mudanças se faz notar nas práticas de leitura, com a emergência de textos híbridos, que associam sons, ícones, imagens estáticas e em movimento, leiautes multissemióticos, alterando os gestos dos leitores, o processamento da informação e a construção de significados

Partindo desse fato, temos o desafio docente em lidar com as tecnologias digitais, já que os estudantes estão cada vez mais imersos no ciberespaço, participando de plataformas em que textos se apresentam com de forma multimodal e interativa. Vale ressaltar que existem, em muitas instituições escolares, equipamentos como o *notebook*, projetor de mídias, até salas de informática com conexão de *internet*. Só que isso não é o suficiente, pois devemos superar a ideia de que a presença da máquina por si só na escola torna-se um instrumento útil para otimização da aprendizagem.

Coscarelli (2017) pondera que o computador, por exemplo, não modifica nenhuma ideia de como se deve aprender. É necessário cuidado para não deduzir que apenas o uso de algum recurso, como projetor de mídias para exibição de um filme, ou apresentar *slides* represente uma mudança pedagógica significativa, simbolizando a interatividade e o diálogo com o público. Ao considerar os estudantes, é essencial que haja uma comunicação efetiva para/com eles, pois, se não houver isso, o instrumento não fará diferença, uma vez que funcionará apenas como um suporte que não foi potencialmente utilizado.

Souza e Santos (2019) reforçam essa ideia com o seguinte questionamento: “Velhas práticas em novos suportes?”, alertando a crença danosa em depositar, na tecnologia, a expectativa resolutiva para sanar qualquer falha no processo de aprendizagem. A esse respeito, Kenski (2013, p. 97) alerta:

A necessidade, portanto, não é a de usar o meio para continuar fazendo o mesmo. É preciso mudar as práticas e os hábitos docentes e aprender a trabalhar pedagogicamente de forma dinâmica e desafiadora, com o apoio e a mediação de *softwares*, programas especiais e ambientes virtuais.

Behrens (2006) acredita que as universidades têm o desafio de instrumentalizar, junto aos graduandos, esses novos saberes resultantes da era tecnológica, mas não de qualquer forma, e sim com ética e critério. Por isso, os professores do Ensino Superior precisam inserir a tecnologia digital na sua prática pedagógica e repassá-la aos seus discentes. Para a autora, “neste processo de incorporação, ele precisa propor novas formas de aprender e de saber se apropriar criticamente de novas tecnologias, buscando recursos e meios para facilitar a

aprendizagem” (BEHRENS, 2006, p. 75). Mas será que os docentes mais experientes estariam dispostos a modificar sua prática para os novos universitários que estão ingressando no ensino superior?

O questionamento não deixa de ser interessante, visto que os conhecimentos acadêmicos, referentes à didática e à avaliação, muitas vezes, são considerados durante a práxis na educação básica. E então se permeia o conflito entre a educação e a TDIC, pois se lida com um público (os jovens) que está cada vez mais conectado e adaptado ao meio virtual, e a possibilidade de professores que podem ter acesso parcial à tecnologia, mas que, durante sua formação inicial, provavelmente não tiveram ensinamentos que contemplassem o uso pedagógico desse meio, viabilizando a mediação.

Masetto (2006) aborda que, na formação do professor, ainda é valorizado o ensino de conteúdos e, por isso, o foco nas aulas expositivas e avaliação baseia-se na verificação de aprendizagem dos assuntos ministrados, o que posteriormente é reproduzido. A inserção tecnológica na escola, na concepção do autor possibilita “[...] a oportunidade de entrar em contato com as mais novas e recentes informações, pesquisas e produções científicas do mundo todo, em todas as áreas; a oportunidade de desenvolver a autoaprendizagem e a interaprendizagem a distância” (p. 136).

Enfatizamos que utilizar a tecnologia digital para educação é algo relevante para o contexto que vivenciamos atualmente. Os aspectos elencados referentes a público conectado, equipamentos presentes na escola e a formação do professor, são pontos que precisam ser cada vez mais pesquisados e utilizados para encontrar formas de viabilizar isso, pois, independente de questões trabalhistas e do capital, ter acesso e saber manusear a tecnologia significa ter poder e conhecimento.

Por a escola ser a principal instituição formal de ensino, ela não deve estar alheia a este fato. Mas existem outros desafios, além dos três aspectos listados acima:

O maior problema não está na dificuldade de domínio das competências para uso das TICs pelos professores. O grande desafio está em encontrar formas produtivas e viáveis de integrar as TICs no processo de ensino-aprendizagem, no quadro dos currículos atuais, da situação profissional e das condições concretas de atuação em cada escola. (KENSKI, 2012, p. 104-105).

Quando a autora escreveu esse trecho, talvez ela não imaginasse que, anos mais tarde, teríamos um documento norteador da educação básica no Brasil, que contemplasse explicitamente, ao menos no papel, as TDIC, A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, evidencia nas competências gerais para a educação e a importância de utilizar as

tecnologias digitais para o desenvolvimento pessoal, crítico e reflexivo ao acessar as informações. Além disso, as TDIC estão diluídas nas competências específicas e habilidades de cada área – Linguagens, Matemática, Ciência da Natureza e Humanas.

No documento, há uma nítida preocupação com a formação do estudante para as exigências do mercado de trabalho, que cada vez mais estará aliado à tecnologia:

É preciso garantir aos jovens, aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais. (BRASIL, 2018, p. 473).

A Base ainda está sendo implementada na educação brasileira, mas o debate acerca das TDIC e o ensino na educação básica é relevante e instigante. As tecnologias digitais se atualizam constantemente, e por isso os desafios para mediar esses recursos no contexto de sala de aula são necessários. O processo de capacitação docente justifica-se por acompanhar esse movimento de inovação digital, e ao mesmo tempo os estudantes, em sua maioria, consomem mais e mais informações, com aplicativos mais versáteis e em dispositivos menores. Saber filtrar os dados e mensagens que chegam a todo momento, desconfiar da fonte de certas notícias, são exemplos de apenas uma das habilidades que os jovens de hoje precisam apreender com advento da tecnologia digital.

Além de modificar as relações sociais e as formas de comunicação, a tecnologia afetou o perfil e as competências necessárias para o trabalho, independente da profissão, já que o conhecimento adquirido durante a graduação não é mais suficiente para chegar ao final de uma carreira com êxito. Para o professor, essa máxima também vale, principalmente por ser o responsável por formar pessoas, motivo de a docência na era tecnológica ser tão desafiadora.

5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Neste capítulo, tratamos sobre a trajetória metodológica deste estudo, abordando sobre o tipo de pesquisa, o perfil dos colaboradores, os instrumentos utilizados para geração de dados e as exigências éticas atendidas, conforme o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

5.1 Apresentando o percurso da pesquisa

A trajetória de um pesquisador inicia-se com um questionamento, um incômodo, ou seja, toda pesquisa parte de um problema (PÁDUA, 1997) e simboliza a ação pela busca de respostas a uma determinada problemática. Ao lidarmos com a ciência, as principais descobertas sempre foram encontradas durante o percurso, não necessariamente com a evidência, com a resolução da problemática. As proposições lançadas por quem pesquisa representam declarações afirmativas de um determinado fenômeno, mas, devido às transformações revolucionárias da sociedade (surgimento da máquina a vapor, telefone, tecnologias digitais dentre outros), as interações entre as pessoas, o poder econômico influenciando na organização das classes sociais, esses fatores podem interferir na constatação de hipóteses e questões, ocasionando, muitas vezes, mudança de perspectiva de um estudo.

Um objeto de estudo não surge apenas da sensibilidade de quem vê, mas é construído através de outras pesquisas e constatações científicas. A ciência representa isso: movimentações intelectuais, discussões sobre acontecimentos, possibilidades de resoluções. (LUDWING, 2014; MINAYO, 2008). Nesta pesquisa, seguiremos uma abordagem qualitativa, considerando que ela contempla as inúmeras variantes que podem surgir em um determinado lócus.

No viés da pesquisa qualitativa, há, então um:

[...] Universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2008, p. 21).

É neste caminho de significados e variáveis que conduzimos esta pesquisa, ao nos interessarmos pela educação dos Surdos, especificamente com as estratégias de ensino para professores que ministram a disciplina de Língua Portuguesa para esse público. Para isso,

consideramos as questões culturais e linguísticas dos Surdos brasileiros, inspirados nas experiências visuais e no uso de uma língua de modalidade distinta da língua oral, neste caso, a Libras, uma língua que não é frequentemente utilizada na escola. Cumpre notar que o português é a língua oficial utilizada na maior parte das instituições de ensino no país. Logo, é neste lócus de natureza pluralista – a escola – que surgem as construções de hipóteses e asserções dos docentes para justificar e esclarecer a dinâmica das interações entre os sujeitos e até explicar determinadas práticas de ensino utilizadas.

Para explicitar a trajetória metodológica desta pesquisa, precisamos destacar que, no final de 2019, no último dia do ano, surgiu a COVID-19, causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2, cujo primeiro caso foi identificado em Wuhan, na China. Rapidamente, essa doença se espalhou em vários países, tornando-se uma pandemia²³ ou uma sindemia²⁴. Seus efeitos para a educação no Brasil, dentre outros, foi a suspensão das atividades presenciais nas escolas e universidades, através da portaria nº 544/2020 do Ministério da Educação (MEC) até o dia 31 de dezembro de 2020, cabendo as instâncias federais, estaduais e municipais adaptarem suas aulas através do ensino remoto.

Neste contexto, a decisão do MEC, por mais que fosse coerente com a realidade sanitária, ocasionou, para a pesquisadora, um impacto no formato e na exequibilidade das aulas, assim como as projeções para o posterior desenvolvimento da pesquisa. Vários questionamentos surgiram acerca desta problemática, principalmente ao nos confrontarmos com a situação nova, em que boa parte das atividades acadêmicas iriam acontecer de forma virtual, por meio de reuniões em salas virtuais, *e-mails*, *classroom* e outras plataformas.

A priori, quando submeti meu projeto à seleção para o Mestrado em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, planejei desenvolver a pesquisa em sala de aula, tendo contato direto com os professores de Língua Portuguesa e os Surdos. A pesquisadora Bortoni-Ricardo (2008, p. 49) afirma que o objetivo de uma pesquisa qualitativa em sala de aula “[...] é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia-a-dia dos ambientes escolas, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam”.

Com a nossa proposta inicial, almejávamos identificar as práticas de letramentos digitais dos professores, conhecer as suas ações pedagógicas e perceber sua relação com o

²³Doença infecciosa que se espalha rapidamente em uma vasta região geográfica.

²⁴Neologismo que combina os termos sinergia e pandemia, criado pelo “antropólogo médico americano Merrill Singer na década de 1990 para explicar uma situação em que “duas ou mais doenças interagem de tal forma que causam danos maiores do que a mera soma dessas duas doenças”.” (CEE FIO CRUZ, 2020)

estudante Surdo, como também identificar os conhecimentos dos próprios Surdos com a tecnologia digital para, assim, construir um produto final.

Com o contexto pandêmico e as aulas virtuais, houve mudanças no desenvolvimento da pesquisa, desse modo, em diálogo com meu orientador, concluímos que seria possível realizar encontros virtuais com os futuros colaboradores, com duração de uma hora, mais ou menos, uma vez por semana. Em vez de uma pesquisa presencial, considerando as circunstâncias, partimos para o meio digital, o que em algum ponto coaduna o tipo de letramento com o qual nos propomos a trabalhar.

O projeto para a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa foi ampliado, de modo que a realização da pesquisa iria se dar através desses encontros. Como não havia especificamente uma escola na qual os colaboradores estariam lotados, preferimos solicitar o Termo de Autorização Institucional à Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC).

Destaco que o serviço administrativo dessa instituição é virtual, mas houve a necessidade de entregamos pessoalmente uma cópia do projeto, documentos pessoais da pesquisadora, um termo da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, para que, prontamente, em uma semana, recebêssemos um e-mail com o documento assinado, autorizando a pesquisa em qualquer instituição que seja de responsabilidade da Secretaria.

Inicialmente, realizamos algumas buscas por escolas que tinham Surdos matriculados no ano de 2020. Conseguimos ter acesso a uma lista com aproximadamente quinze instituições (entre creches e escolas ensino fundamental). Começamos, então, a buscar por diretores e professores desses locais, explicando a pesquisa, os objetivos, riscos e benefícios etc. Através dessas conversas, foram disponibilizados alguns números de *WhatsApp*, para que tivéssemos um contato mais direto com os docentes. Dessa forma, constituímos o grupo de colaboradores para tornar a pesquisa possível.

5.2 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa segue a abordagem qualitativa, a qual, conforme Ludwing (2014, p. 2005), “[...] leva em conta a junção do sujeito com o objeto e busca fazer uma exposição e elucidação dos significados que as pessoas atribuem a determinados eventos”. Gatti e André (2013, p. 30) reforçam que essa abordagem “[...] defende uma visão holística dos fenômenos,

isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”.

Considerando as explicitações dos autores acima, salientamos que esta pesquisa busca estudar as práticas dos professores, fomentando, assim, as situações de ensino. Não temos, entretanto, neste momento, interesse em evidenciar possíveis efeitos do ensino na aprendizagem dos Surdos, primeiro pelo fato de a pesquisa estar sendo desenvolvida de forma virtual e, secundamente, pelo fato de a SEMEC estar atuando com o ensino remoto, através do *WhatsApp*. Por essa razão e considerando que ocorre a junção de turmas nos dois turnos para ministrar a mesma disciplina, contatar esses estudantes seria complicado. Ademais, isso foge aos objetivos propostos para esta pesquisa.

Quanto aos procedimentos adotados nesta pesquisa, cabe dizer que se caracteriza por ser exploratória e descritiva. Gil (2008, p.27-28) afirma que investigações do tipo exploratória “[...] têm como finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”; e do tipo descritivo “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Inicialmente, investigamos o conhecimento dos professores acerca das tecnologias digitais e usos em sua prática docente, assim como também compartilhamos da ideia de que trabalharemos com pessoas e, por isso, sabemos que cada um tem suas próprias vivências e, como sujeitos-professores, adotam metodologias que podem ou não ter alguma semelhança, a depender da própria trajetória de vida, período de formação e experiência na docência.

A pesquisa também se caracteriza por ser de campo. Lakatos e Marconi (2003, p. 186) apresentam que essa forma de pesquisar “[...] é utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.”. No caso deste trabalho, em virtude da pandemia da COVID-19, o estudo está sendo realizado de forma virtual, a fim de não pôr em risco a vida da pesquisadora e dos colaboradores.

Esclarecemos que o trabalho não se caracteriza por ser uma netnografia, metodologia usada para estudos relacionados ao ciberespaço, pois não estudamos o comportamento dos colaboradores nas redes sociais, assim como seus pensamentos e crenças depositadas nas mídias digitais usadas, uma vez que o nosso foco baseia-se nas habilidades de letramentos digitais dos colaboradores e se elas são utilizadas no contexto educacional, nas suas práticas de ensino da disciplina de Língua Portuguesa.

5.3 Colaboradores

Inicialmente, planejamos e acreditávamos que fosse possível reunir seis docentes para a formação virtual, desde que atendessem ao seguinte perfil:

1) Formados em Licenciatura em Pedagogia: preferimos pesquisar por professores que atuam nos anos iniciais, pois constatamos que existem poucas pesquisas no estado do Piauí acerca desses profissionais que lidam com os Surdos nessa etapa da educação, período este em que a criança é alfabetizada, como também são potencializadas práticas de letramentos.

2) Lotados na Secretaria Municipal de Educação de Teresina: nossa preferência era por professores que estivessem atuando em escolas que ofertassem séries dos anos iniciais do ensino fundamental.

3) Experiência de pelo menos cinco anos na docência: por ser um tempo considerável para ter adquiridos experiências diversas na docência, assim como em várias turmas. Ser o intervalo de admissão de professores no último concurso da prefeitura, em meados de 2014 e 2015.

4) Ministrando/ter ministrado a disciplina de Língua Portuguesa para Surdos: foco da pesquisa que busca trabalhar com letramentos digitais para o ensino de Língua Portuguesa a esse público.

Por estarmos em busca de professores com um perfil específico, tínhamos consciência das possíveis dificuldades em encontrar pessoas com este currículo. Mas, além disso, outros empecilhos foram surgindo nesta procura, pois, já que a maioria dos professores que está trabalhando no período remoto e utiliza o *Whats App* como instrumento de trabalho, estabelecer o primeiro contato com eles custou paciência e compreensão, uma vez que é muito grande a quantidade de mensagens que aparecem no celular deles, seja dos coordenadores, seja dos próprios estudantes, que enviam atividades ou buscam sanar dúvidas.

Os professores que se dispuseram a ler a proposta inicial da pesquisa demonstraram interesse em participar, mas, em contrapartida, não estavam favoráveis à possibilidade de manter encontros virtuais formativos, tendo em vista que muitos desses docentes alegaram que estavam sobrecarregados com tarefas em *home office* ou em salas de reuniões virtuais, como o *Google Meet*, razão pela qual não poderiam se comprometer a estar presente nas atividades da pesquisa.

Por isso, resolvemos modificar a estratégia para geração de dados e sugerimos contatos assíncronos, através de *e-mails*, e pelos aplicativos de mensagens instantâneas *WhatsApp* e *Telegram*. Dessa forma, os professores poderiam interagir conforme sua

disponibilidade. Assim, com essa nova proposta, conseguimos cinco docentes, que aceitam participar e cooperaram com a pesquisa.

Através do primeiro questionário diagnóstico, foi possível traçar o perfil individual desses colaboradores, como se pode ver abaixo:

Quadro 05 – Perfil das Colaboradoras

	Idade	Formação Ano da graduação/ Pós-graduação	Escola em que atua	Tempo de serviço	Contato com o Surdo
Colaboradora 1	48	2000 Pedagogia Especialização em Libras; Docência do Ensino Superior e em Gestão da Aprendizagem	Escola Municipal Dom Hélder Câmara	Mais de 10 anos	Principalmente no AEE, desde 2008.
Colaboradora 2	33	2010 Pedagogia Especialização em Educação Inclusiva e AEE (2015)	Escola Municipal Lindamir Lima	5 anos	Contato com o Surdo no AEE. Quando atuou na sala regular, não teve estudante Surdo
Colaboradora 3	53	2008 Pedagogia Especialização em Supervisão com Docência no Ensino Superior / Educação Global / Libras e Educação Inclusiva. No momento, cursa mestrado em Educação Inclusiva na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)	Escola Municipal Lunalva Costa	Entre 5 a 10 anos	Primeiro contato foi em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, com uma Surda que não sabia Libras, logo no primeiro ano como professora efetiva.
Colaboradora 4	43	2004 Pedagogia Não tem	Escola Municipal Lindamir	Mais de 10 anos	No primeiro ano do ensino fundamental

			Lima		teve um estudante Surdo
Colaboradora 5	37	2009 Pedagogia Cursando especialização em Gestão Escolar	Escola Municipal Prof. Oscar Olímpio Cavalcante	Mais de 10 anos	No segundo ciclo do ensino fundamental.

Fonte: A autora (2021)

Destacamos que todas as colaboradoras são professoras, já que não conseguimos encontrar nenhum professor, para constatar se haveria mudanças no trato com os estudantes Surdos ou até mesmo na metodologia empregada. Essa questão talvez se deva ao fato de que a maioria dos egressos do curso de Pedagogia são mulheres.

Além disso, nesse quadro, evidenciamos alguns dados para identificar o público que colaborou com a pesquisa. Constatamos que a maioria das docentes possui pós-graduação, sendo que uma delas está no mestrado em educação especial.

Percebemos, assim, que há um interesse por capacitação e certa busca por um conhecimento mais específico, considerando a experiência com o PAEE, seja na sala regular ou no AEE.

Outro aspecto relevante refere-se ao item “Contato com o Surdo”. Nele, buscamos evidenciar em que período da carreira docente as colaboradoras tiveram vínculo professor-estudante com o Surdo, se foi no começo ou recentemente. Identificamos, novamente, experiências distintas, sendo duas (C1 e C2) apenas no AEE e as demais (C3, C4 e C5) na regência da sala regular. Ainda a respeito do contexto de sala de aula, esclarecemos em qual ambiente as professoras iniciaram na docência e onde estão atuando agora.

Quadro 6 – Docência vinculada ao SEMEC

	Perfis
Colaboradora 1	Iniciou na sala regular ainda no ano 2000. Em 2007, passou a acompanhar um Surdo, ingressando no AEE em 2008-2009 e permanecendo até hoje.
Colaboradora 2	Iniciou em meados de 2014 na sala de aula regular. Em 2017, ingressou no AEE, permanecendo até hoje.
Colaboradora 3	Iniciou em 2008, pouco tempo depois da graduação, a trabalhar na sala regular. Em 2009, foi relocada para o AEE,

	permanecendo até hoje.
Colaboradora 4	Iniciou na sala regular em 2006, permanecendo como professora atuante principalmente no primeiro ciclo do ensino fundamental anos iniciais.
Colaboradora 5	Iniciou, em 2008, a atuar na sala regular. Atualmente, é diretora de uma escola.

Fonte: A autora (2021)

Por fim, é válido reportar acerca do conhecimento e/ou domínio da Libras por parte das colaboradoras durante e posteriormente o contato com o Surdo. Esse dado é importante, pois dá o diagnóstico do vínculo comunicativo entre a professora e o estudante.

Quadro 7 – Conhecimentos e/ou domínio na Libras

	Formações
Colaboradora 1	Possui diversos cursos de extensão em Libras, além de ter o ProLibras (2015) na modalidade ensino. Também está vinculada à Pastoral de Surdos de Teresina.
Colaboradora 2	Após ter contato com Surdo em 2017, buscou cursos de formação, concluindo o básico.
Colaboradora 3	Possui cursos de extensão em Libras: Básico e Intermediário.
Colaboradora 4	Não possui cursos ou capacitações em Libras.
Colaboradora 5	Não possui cursos ou capacitações em Libras.

Fonte: A autora (2021)

A partir daqui, notamos que o interesse em conhecer a Libras de fato se concentrou nas colaboradoras que estão atuando no AEE. Provavelmente, isso acontece pelo fato de a sala de atendimento ser um espaço para o ensino de e em Libras, de modo que o ensino da língua Portuguesa modalidade escrita se dá através do conhecimento da língua de sinais²⁵.

5. 4. Instrumentos para geração dos dados

Considerando as circunstâncias advindas da pandemia da Covid-19, decidimos utilizar o questionário e a entrevista, mas em momentos distintos, a fim de obter dados para posterior

²⁵ Damázio (2007) esclarece que deve existir três momentos no AEE para Surdos: 1) Atendimento Educacional Especializado em Libras na Escola Comum, 2) Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras e 3) Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa.

análise. A primeira etapa, denominada “Tecendo o perfil dos colaboradores”, o primeiro instrumento utilizado para a geração de dados será o questionário. Richardson (2012, p. 189) evidencia que os questionários “[...] cumprem pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social. A informação obtida por meio de questionário permite observar as características de um indivíduo ou grupo.” Por meio dele, obtivemos as primeiras informações sobre os colaboradores e suas experiências na docência.

Por meio do uso do questionário, foi possível produzir os primeiros dados, traçar o perfil dos colaboradores e identificar aspectos sobre as práticas relacionadas aos letramentos, destacando letramentos digitais, como também perceber a relação do sujeito com a tecnologia digital. O questionário diagnóstico, da forma que será apresentado, possibilita, desde o começo, identificar as habilidades em responder as perguntas, o *feedback* ao receber e-mail ou mensagens, saber se o professor fará uso do *notebook* ou se responderá pelo seu celular. Esses detalhes foram importantes, pois demonstraram características do nível de letramento, além de ser dados necessários para confrontar com as respostas desta primeira etapa.

Após a aplicação dos questionários, proporcionou dados para a constituição de algumas propostas/elementos que fundamentam as rotas de atividades, que serão o material do *e-book*, mas, pensando na possibilidade de que o uso de um único instrumento não ser suficiente para apresentar subsídios que fomentem a construção totalitária do produto, resolvemos empregar outro instrumento de pesquisa, a entrevista.

Essa fase caracterizará a segunda etapa da pesquisa, denominada “Histórias da docência do colaborador”. A entrevista, de viés não-estruturado terá como foco investigar questões relacionadas ao planejamento pedagógico dos colaboradores e as práticas de ensino relacionadas ao letramento. Lakatos e Marconi (2003, p. 197) afirmam que na entrevista não-estruturada “O entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal.”

Por apresentar a singularidade em não seguir uma estrutura de perguntas prontas, como o questionário, acreditamos que esse tipo de entrevista possibilitará diálogos mais espontâneos dos colaboradores. Com esse fito, partiremos de temas mais centrais, como o cotidiano das aulas, relação com os estudantes (ouvintes e Surdos), a forma como costumam ministrar os conteúdos da disciplina de português e, nesse contexto, as práticas de letramento.

Considerando as circunstâncias da pesquisa, essa interação aconteceu através de ligações telefônicas, que foram gravadas, com o consentimento das colaboradoras.

Os dados das entrevistas contribuíram para a construção de atividades que estejam mais alinhadas às realidades educacionais de cada colaborador, ouvindo suas experiências e seus relatos, o que nos possibilitará desenhar o espaço de ensino em que atuam e, conseqüentemente, conhecer o perfil dos estudantes que estão na escola, assim como da equipe gestora e dos outros professores que ali trabalham.

O conjunto das informações do questionário e da entrevista forneceram a fonte necessária para a construção do produto – as rotas de atividades. Através do saber dos colaboradores e de suas vivências, o material didático foi construído. Assim, pensamos em apresentar cerca de nove propostas que envolvam letramentos digitais, a fim de constituir um recurso que possibilite exequibilidade e flexibilização no uso, considerando as variáveis (professores, estudantes, escola) que são diversas ao pensar na quantidade de salas de aulas que existem em todo o país.

Em resumo, utilizarem um questionário e uma entrevista, contemplando duas etapas: a primeira, utilizando um questionário diagnóstico para conhecer um pouco do perfil dos professores; a segunda, uma entrevista não-estruturada, para investigar acerca do tipo de planejamento usado por eles para estimular práticas de letramentos nos estudantes. A interação com os colaboradores não findou apenas nos momentos de geração de dados, mas buscou-se sempre manter diálogos, buscando *feedback* dos professores, já que esse vínculo é importante, até mesmo porque para formulação e construção das rotas de atividades com letramentos digitais, sendo consolidado no *e-book* pedagógico.

5.5 Ética na Pesquisa

Nesta pesquisa, lidamos com seres humanos. Por isso, houve o zelo de atender às solicitações demandadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UEPB, conforme preconiza a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, órgão ligado ao Ministério da Saúde. Para que essa pesquisa pudesse ser desenvolvida, o projeto foi submetido à Plataforma Brasil, através do CAEE número 40253120.0.0000.5187, constando todos os itens obrigatórios, conforme a lista de checagem disponível no site <http://www.uepb.edu.br/comite-de-etica/>. O Comitê é credenciado ao Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), desde 2001.

Após a aprovação, através do parecer número 4.437.678, a pesquisa pôde ser iniciada, a princípio, com a busca pelas escolas que tinham Surdos matriculados, em seguida, através

de diálogos com os colaboradores, por meio do *Whats App*. Todos os que aceitaram participar tiveram que assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e enviá-lo, por e-mail, à pesquisadora, para, posteriormente, receberem o questionário diagnóstico.

5.6 O planejamento para construção do produto

Compreendemos que o produto é um item obrigatório na pós-graduação *stricto sensu*, em nível de Mestrado Profissional. Na caminhada desta pesquisa, desde os primeiros contatos com os colaboradores foi se desenhando a proposta do que seria a base da matéria original desta pesquisa. Denominamos dessa forma pois, assim como em uma obra artística, os primeiros traços delimitam o objeto, o foco e a perspectiva do autor no momento da criação.

Almejamos criar um *e-book* pedagógico, composto por rotas de atividades que viabilizem ao professor da disciplina de Português dos anos iniciais estimular práticas de letramentos digitais com seus estudantes Surdos. Conforme já discutido, as tecnologias digitais estão cada vez mais consolidadas nas escolas, sendo utilizadas como um instrumento para aulas, a exemplo do projetor de mídias, ou, para finalidades individuais, como o celular e a gama de aplicativos que estão disponíveis e a memória de cada aparelho.

Ao iniciarmos a leitura da literatura disponível acerca da educação do Surdo no Brasil, identificamos raízes de um ensino voltado para a perspectiva ouvintista, que valoriza o desenvolvimento da fala e a recuperação da audição, o que repercute também nas crenças sobre a língua de sinais e a imposição cultural para o ouvir. Nas nossas pesquisas, também percebermos que a maior parte dos Surdos, por nascerem em famílias ouvintes, não consegue ter a aquisição de uma língua na tenra idade, o que interfere na trajetória educacional pôr a língua da escola não ser devidamente compreendida por eles.

A Lei nº 10.436 de 2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, evidencia que ela não substitui o português na modalidade escrita. Então, o Surdo que frequenta a escola regular precisa aprender a ler e a escrever em português. Em contrapartida, professores que atuam nos anos iniciais não estão totalmente habituados a alfabetizar e letrar crianças Surdas, visto que disciplinas que contemplam a Surdez só começaram a ser inseridos na matriz curricular dos cursos de licenciatura a partir de 2006, após efeito do decreto nº 5.626/05.

Nesse contexto, acreditávamos que a construção de um produto que contemple letramentos digitais e ensino de português para Surdos pudesse ser um recurso de auxílio para

professores que tivessem mais fontes ou conhecimentos de práticas específicas que atendam a esse público.

Baseados nas leituras e nas primeiras conversas com nossos colaboradores, pensamos em criar um *e-book*. Optamos por esse formato por conta de ser um material de fácil acesso, via *download*, em qualquer equipamento, seja celular ou *notebook*. O *e-book* seria composto por uma seção introdutória, explicando aspectos da cultura e da identidade Surda, relação do Surdo com a escrita do Português, as tecnologias digitais no contexto educacional e como elas podem ser utilizadas para o ensino nas aulas, e a relevância das práticas de letramentos digitais.

A princípio, pensamos em criar, aproximadamente, cinco rotas de atividades. Em cada uma delas, projetamos a possibilidade dos seguintes itens:

1) Tema central: poderá ser um gênero digital ou desenvolvimento de alguma habilidade que envolva a tecnologia.

2) Público-alvo: série, assim como perfil do estudante relacionado à fluência nas duas línguas em questão: Libras e Língua Portuguesa.

3) BNCC: por ser um documento normativo da educação básica, evidenciaremos qual habilidade está coerente com a atividade proposta.

4) Objetivo: objetivo específico da rota, apresentando o que se espera que o estudante consiga alcançar.

5) Questões Geradoras: sugestões de perguntas relacionadas ao tema que podem ser usadas pelo professor ao estudante Surdo, para introduzir e/ou iniciar a discussão, e a depende do nível de letramento do público, criar novos questionamentos.

6) Prática de Letramentos Digitais: proporemos uma atividade a ser desenvolvida na aula e sugeriremos uma atividade para ser socializada no próximo encontro. Existe a possibilidade de, em uma mesma turma, haver Surdos com níveis de fluência distintos. nesse sentido, temos o intuito de propor sugestões para que ambos os estudantes consigam participar da proposta.

7) Prática de vocabulários: disponibilizaremos, no final de cada rota, um glossário de possível palavras que o estudante não conheça, a definição em português e o significado em Libras, e sugestão de vídeos, preferencialmente bilíngues (português-Libras), para servir de apoio para o professor, pois consideramos a possibilidade de a criança não ter acesso a muitos vocabulários e não entender o significado.

As respostas do questionário diagnóstico dadas pelas colaboradoras ajudaram a refinar e realizar ajustes enquadrados nos seis itens listados acima, consolidando no primeiro esboço de atividade a seguir:

APRESENTANDO A PROPOSTA 1²⁶

ATIVIDADE INFOGRÁFICO

TEMA: Escolher algum tema com divulgação exponencial nas mídias. Exemplo: Covid-19

Público-Alvo: 2º ano do ensino fundamental

Habilidades BNCC:

1) Gerais para 1º ao 5º ano

(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.

(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.

2) Específico para o 1º e 2º ano

(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.

Conceito (para professor): De acordo com Silva, Magalhães e Buin (2018, p. 37-39) o infográfico “faz parte da interação imagem-texto” [...] a leitura não acontece de forma linear devido aos “vários tipos de conexões entre a leitura de imagem e palavra” possíveis. Se constitui em um gênero multimodal, apresentando-se em via impressa ou digital.

Conceito (para apresentar ao estudante): Covid-19: “A Covid-19 é a doença do coronavírus provocada pela nova cepa descoberta em 2019, que não havia sido identificada anteriormente em seres humanos.” (Médicos sem fronteiras)

Objetivo: Relacionar as informações dos textos escritos e das imagens construindo um conhecimento informacional.

²⁶ Atividade sem design que irá compor no *e-book*.

Questões Geradoras:

- ✓ Você já viu imagem informativa parecida com essa em algum lugar?
- ✓ O que é o gênero infográfico?
- ✓ Qual o tema do infográfico?
- ✓ Quais palavras do português você não conhece?
- ✓ Existe alguma relação entre as imagens e o texto escrito?

Exemplo:

COVID-19
Novo Coronavírus

O QUE É?
O coronavírus (COVID-19) é um vírus que causa doença similar a uma gripe.

COMO É TRANSMITIDO?
É transmitido pela saliva, espirro, tosse ou aperto de mãos.

SINTOMAS

- Tosse
- Febre
- Dor de garganta
- Dificuldade de respirar

PREVENÇÃO

- Lave as mãos
- Higienize as mãos com álcool em gel
- Utilize lenço descartável ao espirrar ou tossir
- Evite tocar seus olhos, nariz e boca
- Evite o contato com pessoas doentes
- Faça limpeza frequente em objetos que manuseia

GRUPO DE RISCO

- Crianças
- Idosos

CASO APRESENTE SINTOMAS
Com pelo menos um dos sinais ou sintomas respiratórios, busque atendimento na unidade de saúde mais próxima.

LISTA DAS RESTRIÇÕES DE ATENDIMENTO AOS CASOS PRESUMIDOS E CONFIRMADOS DO COVID-19

- Hosp. Univ. João de Barros Dourado (Mozão)
- Hospital Regional Abelardo Santos (Belém)
- Fund. Sta Casa de Misericórdia da Pará (Belém)
- Hosp. Reg. do Baixo Amazonas (Santarém)
- Hosp. Reg. Público do Araguaia (Pefelção)
- Hosp. Reg. Público do Transamazônica (Gurupá)
- Hosp. Reg. Público do Leste (Paragominas)
- Hosp. Reg. de Tucuruí (Tucuruí)
- Hosp. Reg. público do Marajó (Breves)

UFRA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Material produzido em atenção ao OFÍCIO CIRCULAR Nº 2020/02/01/NE/SUBS/SA/SESU/MEC. Elaboração: Equipe Médica e Psicossocial da DSGW/PROGEP.

Fonte: UFRA(2020)

Trabalhar com os vocabulários desconhecidos²⁷

COVID-19
Novo Coronavírus

O QUE É?
O coronavírus (COVID-19) é um vírus que causa doença similar a uma gripe.



²⁷ Fotos da pesquisadora.

COMO É TRANSMITIDO?
É transmitido pela saliva, espirro, tosse ou aperto de mãos.

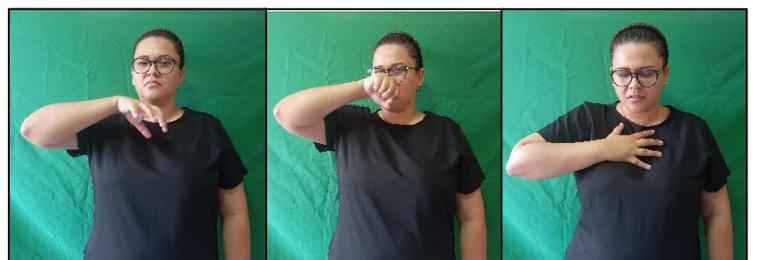
3%
TAXA DE MORTALIDADE

MAIS DE
75
CASOS CONFIRMADOS
NO MUNDO

SINTOMAS



 Tosse	 Febre
 Dor de garganta	 Dificuldade de respirar



Atividade em sala: Solicitar os estudantes Surdos a sinalizarem o que conseguiram entender do infográfico.

Atividade avaliativa: Solicitar que os estudantes Surdos escrevam em português o que conseguiram compreender da imagem, e na aula seguinte e sinalizarem.

REFERÊNCIAS DA PROPOSTA

CAPOVILLA, Fernando. Cesar. RAPHAEL, Walkíria Duarte. **Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira: O mundo do Surdo em Libras. Vol. 5 Medicina e Saúde.** São Paulo: EdUSP, 2018.

MÉDICOS SEM FRONTEIRAS. O QUE É COVID-19?. Disponível em: <https://coronavirus.msf.org.br/o-que-e-covid-19/>. Acesso em: 12 de maio de 2021.

SANTOS JÚNIOR, Antônio Galdino dos (et al.) **Sinalário Covid-19.** Cômite de Inclusão e Acessibilidade. Universidade Federal da Paraíba.

SILVA, Elisângela Pereira da; MAGALHÃES, Vanessa Marciel Franco; BUIN Edilaine **Desafios do letramento digital: o diálogo entre a universidade e a escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.²⁸

²⁸ As propostas criadas para o *E-book*, resultantes dos dados gerados com as colaboradoras, está *hiperlinkado* no item “Considerações finais”, disponível para *download*.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados gerados conforme as etapas explanadas na metodologia: 1) Tecendo o perfil dos Colaboradores (Questionário diagnóstico), 2) Entrevista Semiestruturada. Em seguida, apresentamos o produto didático resultante, consolidando o objetivo da pesquisa e do Mestrado Profissional: *e-book* pedagógico para ser usado como recurso para o ensino de Língua de Portuguesa por professores de estudantes de Surdos.

6.1 Tecendo o perfil dos Colaboradores

Nesta etapa, foi construído um questionário com 13 questões, divididas em três grupos. O primeiro foi relacionado à descrição da sua experiência como docente e ao contato com o estudante Surdo; o segundo refere-se ao ensino de Língua Portuguesa, alinhado à concepção da colaboradora sobre letramentos; e, por fim, questões que envolvem o entendimento acerca das TDICs. Apresentaremos os dados conforme a ordem do questionário, pautando as respostas sequencialmente.

A princípio, consideramos válido ressaltar que foi perguntado de que forma seria mais viável para as colaboradoras terem acesso ao questionário. A maioria delas respondeu que o documento poderia ser enviado por mensagem, através do *WhatsApp*, pois seria mais prático para a resolução. Quatro colaboradoras devolveram o documento por esse aplicativo de mensagens e apenas uma enviou através do e-mail. Percebemos, a partir daí, certo domínio com as tecnologias digitais (algum letramento digital).

Inicialmente, questionamos em que ano do Ensino Fundamental elas tiveram contato com o estudante Surdo e se, na sala de aula, havia a presença do intérprete educacional de Libras. Obtivemos as seguintes respostas.

C1²⁹: Em muitos momentos eu era a única pessoa que sabia se comunicar com o surdo na escola, por já atendê-lo na sala de AEE. [...]. A maioria [dos intérpretes] era estagiário que não conseguia atender a necessidade do surdo em sala de aula.

²⁹Adotaremos os codinomes C1, C2, C3, C4 e C5 com intuito de evitar constantes repetições da palavra “colaboradora” e, ainda, para preservar a identidade delas.

C2: Só tive contato com crianças surdas quando iniciei no AEE e, na escola que trabalho, a Direção sempre se preocupou com a questão do intérprete em sala de aula, mas, como as crianças não sabiam Libras, o intérprete ficava sem saber executar sua função.

C3: Não, a escola não tinha esse profissional.

C4: No primeiro ano que tive um aluno surdo, tive o imenso prazer de ter um intérprete de Libras que muito me auxiliou no trabalho docente. Algum tempo depois, tive um novo aluno surdo, mas o auxiliar não era intérprete de Libras. Neste caso, usei as experiências que adquiri com o intérprete.

C5: Não, a escola em que atuei não havia esse profissional.

Identificamos realidades bem distintas em relação ao contato com o Surdo, já que duas das entrevistadas tiveram contato com ele apenas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que, de acordo com o Art. 2 do Decreto nº 7.611/11, consiste em um serviço de apoio ancorado por “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”. Em relação ao atendimento da pessoa surda, é recomendado, de acordo com Damázio (2007), que ele ocorra em três momentos: Atendimento com Libras; Ensino de Libras e Ensino da Língua Portuguesa, enfatizando a parceria entre o professor de Libras, o professor regente e o professor do AEE.

Conforme as respostas apresentadas, C1 e C2 não relataram vínculo com outro professor. Direcionadas pelo teor da pergunta em evidência, demonstraram que tiveram contato com o intérprete de Libras, e que este profissional nem sempre atendia às necessidades do Surdo, devido à própria criança não ter um conhecimento acerca da língua, fato já registrado em diversas literaturas que abordam sobre Surdez e Educação, algumas já evidenciadas neste trabalho. (GESSER, 2009; SÁ, 2011; CAPOVILLA, 2011).

As demais entrevistadas tiveram contato com o Surdo nas salas de aula regular, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, respectivamente C3 no 1º ano, C4 no 1º ano e C5 no 4º ano. Apenas a C4 teve a experiência de conviver com um intérprete de Libras e, na sua fala, percebemos que esta profissional estava na sala de aula atuando como auxiliar, visto que ela relata que teve outro aluno surdo, mas não teve apoio de um intérprete, fazendo com ela utilizasse da sua experiência anterior para conduzir suas aulas.

Mesmo com uma amostragem com cinco professoras, percebemos a ausência de contratações de profissionais que atuem no cargo de intérprete educacional, algo que é

discriminado no Estatuto da Pessoa com Deficiência³⁰ (nº 13.146/2015), lei que sugere que o intérprete atuante na Educação Básica possua ao menos Ensino Médio, com proficiência em Libras, certificada por meio do ProLibras³¹. Vimos, neste recorte, o descumprimento do dispositivo, já que o que identificamos foram estagiários e professor auxiliar, cargos geralmente assumidos por graduandos de licenciaturas.

A exigência por profissionais intérpretes educacionais na Educação Básica é objeto de luta da comunidade surda desde o final do século passado, representado pela FENEIS e outras frentes assumidas por associações espalhadas pelo país. Podemos citar a Lei nº 12.319/10, que regulamenta a profissão do tradutor-intérprete de Libras, assim como a LBI, que trata, com já citado, além da formação, da disponibilização desse profissional para AEE. Ademais, vemos que a legislação que ampara este Público-alvo da Educação Especial (PAEE) também apresenta direcionamentos para formação específica dos professores. Das colaboradoras desta pesquisa, apenas C1 e C3 têm pós-graduação em Libras, o que aponta outra dissonância com as legislações.

Seguindo com o questionário, solicitamos que as professoras relatassem como foi a experiência de ministrar aulas para Surdos. Assim, obtivemos as seguintes respostas:

C1: Na maioria das vezes [os surdos] não sabiam Libras, nem sabiam ler em Língua Portuguesa e não tinham intérprete ou um professor bilíngue em sala, eu era a única professora para eles. Eu sempre procurava começar pelo ensino da Libras para depois adentrar na LP. Era uma experiência difícil e desafiadora, às vezes frustrante em outras, gratificante.

C2: Assim que soube que teria alunos surdos no AEE procurei fazer curso básico de Libras para poder auxiliar as crianças na escola, porém o desafio é enorme pois o curso acontecia 1x por semana e eu não consegui estabelecer uma conversa com esta criança somente auxiliando com sinais do alfabeto números cores saudações, a criança [...] faltava muitas vezes dificultando ainda mais a comunicação.

C3: Foi uma turma de 1º ano do Ens. Fundamental. Uma aluna surda que não sabia Libras. Meu primeiro ano na escola pública como professora efetiva, não tinha experiência nem com a Libras, nem em trabalhar com alunos especiais.

C4: O grande desafio foi promover atividades que fizesse o aluno surdo participante das aulas. Usei muito material de internet especialmente O ALFABETO DE LIBRAS.

³⁰ Também chamada de Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

³¹ De acordo com Decreto 5.626/05, o ProLibras era uma prova de proficiência em Libras, aplicada em todo o país, para certificar instrutores e intérpretes de Libras no nível fundamental, médio e superior, servindo de comprovação para atuar com Surdos. Os exames aconteceram no interstício de dez anos, tempo hábil para que as instituições de ensino criassem e organizassem cursos nesta área.

C5: Senti muita dificuldade, pois eu não conhecia língua de sinais e a aluna não conhecia também e apenas se comunicava com gestos. A família da criança não levava as filhas (a mãe tem 3 filhos surdos) a escola de surdos e a mãe ouvinte também não conhecia Libras. Comecei a pesquisar e estudar todo material sobre Libras. As outras crianças começaram a me ajudar na interação com a colega.[...]. Porém, com a ajuda dos alunos comprometia o andamento da turma, pois era necessário um acompanhante especializado. E o desenvolvimento da criança também era comprometido.

O relato das colaboradoras evidencia um contexto enfrentado por muitos professores: a busca por formação continuada quando tem contato com PAEE na sala de aula. Pela maioria das falas, percebemos a necessidade de pesquisas, buscas por materiais, participação em cursos de formação continuada, como uma forma de amenizar a carência de conhecimento nessa área. A disciplina de Libras tornou-se obrigatória para as licenciaturas a partir de 2005, e, dentre as entrevistadas, apenas duas concluíram o curso de Pedagogia antes desse ano, o que nos faz questionar se a matriz curricular na instituição em que as demais estudaram já atendia ao que foi descrito por lei.

Percebemos que as professoras, em sua maioria, tiveram expressivas dificuldades em tornar suas aulas acessíveis, por motivos que vão além da formação: a pouca frequência nas aulas do AEE, o domínio de nenhuma língua (Libras e Português) pelo Surdo, a ausência de profissional que o acompanhasse mais intimamente e a dificuldade de conduzir as aulas em um ritmo que fosse favorável a todos os estudantes.

A professora C5 aponta um fato que é discutido por Strobel (2009), quando se refere ao artefato familiar: a maioria das crianças Surdas é filha de pais ouvintes que desconhecem a língua de sinais. Na experiência relatada, foi possível perceber a ausência de um *input* linguístico e o desconhecimento de uma língua pela estudante Surda, evidenciando dificuldades no ingresso a vida escolar, visto que o Português é a língua utilizada na escola. Um ponto interessante foi a dinâmica utilizada para tornar o ambiente da sala de aula mais agradável ao incentivar a interação das crianças ouvintes com a Surda. Em contrapartida, ao falar sobre o andamento das aulas, a docente cita certa queda no rendimento e a necessidade de um profissional especializado para o acompanhamento mais próximo.

Já C1 relata uma experiência mais distinta, principalmente pela atuação no AEE. A professora, assim com as demais, diz que maioria dos estudantes com quem teve contato não sabia a Libras e nem o Português, por isso buscava ensinar a língua de sinais para depois introduzir a língua portuguesa, apresentando certa consonância com Damázio (2007).

Entretanto, no final da sua fala deixa claro o quão é desafiador ensinar o Surdo nessa condição linguística.

Após relatarem suas experiências, foi perguntado se o(s) estudante (s) Surdo(s) com quem tiveram contato ingressaram na turma com distorção idade-série. Entre as cinco, quatro disseram que não, pois os Surdos estavam estudando na série coerente com a sua idade. C1, no entanto, respondeu de forma divergente:

C1: Nestes doze anos de AEE tive vários alunos surdos com e sem distorção idade-série. A maioria é aprovado para acompanhar seus pares [...]. Embora tivessem potencial, a escola não os ensinava em sua língua. [...] Os surdos profundos tinham muita dificuldade na aprendizagem da LP.

Dentre as colaboradoras, C1 é a que possui maior experiência com estudantes Surdos. Por conta disso, trouxe uma resposta mais ampla, evidenciando a promoção de série, prática comum em muitas instituições de ensino impulsionadas pelo sistema para evitar repetência e até a evasão. Sua fala também reafirma a língua que a escola utiliza é o Português e, ao argumentar a carência de ensino em língua de sinais, rememora o que está escrito na Lei 10.436/02, segundo a qual a Libras não substitui o Português escrito; como também retoma o inciso primeiro do art. 22 do Decreto 5.626/05 sobre a criação de escolas bilíngües³².

Em um contexto escolar, a falta de fluência em uma língua pelo Surdo e o desconhecimento do professor acerca da Libras e da cultura Surda representam, conforme as respostas do questionário, a maior dificuldade das colaboradoras em ensinar a Língua Portuguesa.

C1: A principal dificuldade era o aluno não saber Libras. Se ele não entendia nem mesmo os sinais, como iria associar o sinal à escrita?

C2: A questão da comunicação por não ter fluência na língua de sinais, nós trabalhávamos palavra X imagem X sinal. Ensinar português sem uso do sistema fonológico é um pouco complicado, eu ainda preciso estudar bastante.

C3: Comunicação e falta de condições de dar uma atenção especial aluno.

C4: As principais dificuldades eram em relação a se fazer entendida. Tivemos que mergulhar no ALFABETO DE LIBRAS para aprender seus

³² § 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

sons e sinais e, assim, ensinar a todos os alunos promovendo a inclusão social.

C5: A principal dificuldade era a falta de conhecimento da Língua portuguesa falada pela criança, ou seja, só se comunicar por gestos, para um aluno que desconhece a oralidade é um verdadeiro desafio.

Neste ponto, identificamos a dificuldade das colaboradoras em manter um diálogo com o estudante Surdo, devido ao desconhecimento da língua de sinais tanto para o professor como para o aluno, o que impediu, em certo ponto, desenvolver a criança, estimular a aprendizagem de uma língua ou de conteúdo.

Notamos, a partir da leitura do questionário, uma preocupação em utilizar sinais da Libras, o alfabeto manual (datilologia)³³, como um subsídio para a aprendizagem da Língua Portuguesa. Para as professoras, a relação entre essa língua oral e o som parece ser fundamental para que a alfabetização, conseqüentemente o ensino, seja possível.

Deve-se ter cautela ao citarmos sobre a datilologia, visto que esse recurso não necessariamente represente um signo (ou sinal) na Libras. Na maioria das vezes em que ele é utilizado, ele funciona como um empréstimo linguístico da língua oral, neste caso, da língua portuguesa. Por ser um conjunto de configurações de mão que representa as letras do alfabeto, geralmente é usada em contextos específicos para “mostrar” a escrita do nome próprio ou palavras que não possuem sinal na Libras.

Resumir a Libras à datilologia é equívoco grave, pois deslegitima uma língua que possui propriedades gramaticais equivalentes às das línguas orais, além de reforçar um preconceito, pois a associação em vincular a língua de sinais a mímicas e pantomimas descaracteriza os sinais, conforme apontado Gesser (2009). Entretanto, não podemos negar que existem os sinais soletrados, que, diferente da datilologia, se constituem em sinais que usam as configurações das letras do alfabeto combinadas com um movimento específico (FELIPE, 2007)³⁴.

Capovilla (2011) tece uma crítica ao argumentar que as políticas educacionais tratam crianças Surdas como ouvintes, ao submetê-las aos mesmos métodos de aprendizagem da língua oral. Esse autor, ao desenvolver o Pandesb³⁵, constatou baixo rendimento nas habilidades com a língua, por isso ele defende a necessidade de os Surdos frequentarem,

³³ Segundo Gesser (2009, p. 28) o alfabeto manual é usado “para soletrar manualmente as palavras [...] é apenas um recurso utilizado por falantes da língua de sinais. Não é uma língua, e sim um código de representação das letras alfabéticas”.

³⁴ A autora cita as variações do verbo IR: V-A-I e V-O-U, o condicional S-I, valor monetário R-L e outros.

³⁵ Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento da Linguagem do Surdo Brasileiro) financiado pela Capes, pelo CNPq e pelo Inep.

inicialmente, uma escola bilíngue para que, nesses espaços, adquiram competências com a leitura e a escrita, para depois serem inseridas nas escolas comuns, o que até hoje não acontece de forma abrangente.

Percebemos, nas respostas das professoras, um vínculo com método de alfabetização fônica, geralmente utilizado para crianças ouvintes. Essa estratégia se baseia no ensino do som das letras do alfabeto (como fonemas), para, sequencialmente, o ensino das sílabas e, depois, as palavras. A colaboradora C2 enfatiza que o não uso do sistema fonológico impossibilita o aprendizado do português pela criança Surda, mas ressaltamos também que a Libras possui seu sistema fonológico definido através dos parâmetros, se o Surdo fosse alfabetizado na língua de sinais, provavelmente ao aprender a escrita do português não teria tanta dificuldade em fazer associações sobre a fonologia devido acesso a uma língua base.

Geralmente, na matriz curricular dos cursos de Pedagogia, a temática sobre a alfabetização se faz presente e tem forte espaço nas discussões da academia, o que nos faz deduzir que a discussão sobre letramento tem valor secundário, ou até que ambas são consideradas equivalentes. Isso foi constatado ao questionarmos como as professoras definem letramento:

C1: Para mim, letramento é não somente decodificar, mas ter a capacidade de contextualizar aquilo que se lê, sabendo a sua funcionalidade.

C2: Consciência da leitura e escrita em todos os contextos.

C3: Comunicação social.

C4: Letramento é a aprendizagem dos sons que cada letra possui.

C5: É o resultado do processo de alfabetização. É a consequência que um indivíduo se apropria da escrita na ação de ensinar e aprender ler e escrever. Mas no caso da criança surda o processo é totalmente diferente.

Os termos alfabetização e letramento, na concepção das colaboradoras, são tratados como sinônimos, embora não sejam. Desde o final da década de 1980 o termo letramento surgiu nas pesquisas da área da Linguística Aplicada aqui no Brasil, sendo amplamente discutido até hoje. O letramento surgiu devido ao interesse em pesquisar sobre impacto social que a escrita possui, estudando suas demandas com a sociedade, conforme isso foi considerado que um sujeito é aquele que consegue fazer uso social de práticas de leitura e escrita. Já a alfabetização baseia-se no ensino dos códigos, já que alguém alfabetizado

consegue ler e escrever. (SOARES, 2009; VIANNA et al., 2016; KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 2010).

Observamos que, para a maioria das professoras, aprender a Língua Portuguesa só é possível se o som estiver presente. Nesse cenário, por mais que elas entendam a importância da Libras para a criança Surda, a compreensão da língua majoritária brasileira só acontece se estiver aliada ao método fônico e à consciência fonológica³⁶, o que nos faz lembrar das proposições de Sá (2011) e Capovilla (2011).

Retomemos a uma característica do Surdo, ser visual. Sua aprendizagem está pautada no uso desse sentido e a escrita é um código visual. Quadros e Schmiedt (2006) aguçam esse ponto ao enfatizarem que o processo de alfabetização no Português pela criança Surda deve acontecer como Segunda Língua, sendo a língua de sinais a primeira língua com que ela tivesse o contato. Infelizmente, não é uma realidade em todos os estados brasileiros.

Ainda explorando a concepção das professoras sobre letramento, foi perguntado se, em algum momento, entre as aulas, elas já desenvolveram atividades que estimulassem a prática de letramento. As respostas foram as seguintes:

C1: Sempre procurei atividades que fossem significativas para o surdo. Utilizava sempre imagens junto aos textos e procurava motivá-los a representar de formas variadas (dramatização, diálogos, poesia sinalizada) o texto estudado.

C2: Estudo de gêneros textuais com auxílio de cartazes e trabalho em grupo. Construção desses textos em sala de aula.

C3: Atividade que possibilitasse o uso visual e concreto como recorte e colagem e jogos.

C4: Sempre recordávamos, a cada aula, O ALFABETO DE LIBRAS que tínhamos fixados na parede da sala de aula.

C5: Atividades visuais utilizando Libras. Utilizava vídeos com expressões faciais e corporais. Leitura compartilhada e dramatizações para entendimento.

Na leitura, constatamos que as atividades desenvolvidas pela maioria das professoras não condizem com práticas de letramento. Percebemos uma preocupação em adaptar e tornar

³⁶ Consiste na compreensão da criança sobre os modos em que língua “se divide”, reconhecimento da semelhança e divergência dos sons das letras identificando-as. É um processo contínuo até a compreensão das palavras. (ALVES, 2009).

um pouco mais inclusivas as suas aulas com o uso da Libras e imagens, só que apenas isso não necessariamente significa praticar a leitura e a escrita. Além disso, fazer uso do alfabeto manual não é o suficiente para tornar qualquer assunto compreensível para o Surdo. Entendemos que o conhecimento que as docentes tinham sobre a Libras e seu usuário era restrito, e que a falta de um profissional tradutor-intérprete, assim como o ingresso do Surdo à escola sem ter fluência em nenhuma língua causa impactos no que se refere ao direcionamento de ações, práticas acessíveis.

Dentre as respostas, a professora C2 foi a que mais se aproximou de uma prática de letramento, pois utilizou gêneros textuais com a utilização de cartazes desenvolvendo ou, ao menos, proporcionando momentos para a habilidade de leitura e a possibilidade da escrita acerca dos textos trabalhados com a interação de grupos, talvez como uma tentativa de aproximação do Surdo com os demais estudantes.

Como a nossa intenção com esse trabalho é construir um produto utilizando o letramento digital, buscamos investigar a concepção que as colaboradoras têm sobre o conceito de tecnologia e sua importância para nossa sociedade. Assim, as respostas recebidas foram as seguintes:

C1: Tecnologia, para mim, é uma forma prática de adquirir conhecimentos variados e estar conectado com o mundo. É ter a informação de que se precisa em tempo recorde. É o que torna tudo mais fácil em nossa vida.

C2: Tecnologias é algo que o homem construiu para facilitar a nossa vida de forma geral. [...] vieram para encurtar distâncias através do uso da Internet e suas tecnologias associadas...na saúde a tecnologia facilita exames e descobertas de doenças e curas.

C3: São recurso digitais ou não que podemos lançar mão para auxiliar no processo de ensino.

C4: Tecnologia são meios informáticos usados para a aquisição de novos conhecimentos. Com a tecnologia, a sociedade passou a se organizar melhor.

C5: Técnicas modernas usadas como instrumento em uma área ou mais. Trouxe muitos avanços, maior velocidade na produção, comunicação, no aprendizado, ciência, estamos em constante evolução em atender as nossas necessidades. Mas diante desse avanço da tecnologia de maneira acelerada também trouxe problemas no comportamento e ao nosso meio ambiente

As opiniões, como se vê, são divergentes, mas coadunam é um aspecto interessante: associar tecnologia com o meio digital. Kenski (2012) já abordou o quanto as tecnologias são antigas, pois seu conceito está relacionado a todas as ‘engenhocas’ criadas pelo homem para facilitar sua mobilidade, sua qualidade de vida e outras questões, estando, assim, bastante difundida e consolidada na vida da sociedade. Então, podemos dizer que uma cadeira, uma caneta, um livro impresso são tecnologias.

Considerando o advento da *internet*, este conceito de tecnologia se potencializou com o surgimento da cibercultura e do ciberespaço, proporcionado então pelo meio virtual, influenciando nas relações sociais e interações. Dessa forma, foram se consolidando novos gêneros textuais e hipertextos, que consistem em um texto multimodal disponível na rede. (LÉVY, 2010).

Os equipamentos eletrônicos junto à conexão em rede proporcionam acesso a um conjunto de informações em tempo real, conseqüentemente através das redes sociais a *internet* passou também a ser utilizada como entretenimento, e possibilita o contato entre as pessoas que moram a longas distâncias. Em outras palavras, a tecnologia digital está imersa no cotidiano da sociedade, e cada vez mais está consolidada na educação, principalmente neste contexto de ensino remoto.

Por isso, questionamos às colaboradoras se elas acreditam que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) podem ser utilizadas na educação do Surdo e se, em algum momento em sala de aula, elas já fizeram uso desses instrumentos:

C1: As que estão ao meu alcance e das quais desfruto: *WhatsApp, E-mail, Facebook, YouTube, Instagram, Google...*E, para os alunos surdos, elas são essenciais. Eu mesma, estava sempre pesquisando conceitos e imagens que ajudassem os alunos surdos a entenderem determinados conteúdos. Às vezes, bate papo no *WhatsApp* para motivar a escrita.

C2: [...] sejam tecnologias voltadas para comunicação, como computador, tabletes, aplicativos que são usados para aprimorar o trabalho de professores e alunos, de toda comunidade escolar. A contribuição para o aluno surdo é a questão da comunicação. Uso de smartphone com aplicativos que trabalham a questão de sinais como o *Hand Talk* também uso do computador para atividades de alfabetização.

C3: os jogos educativos e podem contribuir com atividades interativas no processo de ensino do aluno [...] na sala de recursos para ensinar o português e a Libras.

C4: As tecnologias de formação e comunicação são aquelas utilizadas para facilitar os trabalhos humanos e levar informações a lugares remotos. [...] A

tecnologia ajudou muito no letramento do surdo, uma vez que a maioria dos materiais usados em sala de aula vinham da internet.

C5: Para as crianças surdas facilita sua interação com as pessoas a sua volta. [...] Utilizei recursos tecnológicos visuais como computador e celular(internet) como ferramenta pedagógica com vídeos sobre Libras com conteúdos destinados a aula. Porém utilizei esses recursos por conta própria sem nenhuma formação específica.

Identificamos, com base nas respostas das professoras, certa familiaridade com aplicativos comuns utilizados na nossa sociedade, que elas utilizam, com os estudantes Surdos em sala de aula. A colaboradora C1 evidencia que o uso desses aplicativos é essencial e que podem ser úteis para potencializar a escrita, como o bate-papo no *WhatsApp*. Devido à característica visual desses recursos, seja com *layouts* e *designs*, há a possibilidade de atrair a atenção do Surdo e dinamizar estratégias para o ensino do Português, visto que há, nesses instrumentos virtuais, a associação de imagens e palavras.

C2 já evidencia o uso de aplicativos mais específicos, como o *Hand Talk*, que consiste em um tradutor instantâneo de Português para Libras. Além dele, existem outros semelhantes que dispõem da mesma funcionalidade. O uso de tradutores reforça a tentativa da professora de se aproximar da criança Surda e, ao mesmo tempo que aprende, ensina sinais. Além disso, a referida docente ratifica que o computador foi importante para atividades direcionadas à alfabetização, rememorando a discussão entre letramento x alfabetização, já bastante debatida por teóricos da linguística.

Percebemos que as demais professoras recorreram a fontes da *internet* para buscar atividades direcionadas a este PAEE, como através de jogos educativos e vídeos, com o intuito de ensinar o Português. C4, por exemplo, argumenta que a tecnologia ajudou o Surdo no processo de letramento, mas, ao mesmo tempo, não explicita como isso acontece. Desse modo, sua fala, por mais que esteja coerente, há um aspecto que precisa ser considerado: a interação da criança com sua família ou seus pares.

O fato de o Surdo e boa parte das tecnologias digitais serem visuais poderá despertar no sujeito o interesse em conhecer e entender o que outro faz ao manusear determinado recurso digital. Mas, sem o diálogo por meio de uma língua, as ações e a forma como é usado um instrumento não serão explicadas, de forma que o Surdo poderá formular várias ideias, interpretar a situação de uma forma que nem sempre condiz com a real função do equipamento.

Strobel (2009), inspirada em relatos de Surdos adultos, cita alguns exemplos das ideias formuladas pelas crianças Surdas: a criança não entender o porquê de os pais falarem mais com o papagaio do que com ela; o filho não entender como a mãe sabe que ao abrir a porta tem uma pessoa esperando para entrar; ou a criança ver na televisão um jacaré e achar que o bichinho que encontrou um dia depois no esgoto era o mesmo animal e por isso sentiu medo sem ter ninguém que pudesse explicar sobre isso.

Continuando essa questão, o relato da professora C5 apresenta um dado importante ao dizer ela que utilizou recursos sem ter uma formação específica para o uso da tecnologia nas aulas com Surdos. Ampesan, Guimaraes e Luchi (2013) afirmam que ainda existe carência de formação direcionada à área da Surdez pelos professores de escola regular, o que torna um problema ao docente, por não saber lidar com essa especificidade. Por isso, a utilização de recursos visuais deve estar presente no planejamento do professor, beneficiando não apenas os estudantes Surdos, mas também os ouvintes.

Por fim, perguntamos às colaboradoras sua opinião sobre o uso das TDIC para estimular práticas de letramento em sala de aula e se em algum momento elas cogitaram utilizá-las para o ensino de Língua Portuguesa.

C1: Por meio das TDIC o aluno pode conhecer determinado conteúdo por diferentes pontos de vista. Como meus alunos não sabiam ler, todas as atividades pensadas tinham essa finalidade. Então, utilizava vídeos do YouTube, pesquisas Google e conversas pelo WhatsApp para motivá-los à leitura.

C2: [...] as tecnologias são meios para facilitar a compreensão do estudante surdo nas atividades propostas em sala de aula, mas para isso o professor deve ter uma noção para fazer uso dessas tecnologias e aplicar. [...] na sala do AEE [...] fiz uso do computador para auxiliar na aprendizagem da leitura e escrita, também para vídeos educativos com ensino de Libras.

C3: Vejo nas TDIC grandes possibilidades de uso no processo de Ensino. [...] Já realizei projeto na escola utilizando as TDIC em gincanas.

C4: Graças aos materiais que encontrei na internet pude tornar o ensino em sala de aula real e com a participação de todos. Nas aulas com os alunos surdos e os demais alunos sempre foram utilizados materiais da internet sobre a linguagem de sinais para alcançar os objetivos de ensino propostos.

C5: Sim. As tecnologias favorecem a comunicação e as crianças conseguem aprender por meio dessas experiências visuais usadas de maneira pedagógica. [...] A criança surda se apropria mais rápido através de imagens e a tecnologia através das imagens (telas) [...] e os motiva a interagir com o professor e com os colegas.

Neste ponto, as colaboradoras coadunam com a importância da TDIC no contexto escolar, e também como um instrumento facilitador na comunicação e na aprendizagem do Surdo. Percebemos que a *Internet* serve de grande auxílio para pesquisa de materiais para serem utilizadas com os Surdos. Para C1, utilizar a tecnologia digital oferece a oportunidade de conhecer um assunto por diferentes pontos de vista. Assim, como o ciberespaço é um ambiente livre e somado à popularização da rede móvel, torna-se mais comum a construção de conteúdo utilizando diversas estratégias para conseguir *views*³⁷ e um público fiel.

Assim acontece também com a aprendizagem da Libras. Araújo e Nascimento (2020) tratam a respeito disso ao apresentarem estratégias usadas para o ensino da Libras por um professor ouvinte e um professor Surdo, utilizando, para isso, as redes sociais, principalmente *YouTube* e o *Instagram*. Os autores identificaram que os temas produzidos eram diversos: ensino do léxico, diálogos, atividades práticas, além da preocupação com *layouts* e legendas. Na fala de C2, o uso do computador serviu para estimular a aprendizagem da leitura e da escrita.

Coscarelli (2017) reforça que este equipamento deve ser usado como fonte de comunicação e informação, incentivando os estudantes, em linhas gerais, a construir seus próprios questionamentos e desenvolver suas ideias, em concordância de uma prática de letramento digital, o que também pode acontecer para os estudantes Surdos. A colaboradora C3 afirma que já utilizou as TDIC em atividades mais lúdicas, como em gincanas, mas não explicitou como esse recurso foi utilizado.

Já C5 afirma que o aspecto visual da TDIC proporciona experiências visuais, e, dessa forma, a aprendizagem, pois a criança Surda associa melhor qualquer conteúdo com o uso de imagens e, assim, sua interação é maior. A valorização desse aspecto tem sua importância se, em contrapartida, houver o ensino da Libras, sua fluência, e, conseqüentemente, o ensino do Português.

C4, por sua vez, apresenta uma afirmação contraditória que enfatiza certo preconceito com a Libras. Ao dizer que ela é uma “linguagem”, a professora rememora crenças e preconceitos abordados por Gesser (2009), ao minimizar a língua de sinais a uma combinação de gestos e pantomimas. Em falas anteriores, C4 diz que utilizou ‘o alfabeto de Libras’, escrevendo com letras maiúsculas. A indagação que emergiu foi se o que a colaboradora evidenciou é motivado por seu desconhecimento acerca da língua, da cultura Surda e da identidade Surda ou se é o que realmente acredita.

³⁷ Do inglês que significa visualizações. No contexto da tecnologia digital, refere-se ao acesso ao material midiático pelo público, tornando-se consumidores.

Por fim, nesta primeira etapa de análise dos dados, constatamos alguns pontos importantes em comum:

- 1) Ausência de um profissional tradutor-intérprete na sala de aula;
- 2) Ingresso de estudantes Surdos que não eram fluentes em nenhuma língua;
- 3) Dificuldades na comunicação com o Surdo e, conseqüentemente, no ensino de Português;
- 4) Letramento e Alfabetização serem tratados como sinônimos;
- 5) Ausência de atividades que estimulassem a prática de letramento;
- 6) Uso das TDIC em suas aulas;
- 7) Certo desconhecimento a respeito da Libras, Cultura e Identidade Surda.

6.2 Histórias da docência do colaborador: Entrevista Não-estruturada

Nesta seção, investigamos as experiências das colaboradoras com o ensino de Língua Portuguesa, a fim de conseguir mais informações sobre a presença das TDIC no seu contexto escolar, quando eram professoras de estudantes Surdos. Dessa forma, buscamos conhecer, também, um pouco mais sobre o planejamento pedagógico, a relação da equipe gestora com as colaboradoras, além de fatos do cotidiano que aconteciam em sala de aula, os materiais didáticos utilizados e vínculo entre docente e estudante.

Ressaltamos que, nesta etapa da pesquisa, houve certa dificuldade para a geração de dados, visto que as colaboradoras não dispunham de muito tempo para a realização de uma entrevista, seguindo a gênese e funcionalidade deste instrumento. O intervalo entre a aplicação do questionário e a entrevista houve o início do semestre letivo nas escolas da prefeitura, no momento em que aconteceu a retomada para um novo contato com as professoras (que foi por volta dos meses de maio e junho), o contexto educacional do município já estava no período de efervescência escolar, materializado nas demandas pedagógicas (planejamentos, construção de atividades, idas à escola, contato com os estudantes e pais).

O contato com as colaboradoras aconteceu entre os intervalos de suas demandas no trabalho. Nesta etapa, só conseguimos o retorno de quatro (C1, C2, C3 e C5) das cinco que aceitaram participar desta pesquisa, apesar das diversas tratativas para contatar a colaboradora C4, mas, infelizmente, não tivemos nenhum retorno. Em contrapartida, em relação às demais, percebemos que havia interesse e boa vontade em continuar contribuindo para a construção do produto, mesmo com a carga de atividades nas escolas em que atuam.

A entrevista foi realizada através de ligação telefônica. Nesta etapa, tínhamos previsto que as chamadas durariam cerca de 10 a 15 minutos, mas cada contato durou cerca de 30 minutos, momento em que as colaboradoras explanaram mais sobre sua formação e experiência docente. De posse das respostas, apresentamo-las da seguinte forma: 1) início da trajetória como professora de Surdo, 2) contato com o estudante Surdo e vínculo com a escola, 3) memórias sobre planejamento e execução das aulas de Língua Portuguesa.

Iremos pontuar as respostas transcritas, conforme cada item, para que possibilite uma compreensão maior sobre o percurso formativo e experiencial das colaboradoras. Para começo de conversa, questionamos se, na graduação, elas tiveram oportunidade de cursar alguma disciplina referente à educação especial e/ou Libras e, ainda, que falassem sobre o primeiro contato com o Surdo. Além disso, elas foram inquiridas a informar como lidaram com a notícia de que teriam que ministrar aulas para esse público e como adequaram sua prática a esse novo contexto educacional. As respostas seguem transcritas abaixo:

C1: Me formei em 2000 na UESPI. Na época, pouco se falava sobre educação especial e inclusiva, sabíamos que existiam instituições que prestavam atendimento. Comecei a atuar em 2000, mas só conheci um aluno surdo em 2007 na escola que trabalho. Em 2008 comecei a trabalhar no APE – Atendimento Pedagógico Especializado. O foco desse atendimento era para criança com dificuldades de aprender... [...] Depois surgiu o AEE em 2009 e 2010, foi feita uma formação com professores do Ceará. Não tinha formação na SEMEC³⁸ na época. Lembro que teve um curso de 120 horas em 2008, o que incentivou a continuar nessa área. Depois teve uma pós de Libras na UESPI e tinha vagas para professores de AEE. A Pós de Libras da prefeitura ajudou.

C2: Na graduação³⁹, na UFPI, não tive nenhuma disciplina sobre educação especial. Comecei a atuar na prefeitura na sala do AEE, mas só em 2017 para 2018 que tive contato com surdos.

C3: Me formei na UESPI em 2007, mas não tive disciplinas sobre Libras ou educação especial. Saí da graduação direto para o concurso. Em relação a contato com surdo, na primeira turma tive contato com a aluna surda. Só fiquei um ano na sala de aula regular e depois fui para o AEE. Continuo na mesma escola até hoje.

C5: Não tive. [...]. O contato com o surdo foi no quarto ano, em 2017.

Identificamos começos de carreira docente distintos, mas que migraram para a mesma função dentro do ambiente escolar, saindo da sala de aula regular para o exercício como

³⁸ Secretaria Municipal de Educação de Teresina

³⁹ A colaboradora se formou em 2010, dado já informado no capítulo de metodologia

professora do AEE. Nas falas das colaboradoras, percebemos que, durante a graduação, elas não cursaram disciplinas que contemplassem a educação especial, o que evidencia carência no campo de atuação. Esse fato recorda a exigência do Decreto 5626/2005, e aponta, conforme o documento, que apenas C2 teria, provavelmente, sido beneficiada com disciplinas na matriz curricular do seu curso, o que não aconteceu.

A formação continuada foi necessária para que conseguissem atuar com estudantes Surdos. Dessa maneira, as colaboradoras C1, C2 e C3 têm especialização em Libras e/ou Educação Especial e AEE, o que demonstra preocupação em prestar um serviço que pudesse atender às necessidades educacionais do público-alvo.

Nesse primeiro momento da conversa, constatamos que o AEE em Teresina foi iniciado na mesma época em que o Decreto nº 6.571/2008⁴⁰ foi instituído. Durante a entrevista, C1 relatou que sua escola foi uma das dez primeiras contempladas com sala de recurso multifuncionais e que, aliado a isso, houve o incentivo por parte da gestão da secretaria de educação em oferecer uma formação específica para os professores. No seu caso, esse auxílio aconteceu pouco tempo depois de ela ter o primeiro contato com Surdos, ocasionando, de certa forma, o seu interesse em continuar buscando novos conhecimentos sobre a área. Antes de iniciar seu trabalho no AEE, C1 relatou que atuava no atendimento a estudantes que tinham dificuldade com a aprendizagem, mas, até nesse momento, não havia tido experiência com o PAEE.

O primeiro contato de C1 com um Surdo aconteceu na escola em que trabalhava, sem ter tido vínculo com o estudante em sala de aula, algo que veio a acontecer efetivamente entre 2009 e 2010. A colaboradora relata que sua escola, durante sete anos, recebeu matrículas de estudantes com surdez, havendo, assim, certa busca da comunidade pela instituição de ensino, localizada na zona sul de Teresina. Entretanto, com certo pesar, a professora afirmou, na entrevista, que já era o terceiro ano consecutivo que não havia surdos matriculados, somente estudantes com outras deficiências.

C2 iniciou sua atuação na escola após a aprovação do penúltimo concurso⁴¹ para professor dos anos iniciais, com pouco tempo atuando na sala de aula regular, aproximadamente dois anos, foi lotada para a sala de recursos multifuncionais, o que não é uma prática comum, tendo em vista que, geralmente, os professores mais experientes, são

⁴⁰ Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado

⁴¹ Edital 001/2010 SEMEC, conforme discriminado no Diário Oficial do Município: <https://dom.pmt.pi.gov.br/admin/upload/DOM1368-1-26102010.pdf>

convidados a trabalhar no AEE. Atuando neste campo, a colaboradora só teve contato com Surdos em 2017, e manteve esse vínculo nos dois anos seguintes.

Já C3 ingressou como professora na educação do município em 2007, pouco tempo depois de concluir sua graduação. Logo, a sua primeira experiência como docente efetiva na sala de aula já aconteceu mediante o desafio de letrar/alfabetizar uma Surda. Somado a isso, não houve, durante sua graduação, disciplinas que pudessem apresentar conceitos, práticas direcionadas ao público Surdo, resultando em um duplo obstáculo (formação e experiência). O contexto no qual iniciou sua carreira não a fez desistir de atuar e pesquisar sobre a área, o que foi percebido ao notar a sequenciação do seu trabalho, ao ser lotada para o AEE, e a busca por cursos *lato sensu* e *stricto sensu*, pois, atualmente, a colaboradora está no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI), no polo da UEMA.

A colaboradora C5 só teve contato com o Surdo durante um ano letivo, em 2017, atuando no 4º ano. Ela afirmou, no decorrer da entrevista, que, no começo, houve dificuldades na adaptação, principalmente por não ter experiência em ministrar aula para esse perfil de estudante e que, por conta disso, recorreu a atividades da *internet*, assim como ao auxílio do professor do AEE, pois a escola tinha disponível esse profissional. Após esse período, ela continuou atuando como professora de Língua Portuguesa por mais três anos. Posteriormente, foi transferida para outra instituição, se tornando diretora.

Durante a entrevista, também perguntamos sobre a relação da escola com o estudante Surdo, e se, na época em que começaram a atuar com ele, perceberam resistência ou acolhimento dos gestores. Acreditamos que o processo de ensino e de aprendizagem sofre com interferências da gestão da escola, visto que ela é responsável por gerir, administrativamente, os recursos financeiros, pedagógicos e materiais. Então, uma equipe que compreende a relevância do aspecto inclusivo na educação poderá contribuir para uma melhor eficácia no progresso cognitivo, afetivo e social do PAEE na escola. Declinamos, abaixo, as respostas das professoras:

C1: A escola foi inclusiva desde que comecei a trabalhar lá, não tive dificuldades para desenvolver uma a inclusão, pois sempre tive liberdade. Tão tal que propus um curso de Libras para funcionários e a escola aceitou, organizei um curso Libras para escola com uma pessoa de São Paulo, o curso era a distância e durou 2 anos, convidei os surdos para encerramento do projeto da escola. A direção reclamava que os surdos eram mais agressivos, o projeto ajudou na relação desses surdos com a escola. Depois tentei levar o projeto para escola adjacente que também tinha surdos.

C2: A escola aceita todos os alunos. Tem muitos alunos autistas, surdos e com outras deficiências, mas não tinha uma assistência detalhada. No

máximo procuram o intérprete pela SEMEC, geralmente estagiário. Já convidei os outros professores, para participar de cursos de capacitação, sem muito retorno.

C3: A escola aceitava todos os alunos, mas a escola não fazia muita coisa para incluir. Não tinha um trabalho voltado para esse público. [...] fiquei um ano na sala de aula regular e depois fui para o AEE. Continuo na mesma escola até hoje. Quando tive a aluna surda fiquei incomodava com aquela situação e tentei mudar ou melhorar de alguma forma aqui. Então criei projetos de inclusão na escola.

C5: A escola oferecia o atendimento do AEE, mas a falta de um profissional especialista em Libras na escola não possibilitou avanços significativos no desenvolvimento da aprendizagem da criança, embora o professor elaborasse material diferenciado para atendê-la [...] a inclusão adequada não ocorreu. [...] Não existia discriminação com o aluno.

As colaboradoras apresentam uma “coincidência” interessante ao relatarem que suas escolas aceitaram, sem impor muito obstáculo, as matrículas de estudantes com Surdez. Esta ação segue a norma legal⁴² que evidencia a constituição de crime punível de reclusão se houver o impedimento da inscrição da pessoa com deficiência em qualquer estabelecimento de ensino. Aparentemente, ao aceitar o Surdo na escola, não significa que tenham empatia ou compreensão sobre o ensino escolar inclusivo, mas, sim, obediência à lei.

Percebemos isso nas falas de C2 e C3, ao dizerem que a escola não prestava uma assistência que atendessem às necessidades dos Surdos. A busca por e, conseqüentemente, a contratação de profissionais intérpretes de Libras não garante uma acessibilidade suficiente, pois o Surdo usuário da Libras precisa de professores bilíngues, como pontuam Sá (2011) e Rosa (2011), além de estrutura física e de materiais pedagógicos que possibilitem e potencializem o letramento e a alfabetização na Libras.

Ambas as colaboradoras buscaram, por iniciativa própria, convidar os demais colegas professores para capacitações, e até para desenvolverem projetos inclusivos juntos. No entanto, por não terem conseguido retorno necessário, procuraram, sozinhas, estudar e construir atividades que possibilitassem a aprendizagem dos estudantes que acompanhavam. C3, por exemplo, realizou um projeto que se refere às normas da escola, pois percebia que os Surdos que ali estudavam desconheciam as regras daquela instituição de ensino. Mais tarde, quando a escola foi beneficiada com a sala do AEE, a docente conseguiu desenvolver projetos de recontagem de contos por meio de adaptações e com personagens com deficiência.

Em relação à presença do intérprete de Libras nas escolas, vimos que os profissionais que eram lotados nestes estabelecimentos de ensino muitas vezes eram estagiários, ou seja,

⁴² Art. 8 da Lei nº 7.853/89, redação dada pela Lei nº 13.146/15.

estavam em processo de formação e, por isso, desconheciam sobre práticas, estratégias de tradução e interpretação direcionadas ao público dos anos iniciais. C1, durante a entrevista, relatou que, nos primeiros anos em que esteve no AEE, teve a oportunidade de conviver com um intérprete que tinha formação em Pedagogia. Na verdade, esse profissional era concursado e lotado na SEMEC no cargo de professor, mas, por ser intérprete de Libras, foi transferido para essa função na escola em que a colaboradora atuava.

Na sua fala C1, evidencia que a formação linguística e pedagógica deste intérprete contribuía para seu trabalho, pois, no contraturno, momento em que ela ensinava aos Surdos, havia auxílio deste profissional. Dessa forma, ela conseguia desenvolver seu trabalho gradativa e sequencialmente. Quando o intérprete foi transferido para outra escola, a colaboradora sentiu a diferença no engajamento da ação docente elaborada, já que, nas suas palavras, “[...] eram estagiários que não dominavam bem a Libras e não tinham formação pedagógica”.

Atuar como intérprete de Libras requer um conjunto de conhecimentos e habilidades que vão além do domínio de duas línguas (a de sinais e a oral). É necessário, para além disso, conhecer estratégias de tradução e interpretação⁴³, conhecer preceitos éticos, estar imerso na cultura para tradução/interpretação da língua fonte para língua alvo com qualidade. Aliado ao contexto educacional, torna-se relevante este profissional conhecer o ambiente escolar no qual vai atuar, e, além disso, a equipe gestora precisa conhecer o intérprete e a função que ele desempenha ali, para não que haja abusos, como desvio de função ou a realização de outras atividades que não condizem com a interpretação, conforme abordam Ampessan, Guimarães e Luchi (2013).

A colaboradora C1 conseguiu motivar a participação da equipe gestora em um curso de extensão em Libras com duração de quatro semestres, o que é bem longo, comparado padrões outros encontrados em Teresina, que, geralmente, duram, em média, 4 meses (120h). O conhecimento adquirido nas aulas melhorou a comunicação dos estudantes com os demais componentes da escola, minimizando os atritos entre eles, ou, segundo a entrevistada, a direção chamou de “agressividade”, o que remete a uma discussão elencada por autores como Skliar (1998) e Gesser (2009), que versam sobre como a sociedade modula seu ponto de vista acerca dos Surdos, enfatizando os traços que fogem daquilo que é considerado normal.

Os autores, cada um no seu campo de conhecimento, debatem o quão essa concepção foi negativa para a permanência e valorização da língua e do povo Surdo, resultando na

⁴³ Novaes (2002) identificou sete estratégias: simplificação, omissão, síntese, discurso indireto, ratificação, padronização e explicação.

demora pela garantia de direitos sociais e na perpetuação de crenças e preconceitos quanto à maneira de ser e de se comunicar. Voltando ao contexto da escola da colaboradora C1, entendemos, a partir do seu relato, que, a princípio, a equipe gestora tinha consigo um estereótipo a respeito dos Surdos que frequentavam aquele ambiente a ponto de considerá-los agressivos, o que, após a capacitação, essa ideia foi sendo modificada.

Já a colaboradora C5 afirma que a escola em que atuou ofertava o AEE, mas, em contrapartida, não havia um intérprete educacional de Libras para acompanhar o Surdo o que, na sua concepção, tornou-se uma desvantagem, pois, assim, não havia uma comunicação efetiva com a docente e os demais colegas de turma. Na sua fala, C5 diz que a inclusão adequada na sala de aula não aconteceu, fato que nos fez entender que a intervenção de outros profissionais é que poderia tornar o ambiente inclusivo, sendo que a responsabilidade dessa ação é de todos os envolvidos no processo de escolarização do Surdo, cabendo a ela também ingressar nesse processo.

Compreendemos que, nesta experiência, a colaboradora C5 não havia participado de nenhuma capacitação na área, o que aconteceu apenas depois do início do período letivo. Então, essa concepção acerca da inclusão e da acessibilidade para o Surdo é comum, do mesmo modo que ideias como o “intérprete é a voz do Surdo”, “o intérprete é o professor do Surdo” percorrem no senso comum de diversos professores regentes. Nesse sentido, o que precisa ser esclarecido é a função de cada profissional e sua responsabilidade no contexto escolar, conforme Gesser (2009) e Ampessan, Guimarães e Luchi (2013) propõem.

Dando sequência à entrevista, questionamos sobre o planejamento de suas aulas, buscando saber quais fontes as professoras pesquisaram, os materiais utilizados e se tiveram oportunidade de participar de alguma capacitação ou formação disponibilizada pela SEMEC ou por iniciativa própria. Nessa oportunidade, instigamos as colaboradoras a falarem sobre a execução das aulas, e, a partir daí, investigar se houve, conforme seus relatos, uso de algum instrumento tecnológico. Nesse momento, também perguntamos como era relação do Surdo com a colaboradora e com a família dele, indagando se os pais acompanhavam ou não o desenvolvimento do filho na escola.

Sobre o planejamento das aulas e a interação com o Surdo e a família, obtivemos os seguintes retornos:

C1: Os alunos que acompanhei não eram alfabetizados em sua maioria por isso ensinava Libras e o português básico para inserir uma língua [...]

apenas T*⁴⁴ que ouvia um pouco e J*, foram os alunos que tiveram melhores resultados. [...] Todos os alunos surdos que tive contato eram filhos de pais ouvintes [...] desses eu mantenho um vínculo até hoje através das redes sociais.

C2: Planejava de acordo com o que aprendia nos cursos de extensão [...] Ensinau vocabulário de Libras e Português. Eu solicitava o planejamento dos outros professores para auxiliar no meu planejamento, mas não tive retorno. Geralmente os outros professores pediam atividade extra para ministrar na sala de aula, atividade mais simples. [...] Eu acompanhei duas surdas que eram irmãs, no AEE elas faltavam muito, por isso eu pegava as alunas do turno regular e levava para o AEE. [...] Lembro que a mãe delas tinha outros três filhos que também tinham alguma deficiência, ou seja, a vida para ela era difícil. O sonho da mãe das meninas era elas usarem aparelho, eu busquei junto com a escola vagas em curso de Libras na APADA e no CAS para a mãe [...] eu via que não tinha interesse na Libras.

C3: Não tinha muita experiência. Não tinha formação específica. [...] Na época ensinei a escrever, acompanhava na mesa, ajudei a escrever cobrindo as letras as palavras. Eu usava gestos para se comunicar e orientar nas atividades. [...] O contato com a família havia, sugeri para a família ensinar Libras mas teve resistência, não aceitavam a deficiência da aluna, percebia vergonha da família com a deficiência. Não aceitavam que a criança aprendesse a Libras, havia o desejo da oralização pela fono. [...] A criança ficou comigo no AEE um tempo e depois do terceiro ano saiu da escola.

C5: Era elaborado um Plano individualizado para a criança. E um plano para a turma. As atividades de interação eram elaboradas para todas as crianças, incluindo a aluna. Ela participava de toda a interação. Particpei de formações, mas não direcionada a esse tipo de atendimento. A SEMEC oferecia cursos em Libras, mas a demanda de profissionais interessados para as vagas eram maiores ou meus horários que não batiam. [...] Sobre o vínculo no início foi difícil, mas durante o processo a criança passou a transmitir carinho e confiança. A mãe vinha diariamente na escola e sempre tínhamos conversas sobre como ela podia nos ajudar na aprendizagem da criança.

Dentre todas as falas, percebemos um fator comum para todas: Surdos ingressando na escola sem ter o domínio da Libras e/ou conhecimento da escrita da Língua Portuguesa e que, por conta disso, o trabalho desenvolvido baseava-se no processo de ensino da primeira língua, às vezes por meio de uma mescla ao ensinar vocabulários de forma simultânea, ou não, de duas línguas com estruturas completamente diferentes. Pela nossa leitura, essa conduta no trabalho foi mais presente com as colaboradoras que atuavam na sala do AEE (C1 e C2).

As colaboradoras C3 e C5, por terem tido contato com o Surdo principalmente na sala regular, adotaram outra estratégia, que consistiu em conduzir uma adaptação ao seu planejamento, buscando acompanhar com proximidade a resolução de atividades. Vimos que

⁴⁴ A colaboradora citou alguns dos Surdos que acompanhou. Para preservar a identidade deles, decidimos ocultar seus nomes.

ambas não tinham experiência e não conseguiam, nessa época, tempo disponível para o acesso a formações específicas, como cursos de Libras.

Explicitando o relato de cada professora, identificamos, também, algumas particularidades que consideramos válidas serem debatidas. C1 é a professora com mais tempo de experiência na educação básica, assim como no atendimento do AEE. Durante a entrevista, ela relatou que teve contato com muitos Surdos, mas não conseguiu ter resultados efetivos com a maioria. Ao ser questionada, disse que havia pouca frequência nas aulas do contraturno, assim como pouca assistência da família na participação da vida escolar do filho, por isso não conseguia sequenciar o seu trabalho.

Outro ponto interessante refere-se ao fato de todos os Surdos que ela acompanhou, durante 10 anos de trabalho no AEE, serem filhos de pais ouvintes. Silva (2015) e Sá (2011) afirmam que cerca de 90 a 95% dos Surdos nascem em um contexto familiar sonoro, ouvintes e falantes do português, contribuindo para uma aquisição tardia da linguagem, e com consequências para a escolarização do Surdo em instituições de ensino regular. Strobel (2015) destaca esse aspecto ao evidenciar a influência da família ouvinte na construção da cultura do Surdo, elencando as diferenças no que se refere ao acesso a informações, vínculo, compreensão de mundo e autonomia.

Retomando a fala de C1, ela cita apenas dois Surdos que conseguiram ter melhores resultados. Ao ser questionada sobre o que significa “melhor” na sua concepção, ela se refere à aprendizagem da Libras e do Português e à continuidade dos estudos para o ensino médio. Um dos Surdos citados está, atualmente, cursando, concomitante à última etapa da Educação Básica, o curso técnico de Design de Moda no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) concomitante ao Ensino Médio, o que para ela é uma conquista importante, pois mostra a capacidade do Surdo de passar em provas de testes seletivos.

Em relação a C2, ela buscou, durante o contato com Surdo no AEE, acesso ao planejamento dos professores que ministravam as disciplinas no turno regular, mas sempre teve dificuldades em construir uma parceria com os outros docentes, o que causava certo empecilho no seu trabalho, resumindo-se ao ensino de vocabulários.

O que acontecia no seu contexto de trabalho era o interesse dos outros profissionais da escola solicitando atividades mais “simples” para serem utilizadas nas aulas com o Surdo, dessa forma interpretamos que havia a possibilidade de o estudante não estar participando efetivamente da interação com a turma, causando certa dispersão e, por isso, a atividade poderia ser uma alternativa para entreter ou integrá-la na sala com os outros estudantes.

Assim como C1, a colaboradora C2 lamentou que a ausência dos Surdos nas aulas do AEE, o que atrapalhava o desenvolvimento do seu trabalho também. Para minimizar o longo período sem aulas, era comum a docente solicitar a ida das crianças para a sala de recurso no horário do turno regular.

Outro ponto se refere à conjuntura familiar em que os Surdos viviam. Na entrevista, C2 relatou que a mãe das duas crianças que acompanhou tinha outros filhos com alguma deficiência. A docente não soube esclarecer qual tipo seria, mas, por a mãe ter, no total, cinco filhos, passava por dificuldades administrativas e financeiras para cuidar de todos, talvez por isso seu sonho era que o acesso ao aparelho auditivo, acreditando que, dessa forma, as crianças teriam mais autonomia, ou até mesmo ouviriam.

Gesser (2009) afirma que o aparelho auditivo não garante a recuperação da audição. Essa tecnologia tem seu benefício para aqueles que têm uma perda auditiva leve ou moderada, pois a funcionalidade do aparelho é a amplificação o som do ambiente, e não a decodificação do som. Por isso que, para Surdos com perda profunda ou severa, a possibilidade de adaptação com o equipamento é menor, porque só há uma percepção do som, mas não a identificação do que o “ruído” representa.

C2 também argumentou que houve a tentativa de apresentar a Libras para essa mãe, oferecendo vagas para cursos oferecidos em parceria com a Secretária de Educação e Cultura do Estado do Piauí (SEDUC), mas não havia o interesse pela participação. Questão semelhante também foi identificado com C3, durante sua experiência com Surdo na sala de aula regular. Antes do seu ingresso no AEE, a colaboradora também percebeu resistência da família em aceitar a surdez da criança, a ponto de não permitir o acesso a língua de sinais e ter o interesse apenas na oralização.

Defendemos que toda criança com perda auditiva tem o direito de conhecer a língua de sinais, assim como receber atendimento de outros profissionais como o oferecido pelos fonoaudiólogos. O que não concordamos é com o desejo de impor intervenções que impeçam o jovem Surdo de escolher com qual língua terá mais afinidade, sendo com o uso de Libras ou a oralização com auxílio do aparelho auditivo e até mesmo do implante coclear. Também compreendemos o quão essa temática é politizada com discursos definidos entre o viés socioantropológico, que valoriza os sinais, e o viés clínico-terapêutico, que defende a normatização da audição, havendo, na literatura que estuda a Surdez, autores com posicionamentos firmes em cada das perspectivas apresentadas.

Por eu ter atuado como intérprete educacional de Libras durante alguns anos e, hoje, ser professora de Libras em uma universidade pública, a Universidade Federal do Piauí

(UFPI), reforço, aos graduandos, em minhas aulas, a importância da língua de sinais para o Surdo na primeira infância, e os benefícios que o acesso precoce a ela possibilita para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo.

Ademais, não podemos negar que ainda não existem muitos espaços em que a língua de sinais é usada, e profissionais suficientes com fluência para considerarmos que a Libras e o aparato legal que a regulamenta garantam a acessibilidade. No próprio relato das colaboradoras, vimos que as escolas não contavam com intérpretes em todo o período escolar, e, quando havia, boa parte deles era composta por pessoas que estavam no processo de formação. Se a escola, que é a principal agência de ensino, não tem esse aparato, então a possibilidade de encontrar profissionais em outros ambientes é ainda menor.

Retomando a discussão da entrevista, C3 relata que, durante o contato com o Surdo na sala de aula regular, ela tentou acompanhá-lo com mais proximidade, buscando se comunicar através de gestos, apontamentos, com o intuito de se comunicar. Então, as atividades desenvolvidas eram baseadas no desenvolvimento da motricidade fina⁴⁵ para a escrita, por meio do comum uso de lápis, papel e conteúdos que envolvessem cobrir as letras do alfabeto ou palavras curtas. De forma semelhante aconteceu com C5 no que se refere às atividades utilizadas, com a diferença de que a professora do AEE, na escola em que atuou, disponibilizava um plano de ensino individualizado (PEI), que era utilizado concomitantemente com o seu planejamento para os demais estudantes.

A colaboradora C5 participou de formações oferecidas pela SEMEC. Lá, as orientações, que aconteciam quinzenalmente, eram direcionadas para turmas com estudantes sem deficiências, o que não atendia a sua necessidade. Eram ofertados, também, cursos básicos de Libras com alguns professores da própria secretaria, mas as poucas vagas impossibilitaram o acesso. Dentre as colaboradoras dessa etapa da pesquisa, C5 foi a única que teve algum familiar do estudante presente e interessado na educação do filho Surdo.

Nesse cenário, os diálogos eram frequentes e a mãe da Surda buscava saber como ajudar no desenvolvimento da filha. Durante a entrevista, a professora não deixou claro se incentivou ou informou sobre a possibilidade de a criança e a mãe aprenderem Libras, ou se houve interesse por parte da família pela oralização.

Prosseguindo com a entrevista, as colaboradoras abordaram sobre os recursos disponíveis, os materiais e os conteúdos que utilizavam para suas aulas. Obtivemos os seguintes *feedbacks*.

⁴⁵ Movimento dos braços, mãos e dedos.

C1: A escola apoiava totalmente e me deixava livre para usar o recurso que eu precisasse, também por ser uma das primeiras salas de AEE do município havia muito recurso: Computadores, vídeos do INES, contos de fadas, livros de historinhas. [...] Utilizei um dos primeiros dicionários de Libras produzidos pelo estado “Dicionário Bilingue” de 2003, me ajudou bastante. [...] os surdos aprendiam mais os vocabulários básicos de Libras, eu desenvolvia atividades através dos vídeos e ensino de vocabulários.

C2: Na escola havia computador e jogos pedagógicos. [...] Eu seguia as orientações e sugestões das formadoras da SEMEC, por exemplo receita em Libras. [...] Nas aulas eu trabalhava com imagens, sinais e vocabulários fazendo essa relação... utilizava jogos de memória, cartas em Libras, mostrava vídeos e depois uma atividade escrita, era curto pois o AEE durava uma hora. [...] eu percebia que [...] tinham dificuldade em entender espaço-tempo, dias de calendário por aí.

C3: No começo a escola não tinha equipamento, isso só veio depois da instalação da sala do AEE, então chegou computador, jogos e o que fosse necessário era comprado. [...] Eu desenvolvi uns projetos com contos, fazia a recontagem e adaptava utilizando personagens com deficiência. [...] Mas tudo era difícil a aluna não compreendia muito, acho que é porque ela não se sentia a vontade de participar por não entender o que era lido.

C5: Usava meu notebook e celular. Imprimia algumas imagens em Libras em casa, pesquisava muito da Internet. Na sala tinha um alfabeto em libras e usava umas fichas para comunicação como por exemplo: ir ao banheiro, beber...etc... A escola não tinha material direcionado para a especialidade da criança e como já foi dito oferecia o atendimento do AEE. [...] Sobre o conteúdo, ela gostou muito de aprender os nomes das frutas em libras. Lembro que sorriu quando viu o vídeo. [...] Sem imagens ou auxílio de vídeo era complicado o entendimento da criança sobre qualquer conteúdo. Principalmente porque ela não sabia Libras e eu também não.

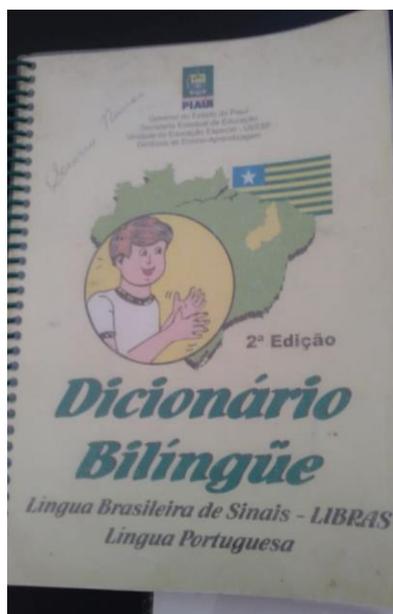
Os relatos das colaboradoras apresentam certa semelhança devido ao acesso de recursos com tecnologias digitais, mas cada uma teve esse contato em momentos distintos, e com particularidades. Inicialmente, C1 atuou no AEE a partir da instalação de uma sala de recursos multifuncionais na escola. Ela esclarece que a escola, neste caso, a gestão, não fazia apontamentos sobre a limitação na utilização de qualquer material que estivesse na instituição. A professora também destacou, durante a entrevista, a facilidade em solicitar a compra de qualquer recurso a mais que fosse necessário para a execução das suas aulas.

Dentre os materiais mais utilizados pela colaboradora, tiveram destaque os vídeos em Libras do INES, principalmente os que se referem às histórias infantis, como a da Chapeuzinho Vermelho. Além disso, o uso de dicionário Libras-Português foi a fonte utilizada para ensino vocabulários das duas línguas. A professora cita, ainda, o livro “Dicionário Bilingue”, de 2003, organizado pela SEDUC do Piauí em parceria com

instrutores surdos e a Escola Professora Consuelo Pinheiro, uma das primeiras instituições a prestar assistência educacional a Surdos no estado.

O material era desconhecido por nossa parte, pois tínhamos conhecimento, até aquela conversa, da existência de outros recursos similares, no caso, apostilas, criadas pelo CAS e pelo SENAC. Por isso, pedimos para, após a entrevista, a professora enviar algumas fotos do Dicionário, se ainda o tivesse em mãos, o que foi prontamente atendido.

Figura 1 – Título



Fonte: Acervo da autora (2021).

Da mesma forma, a colaboradora C2 tinha, na sala do AEE, um computador e materiais didáticos que possibilitavam o atendimento dos estudantes com deficiência que ela acompanhou. Porém, referente ao público com surdez, a professora realizou buscas na *internet* para encontrar imagens e vocabulários em Libras para trabalhar com a associação de imagem-sinal-palavra, seguindo, assim, a orientação das formações da SEMEC. Mas, por não dominar a língua de sinais, a docente sentia dificuldade em repassar conceitos, como espaço e tempo, porque trabalhar com essas definições é complexo e, geralmente, elas começam a ser introduzidas na educação infantil, principalmente ao habituar a criança na rotina da escola, os horários das aulas e do recreio, véspera de datas comemorativas, entre outras atividades.

O que talvez a colaboradora se refira é à possibilidade de os Surdos não conseguirem associar os dias ou as horas com o vocabulário respectivo no português ou, talvez, o porquê de tais regras referentes ao começo ou ao fim de uma determinada atividade na escola serem definidas, pois, se as crianças já frequentavam a escola regular, provavelmente já identificavam ou compreendiam que há intervalos de tempo para cada ação desempenhada na

sala de aula, mas ninguém pode nunca ter dito através de uma língua acessível ao seu contexto visual as informações, explicando esses fatos, cabendo às próprias crianças deduzir⁴⁶ isso.

Percebemos, durante a entrevista, que o computador não foi utilizado como um recurso para suas aulas, mas como um instrumento de busca e pesquisa por atividades. Coscarelli (2017) já relembra que o computador na escola não significa mudança no processo de ensino e de aprendizagem dos professores, mas o seu uso consciente pode ser utilizado como instrumento de comunicação e até como um recurso para letramento digital. Para exemplificar, a autora cita o envio de e-mails.

Além desse ponto elencado pela colaboradora, soma-se a pouca frequência dos Surdos nas aulas e pouco tempo para ministrar uma simples atividade. Por esses fatores, ela percebia que não conseguia proporcionar um desenvolvimento linguístico e até mesmo cognitivo. A pouca permanência e o pouco vínculo com os estudantes não a desmotivou a aprender a Libras. Inclusive, até o momento da entrevista, nos contou que estava concluindo o curso básico e que buscava acompanhar, em redes sociais, Surdos e ouvintes que são professores de Libras para conhecer outros sinais e até possíveis variações.

Já as demais colaboradoras não utilizaram tecnologias digitais nas suas aulas, motivadas, talvez, pelo fato de o contato com Surdo acontecer em salas de aula regulares. C3 evidenciou que, no início da sua trajetória docente, a escola não tinha AEE e não havia projetor de mídia e *notebook* para ser utilizado pelos professores. Apenas depois da instalação da sala de atendimento educacional especializado foi que os equipamentos chegaram e logo foram transferidos para essa atividade. A partir daí, ela pôde desenvolver projetos educativos prestando assistência à mesma criança que atendeu no 1º ano do Ensino Fundamental.

Quando percebeu resistência da própria Surda em participar das atividades propostas, a dedução da colaboradora foi a falta de compreensão da finalidade da tarefa. Constatamos o quão pode ser difícil para o Surdo ingressar na escola sem ter fluência de nenhuma língua, pois predomina o desafio de adaptar-se ao meio por não conseguir associar o fato de estar em um novo ambiente, com outras pessoas, sem a presença de algum familiar, algo provavelmente distinto da sua rotina antes da sala de aula.

De forma similar, foi a experiência da colaboradora C5 ao lidar com uma criança Surda que não sabia Libras e nem língua portuguesa. Para minimizar a diferença linguística entre a estudante e os demais colegas da turma, a professora buscou, por iniciativa e recursos próprios, vídeos e imagens com sinais e, sempre que possível, utilizava-os, na sala de aula,

⁴⁶ Strobel (2015) cita alguns exemplos sobre as deduções de crianças Surdas sobre fatos do seu cotidiano, conferir páginas 53-54

conforme seu planejamento. A docente também tentou deixar a sala de aula mais acessível, com o alfabeto manual ao lado do alfabeto em português, padronizou, também, algumas fichas com comandos simples, como ir ao banheiro e beber água, não esclarecendo em que língua esses materiais eram confeccionados.

Consideramos a estratégia válida, principalmente por a professora não conhecer a Libras. Percebemos, também, que houve o interesse e a vontade de tentar ser compreendida pela Surda e, de alguma maneira, conduzir uma interação com os demais colegas da sala de aula. Por mais que não conhecesse aspectos da cultura Surda, a professora percebeu que o imagético é importante para a aprendizagem da pessoa com Surdez, e que a ausência de recursos visuais dificulta qualquer associação para/com o conteúdo.

Através dessa segunda etapa da pesquisa, verificamos alguns aspectos comuns entre as colaboradoras:

- 1) Ausência de disciplinas que contemplassem Libras ou Educação Especial na graduação das colaboradoras;
- 2) Pouca interação entre professor do AEE e o professor regular;
- 3) Ensino direcionado ao Surdo que privilegia o ensino de vocabulários da Libras e Língua Portuguesa, principalmente com atividades impressas;
- 4) Pouco acesso a formações e capacitações em cursos de Libras;
- 5) Uso das tecnologias digitais para pesquisas e não como um recurso para as aulas;
- 6) Pouco interesse da família com a possibilidade de o filho Surdo aprender a Libras.

A partir das informações disponibilizadas, percebemos algumas lacunas acerca do conhecimento e das habilidades das colaboradoras com as temáticas de letramento e tecnologias digitais. Identificamos as dificuldades em ministrar, com fluidez, as aulas, assim como a necessidade de os Surdos terem o apoio da família para o desenvolvimento de um trabalho que lhes possibilite aprender e/ou melhorar o domínio da Libras e o Português na modalidade escrita.

Os dados gerados possibilitaram compreender as vivências das professoras, o cotidiano na sala de aula, a relação com o estudante Surdo, a ação docente desenvolvida e suas concepções sobre práticas de letramento, fomentando as ideias das rotas de atividades do produto desta dissertação, que estão materializadas no Produto Pedagógico, disponível nos Apêndices.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O final do século XX e início do século XXI foi um marco para a sociedade, principalmente por causa da *Internet*, da globalização e da crescente produção de tecnologia digital, ocasionando mudanças na forma de interagir e contatar as pessoas. Tudo isso estendeu-se para interior da sala de aula, de forma que o meio virtual passa a ser um caminho possível para potencializar a aprendizagem.

Nesse mesmo período de efervescência, também houve, no Brasil, a consolidação da Lei 10436/2002, que reconheceu a Língua Sinais dos Centros Urbanos, ou a Libras, como conhecemos hoje, representando uma agitação na comunidade Surda, que começa a ter visibilidade nacional. Ademais, tal feito marcou o pontapé para políticas públicas inclusivas.

Esses acontecimentos compartilharam em comum um adjetivo revolucionário, com mudanças que se materializam pouco a pouco em acessibilidade na informação, saberes acerca de novas culturas e línguas e inspiração para estudos e campos de pesquisas.

Nessa dissertação, tratamos desses dois episódios que hoje se consolidam como áreas de conhecimento: TDIC e Educação dos Surdos, trazendo como elo a prática de letramento digital.

Em nossa pesquisa, buscamos atender o que, a princípio, era uma inquietação da pesquisadora, e, posteriormente, tornou-se um objeto de estudo. Por ser formada em Pedagogia e ter atuado como intérprete educacional, percebi que não havia produtos pedagógicos que contemplassem os professores que ensinam Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental que acompanhavam crianças Surdas, assim como materiais que apresentassem atividades com práticas de letramento. Por isso, veio o interesse em conhecer esses docentes e entender a sua perspectiva no ensino.

No que se refere ao objetivo geral, buscamos investigar as práticas de letramento de professores dos anos iniciais de Língua Portuguesa no ensino de estudantes surdos do Ensino Fundamental no contexto da cultura digital, a partir das TDIC. Para isso, buscamos professores da Secretaria Municipal de Educação de Teresina, com o perfil adequado para o que buscávamos.

No percurso da pesquisa, tivemos algumas dificuldades, principalmente por estarmos em pleno período pandêmico, o que demandou, para a Educação, o exercício da atividade docente em *home office*, por meio do ensino remoto emergencial.

Mesmo com os entraves identificados, encontramos professoras com experiência na docência, em especial com estudantes Surdos, e que, demonstraram interesse em contribuir

com esta pesquisa, à distância e virtualmente. Através da aplicação dos instrumentos metodológicos para geração de dados, percebemos realidades educacionais semelhantes, e caminhos pedagógicos diferentes.

Observamos, durante a pesquisa, o quão são necessárias políticas públicas que se comprometam com a educação dos Surdos e com a qualificação de mais profissionais da educação especial e inclusiva. Destacamos isso porque constatamos, com as colaboradoras, que o trabalho do professor que atende o estudante com deficiência é solitário, sem ter tanta assistência e compartilhamento de informações que potencializem a aprendizagem desse educando.

Vimos, também, que a família é crucial para o desempenho do trabalho do professor, já que a ausência do apoio da parentela ou responsável causa um impacto negativo no progresso do estudante, algo que não é particular de quem cuida de uma criança com deficiência. Apesar de tudo isso, há o esforço do professor para proporcionar aquilo que ele denomina de inclusão.

Através das constatações desta pesquisa, realizada ao longo de um ano, construímos um produto educacional direcionado aos professores, com o intuito de apresentar alternativas para o desenrolar da sua prática docente. Optamos pela prática do letramento digital, tendo em vista que a tecnologia está cada mais vez mais presente na educação e, por essa razão, é necessário haver instrumentos que possam ser desenvolvidos para atender ao público Surdo.

No produto, buscamos trazer atividades que possam ser utilizadas e adaptadas para o contexto da sala de aula regular e sala de multifuncional. As rotas de atividades estão correlacionadas às habilidades contidas na BNCC (2018), direcionadas ao público Surdo, mesmo que o documento não explicita claramente orientações para ensinar a esse PAEE. Além disso, reforçamos que o *e-book* foi pensado para professores que estão buscando formação/informação acerca de como ensinar língua portuguesa como segunda língua (L2) ao Surdo.

As atividades criadas surgiram através da interação da pesquisadora com professoras do ensino fundamental anos iniciais que ministraram língua portuguesa para Surdos. Encontramos docentes que atuaram, na sala regular e no AEE, e que evidenciaram as mesmas dificuldades em desenvolver um trabalho consiste, por razões já apresentadas na seção de análise. Por isso, acreditamos que esse produto servirá como um modelo para idealização de novas propostas inclusivas, não apenas referente à língua portuguesa, mas em outras disciplinas que fazem parte do currículo da educação básica.

Esperamos que esse trabalho sirva como fonte de pesquisa para quem tem interesse em estudar a tríade Surdo-Letramento Digital-TDICs, e que possa inspirar docentes a se tornarem o que Bortoni-Ricardo (2008) denomina de professor-pesquisador, que ultrapassa o perfil daquele que só ensina, mas que aprende a perceber as entrelinhas do seu trabalho e, através disso, aprimora o seu saber professoral.

Para acessar o e-book, clique neste link: [produto pedagógico](#).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA-SILVA, Anderson; NEVINS, Andrew Ira. Observações sobre a estrutura linguística da Cena: a língua de sinais emergente da Várzea Queimada (Piauí, Brasil) **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 23, n. 4, pp. 1029-1053, out.-dez. 2020.
- ALVES, Ubiratã Kichhöfel. O que é consciência fonológica. IN: LAMPREACHT, R. R. (et al.). **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, pp. 31-45.
- AMPESSAN, João Paulo, GUIMARÃES, Juliana Sousa Pereira e LUCHI, Marco. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Intérpretes educacionais de Libras**: orientações para a prática profissional. Florianópolis: DIOESC, 2013.
- ARAÚJO, Nádia Fernanda Martins de; FREITAS, Thayane Nascimento; ARAUJO, Tarcísio. Welvis Gomes; SOARES, Luinaldo da Silva. A Base Nacional Comum Curricular e a educação dos surdos: Influências das TDICs na construção do currículo escolar. IN: GONÇALVES, Maria Célia da Silva; JESUS, Bruna Guzman de. (Orgs.) **Educação Contemporânea**: Volume 08 - Educação Inclusiva. Belo Horizonte: Editora Poisson. 2021. pp. 12-18.
- ARAÚJO, Nádia Fernanda Martins de; NASCIMENTO, Juscelino Francisco. Estratégias de Ensino de Libras como Segunda Língua nas Redes Sociais. IN: ONOFRE E. G.; MELO, M. M. de; FERNANDEZ, S. M. (Orgs) Construindo diálogos na educação inclusiva: acessibilidade, diversidade e direitos humanos. **IV Congresso Internacional de Educação Inclusiva e V Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva**. Campina Grande: Editora Realize. 2020. pp. 555-573.
- ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. Dos desencontros com a linguagem escrita a um encontro plurilinguística. DORZIAT, Ana (org.) 2 ed. **Estudos Surdos**: diferentes olhares Porto Alegre: Mediação, 2017, pp.105-139.
- BAMFORD, Anne. The visual literacywhitepaper. **Editora Adobe Systems**, 2003. Disponível em: <https://aperture.org/wp-content/uploads/2013/05/visual-literacy-wp.pdf> . Acesso em: 12 de maio de 2021.
- BEHARES, Luis. Cap. 10. Língua e Identificações: as crianças surdas entre o sim e o não SKLIAR, Carlos (Org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. V. 2. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. pp. 133-149.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Cap. 2: Projetos de Aprendizagem Colaborativa num Paradigma Emergente. IN: MORAN, J. M; MASETTO, M. T; BEHRENS, M. A..**Novas Tecnologias e Mediação pedagógica**. 10 ed. Campinas: SP, Papirus, 2006. pp. 67-132.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. Capítulo IV: Os três estados do capital cultural. IN: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988, Seção 1, p. 1-32. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 de set. de 2020.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005, Seção 1, p. 28-29. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 de set. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de novembro de 2011, Seção 1 - Edição Extra - 18/11/2011, Página 5 (Republicação). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 01 de jun. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27839. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10.set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002. Seção 1, p. 23. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10 de set. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. MEC: 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: jan. de 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, Diário Oficial da União, 12 de dez. de 2012.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos**. Tese de Doutorado Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. 2008. Disponível em: https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/04/Tesis_Souza_Campello_2008b.pdf. Acesso em: 12 de maio de 2021.

CAPOVILLA, Fernando C. Capítulo III Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. IN: SÁ, Nídia de. **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011, pp. 77-101.

COUTINHO, Clara Pereira. TPACK: em busca de um referencial teórico para a formação de professores em tecnologia educativa. **Paidei@. Revista Científica de Educação a Distância**. Vol. 2-nº4, Jul 2011.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 07 de maio de 2021.

DESLANDES, Suely Ferreira. Cap. 2 O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. IN: MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009, pp.31-50.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos Digitais**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FAVA, Rui. **Educação para o século 21: a era do indivíduo digital**. São Paulo: Saraiva, 2016.

FELIPE, Tanya. **Libras em Contexto: Curso Básico-Livro do Estudante**. 8ª. edição- Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **A educação que nós surdos queremos**. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999. Disponível em: https://issuu.com/feneisbr/docs/documento_a_educacao_que_nos_surdos. Acesso em: 07 de maio de 2021.

FERNANDES, Eulalia. O Som: este ilustre desconhecido. SKLIAR, Carlos (Org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. V. 2. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2016 pp. 97-104.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 34, maio/ago. 2009.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, pp. 51-69.

FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010 [1995].

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. Capítulo 4: Alfabetização Digital: Problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita. IN: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs). **Letramento Digital:**

aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3 ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2017. pp. 59-83.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. Cap.2 A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. IN: WELLER, Wivian; PLAFF, Nicolle. Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013. pp. 12-35.

GESUELI, Zilda Maria; MOURA, Lia de. Letramento e Surdez: a visualização das palavras. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, pp.110-122, jun. 2006.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GIANINI, Eleny. O percurso da educação de surdos retratado nas histórias de três instituições públicas de ensino da Paraíba. ANAIS: **VII Congresso Brasileiro de História da Educação: Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil**. 2013. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07-%20HISTORIA%20DAS%20INSTITUICOES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVAS/O%20PERCURSO%20DA%20EDUCACAO%20DE%20SURDOS%20RETRATADO.pdf>. Acesso em: 30 de dez. 2020.

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

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: 2019**: resumo técnico [recurso eletrônico]. – Brasília: Inep, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Estatística de Gênero. **Tabela de Deficiente Auditivo**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=-1,-2,-3,128&ind=4643>. Acesso em: jan. de 2021.

JOKINEN, Markku. Cap. 8 Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. IN: SKLIAR, Carlos (org.) **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2017. Vol 1, pp. 105-126.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W.. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KARNOPP, Lodenir Becker. Cap. 5 Língua de Sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. IN: LODI, Ana Claudia B. et al. (Organizadores). Letramentos e minorias. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, pp. 56-61.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia: O novo ritmo da informação**. 8 ed. Campinas: Papyrus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: São Paulo, 2013.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola.

IN: KLEIMAN, Angela B. (org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995, pp. 15-61.

LACERDA, Cristina B.F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES [online]**. 1998, vol.19, n.46, pp. 68-80.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. CAP 11 Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. IN: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. **Tenho um aluno surdo e agora?**: Introdução a Libras e a educação dos surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, pp. 185-200.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica** 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LEMOS, Cláudia T. G. de. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. IN: ROJO, Roxane (Org.) **Alfabetização e Letramento**: perspectivas linguísticas. Coleção Letramento, Educação e Sociedade. 3º reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2006. pp. 13-31.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. 2 ed. rev. Ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LUDWING, Antônio Carlos Will. Métodos De Pesquisa Em Educação. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.2, jul.- dez. 2014, pp. 204-233.

LULKIN, Sérgio Andres. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. IN: SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 7 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015, pp. 33-49

MAGALHÃES, Izabel. Letramentos e Identidades no ensino especial. IN: MAGALHÃES, Izabel. **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação da professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. pp. 159-194.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. Coleção cotidiano escolar. São Paulo: Moderna, 2003.

MASETTO, Marcos T. Mediação Pedagógica e o uso da Tecnologia. IN: MORAN, J. M; MASETTO, M. T; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação pedagógica**. 10 ed. Campinas: SP, Papirus, 2006. pp. 133-173.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. IN: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga;

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas** – Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

MENEZES, Ronny Diogenes de. **As escritas surdas como artefatos culturais mediadores de reflexões a respeito das crenças sobre a surdez**. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores). Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2017. 154f.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. Capítulo 1: O desafio da pesquisa social. IN: MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. pp. 9-29.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. **TeachersCollege Record** Volume 108, Number 6, June 2006, pp. 1017–1054

MORAN, JOSE. Cap.1: Educação Híbrida: Um conceito-chave para a educação, hoje. IN: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação** Porto Alegre: Penso, 2015, pp. 27-44.

MORAN, José. Parte I: Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórica-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOURA, Maria Cecília de. Cap. 2 Algumas considerações sobre a surdez e o indivíduo Surdo numa perspectiva histórica. IN: MOURA, Maria Cecília de **O Surdo: caminhos para uma nova identidade**. Revinter: Rio de Janeiro, 2000, pp. 15-98.

NEVES, Bruna Crescêncio; QUADROS, Ronice Müller de. A relação dos surdos com a língua portuguesa em um contexto bilíngue. IN: RIBEIRO, Tiago; SILVA, Aline Gomes da. **Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2015. pp. 137-162.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, Abril/2002.

NOVAES, Lourival. **O intérprete de tribunal, um mero intérprete?: um estudo descritivo sobre o papel do intérprete nos Fóruns de Boa Vista, RR e Fortaleza, CE**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará. 2002. 180 p.

PÁDUA, E. M. M. O processo de pesquisa. In: PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas: Papyrus, 1997. pp. 29-89.

PEREIRA, Éverton Luís. "**Fazendo cena na cidade dos mudos**": surdez, práticas sociais e uso da língua em uma localidade no sertão do Piauí. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Florianópolis, SC, 2013.

- PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Cap. 4: Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. IN: LODI, Ana Claudia B. et al. (Organizadores). **Letramentos e minorias**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. pp. 47-55.
- PERLIN, Gladis T.T. Cap. 3: Identidades Surdas. IN: SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 7 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015 pp. 51-73.
- PERLIN, Gladis. **Histórias de vida surda: identidades em questão**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <https://sites.google.com/site/pesquisassobresurdez/gladis-perlin> . Acesso: 23 de dez. de 2020.
- PIZZIO, Aline Lemos; REZENDE Patrícia Luiza Ferreira; QUADROS, Ronice Muller de. **Língua Brasileira de Sinais VI**. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis: UFSC, 2010.
- PRENSKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. De OntheHorizon. **NCB University Press**, Vol. 9 No. 5, outubro, 2001. Disponível em: https://colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso em: 04 de fev. de 2021.
- PROVOCAÇÕES: Sueli Ramalho, 2012. 1 vídeo (24:22 min.). Publicado pelo canal do YouTube Provoca. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HCYNDhH-nuQ> .Acesso em: 18 jan. de 2021.
- QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos: Aquisição de Linguagem**. Porto Alegre: Armetd, 1997.
- QUADROS, Ronice Müller de. **Libras**. Linguística para o Ensino Superior.1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.
- QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- QUADROS, Ronice Müller de; SILVA, Dina Sousa. As comunidades surdas brasileiras. IN: ZAMBRANO, R.C.; PEDROSA, C. E. F. (orgs.) **Comunidades surdas na América Latina – Cultura Educação – Identidade**. Florianópolis, 2017.
- REILY, Lucia H. As Imagens: O lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. IN: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria. **Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidade**. São Paulo: Plexus Editora, 2003. pp.161-192.
- RIBEIRO, Adalberto. O Instituto Nacional de Surdos Mudos. Revista do Serviço Público, Separata, ano 5, v. 4, n. 2, Rio de Janeiro, novembro 1942.
- RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Parábola, 2018.
- RIBEIRO, Otacílio José. Capítulo 5: Educação e Novas tecnologias: um olhar para além da técnica. COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs). **Letramento Digital:**

aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3 ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2017. pp. 85-97.

RICHARDSON, Roberto Jarry (et. al). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. ROJO, Roxane (Org.) **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas**. Coleção Letramento, Educação e Sociedade. 3º reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2006. pp. 121-171.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. pp. 11.32.

ROJO, Roxane; MOURA Eduardo. Letramentos, mídias, linguagens. 1 ed. São Paulo: Parábola: 2019.

ROSADO, Rosa Maria Borges de Queiroz. **Educação Especial no Piauí- 1968-1998: Reflexões sobre sua história e memória**. Teresina-PI. EDUFPI, 2016.

SÁ, Nídia de. Capítulo I: Escolas e Classes de Surdos: opção político-pedagógica legítima. Sá, Nídia de. **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011. pp. 17-62.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução: Laura Texeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SÁNCHEZ, Carlos. La lengua escrita: esse esquivo objeto de la pedagogia para sordos y oyentes. IN: SKLIAR, Carlos (Org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. V. 2. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. pp..35-45.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. IN: MAGALHÃES, Izabel. **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação da professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. pp. 69-92

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. [1995]

SIGNORINI, Inês. LETRAMENTO E (IN) FLEXIBILIDADE COMUNICATIVA. IN: KLEIMAN, Angela B. (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995, p.161-199.

SILVA, Cintia Almeida Da Silva e. **Letramento Digital e Ensino da Língua Portuguesa: Práticas de Escrita com o Gênero Textual Diário**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). Universidade Federal do Acre. 93 f.

SILVA, Diná Souza de; QUADROS, Ronice Muller de. Línguas de sinais de comunidades isoladas encontradas no Brasil. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 22111-22127 oct. 2019.

SILVA, Elisângela Pereira da; MAGALHÃES, Vanessa Marciel Franco; BUIN Edilaine **Desafios do letramento digital: o diálogo entre a universidade e a escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

SILVA, Simone Gonçalves Lima da. Capítulo 3: Consequências da Aquisição tardia da língua brasileira de sinais na compreensão leitora da língua portuguesa, como segunda língua, em sujeitos surdos. IN: RIBEIRO, Tiago; SILVA, Aline Gomes da. **Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015. pp. 57-82.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. IN: SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** 7 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015. pp. 7-32.

SOARES, Magna. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magna. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, pp. 143-160, dez. 2002.

SOUZA, Fábio Marques de; SANTOS, Geyza de Freitas. **Velhas práticas em novos suportes?:** As tecnologias digitais como mediadoras do complexo processo ensino-aprendizagem de línguas. São Paulo: Mentis Abertas, 2019. 2ª ed.

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta?:** Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 2 ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015.

SUPER INTERESSANTE. As origens e guerras do Anonymous, o grupo hacker mais poderoso do mundo. Por Fernanda La Cruz Atualizado em 1 jun 2020. Disponível em: <https://super.abril.com.br/tecnologia/as-origens-e-as-guerras-do-anonymous-o-grupo-hacker-mais-poderoso-do-mundo/> Acesso em: 04 de fev. de 2021 11:44.

SURDO. Dicionário Moderno Michaelis. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/Surdo/> . Acesso em 22 de dez. de 2020.

TAVEIRA, Cristiane Correia; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. IN: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (organizadora). **Letramento visual e surdez.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017, pp. 17- 47.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VIANNA, Carolina Assis Dias; SITO, Luanda; VALSECHI, Marília Curado; PEREIRA, Sílvia Letícia Matievicz. Do Letramento aos Letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. IN: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves (orgs.). **Significados e Ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. pp. 27-59.

VIEIRA PINTO, Álvaro. Cap I A face da “era tecnológica”. VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de Tecnologia**. Volume I. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. pp. 29-70.

VIEIRA PINTO, Álvaro. Cap IV A tecnologia. VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de Tecnologia**. Volume I. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. pp. 219-355.

XAVIER, M. M.; SERAFIM, M. L. **O Whatsapp impactando novas possibilidades de ensinar e de aprender no contexto acadêmico**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Capítulo 1. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. IN: COSCARELLI, Carla Viana (org). **Tecnologias para aprender**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. pp. 16-29.