

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE  
INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – POSENSINO

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO INSTRUMENTOS  
POTENCIALIZADORES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA  
SURDOS**

FRANCISCO EBSON GOMES-SOUSA

MOSSORÓ  
2018

FRANCISCO EBSON GOMES-SOUSA

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO INSTRUMENTOS POTENCIALIZADORES  
NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Dissertação apresentada à Banca Examinadora constituída pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO), da associação entre UERN, UFERSA e IFRN, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Vicente de Lima Neto

MOSSORÓ  
2018

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

G633t GOMES-SOUSA, FRANCISCO EBSON.  
AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO INSTRUMENTOS  
POTENCIALIZADORES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA  
PARA SURDOS / FRANCISCO EBSON GOMES-SOUSA. - 2018.  
172 f. : il.

Orientador: VICENTE DE LIMA-NETO.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal  
Rural do Semi-árido, Programa de Pós-graduação em  
Ensino (POSENSINO), 2018.

1. LÍNGUA PORTUGUESA. 2. SURDOS. 3.  
TECNOLOGIAS DIGITAIS. I. LIMA-NETO, VICENTE DE ,  
orient. II. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

FRANCISCO EBSON GOMES-SOUSA

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO INSTRUMENTOS POTENCIALIZADORES  
NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Dissertação apresentada à Universidade Federal Rural do Semiárido - UFERSA, campus de Mossoró, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Aprovada em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Conceito obtido: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Vicente de Lima Neto (UFERSA)  
Orientador e Presidente

---

Profa. Dra. Elaine Cristina Forte Ferreira (UFERSA)  
Membro Interno

---

Profa. Dra. Regina Cláudia Pinheiro (UECE)  
Membro Externo

---

Prof. Dra. Simone Maria Rocha (UFERSA)  
Membro Interno

---

Prof. Dr. Júlio César Araújo (UFC)  
Suplente Externo

## DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a Deus, à minha família pelo sempre apoio, incentivo na minha educação, por me apresentarem o caminho da honestidade e persistência, apesar da saudade constante longe de casa.

Ao meu sempre presente Gaspar, pelo apoio incondicional em todos os momentos, principalmente nos de incerteza, muito comuns para quem tenta trilhar novos caminhos.

À comunidade surda, que me permite hoje fazer dos meus dias mais felizes e ter um objetivo de vida que me inspira a cada dia a fazer sempre melhor.

Sem vocês, nenhuma conquista valeria a pena.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer sempre se mostra como um momento muito especial para mesmo que de maneira simples agradecer muitíssimo por cada ajuda, carinho, conselho, bronca, perguntas, paciência e amor dados na realização dessa pesquisa, mas mais que tudo pelo meu caminhar até aqui como Ebson. O meu profundo e sincero agradecimento a:

Deus, em sua infinita bondade e amor, por me permitir usufruir de sonhos e conquistas, sem Ele eu não seria nada. Obrigado Senhor por permitir que a cada dia eu pudesse levantar para viver e usufruir as suas graças.

À minha família, por compreender os momentos de ausência nos mais diversos eventos e vida cotidiana, nos momentos de aflição que não podia estar perto, no carinho e na criação dos meus sobrinhos e afilhada, no aproveitar da vida com minha mainha querida, minha irmã amada que sempre foi muito compreensível e batalhadora e ao meu pai por me entender.

Assim como, a minha família como um todo, agradeço a Well por todo o amor, apoio e compreensão dos meus devaneios. Saiba que sou muito grato por seu amor e espero poder ter a oportunidade de estarmos juntos em mais e mais vitórias.

Ao Letras Libras, que me permitiu chegar até aqui, nessa jornada dupla de início extremamente difícil para estar em uma cidade que não conhecia ninguém e hoje ser uma casa para mim. Saibam caros amigos, que sou extremamente grato ao que fazem por mim. Meu sincero agradecimento Rosinha, Daniel, Everton e Bianca, saibam que são muito estimados por mim.

Ao Neto, que agradeço com muito carinho e respeito a esse querido professor e amigo, que, com seu jeito esplêndido, me ensina, ao longo desses anos, a ser uma melhor pessoa, a saber amar, a compreender a academia em suas corporificações e prazos. Ter a sua “desorientação” como brincas é muito importante pra mim, saiba que sou muito grato por tudo, desde o dia que esse canindeense bateu em sua porta. Meu sincero carinho, querido!

À sempre querida Elaine, que me acompanha desde os primórdios da minha pesquisa, mas também do meu trilhar na academia da vida, saiba que as suas considerações, carinho e sempre gentileza foram e são mais que especiais em toda a constituição do meu ser, saiba que sou profundamente grato por tudo, como sempre falei. A sua luz irradia, querida.

À Simone, que sempre foi tão solícita em me auxiliar nesta pesquisa, saiba que sou muito grato por todo o seu olhar humano e cheio de luz sempre para comigo.

À professora Regina por se dispôs a contribuir com esse trabalho, saiba que sou grato por toda a sua atenção.

Ao corpo docente do Letras Libras da UFERSA - Caraúbas, meus colegas de trabalho, meus amigos, agradeço imensamente pela oportunidade, conselho, aprendizado, carinho e principalmente amor, por cuidar de mim dos seus diferentes modos, saibam que são anjos na minha vida desde que vim para cá. Isabelle, Niáscara, João Batista, Vanessa, Izabela, Márcia, Mariane e tantos outros, meus sinceros agradecimentos.

À querida Michelle Arrais, que me auxiliou nesse processo da pesquisa, saiba que os seus conselhos como professora e amiga foram maravilhosos para que eu pudesse desenvolver parte dessa pesquisa, e por isso, meu agradecimento.

À comunidade surda pela oportunidade de aprender todos os dias a sua língua e sua cultura e ser parte dela, em que agradeço as suas instituições organizadas em nome da ASCAR – Associação de Surdos de Caraúbas e da ASMO – Associação de Surdos de Mossoró e tantos outros amigos surdos que passaram por minha vida, sem vocês não poderia pesquisar ou ter empatia para com a suas bandeiras levantadas.

À Capes, pela bolsa concedida que contribuiu, significativamente, para a realização dos meus estudos na Pós-Graduação, assim como a minha vida como um todo, sem a quase seria quase inexecutável.

Ao GLINET – Grupo de Pesquisa Linguagens e Internet e ao ORALE – Grupo de Pesquisas em Oralidade e Letramentos, pelas valorosas contribuições e companheirismo.

Well, Luã, Ever, João Ítalo, Pedro e Bela, amigos do *Black Mamba Coven*®, pela sempre amizade e compreensão, tenham certeza que vocês são muito especiais para mim, obrigado pelo carinho de sempre, nessa cidade que me acolheu tão bem. Obrigado, meus amores.

Aos colegas do POSENSINO pelos apoios e incentivos compartilhados.

## RESUMO

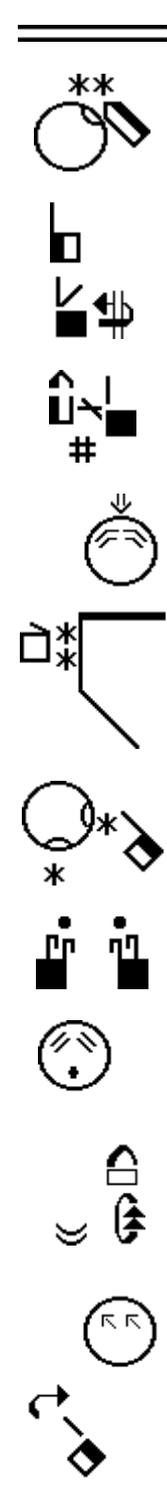
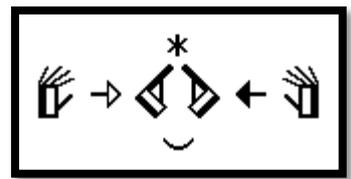
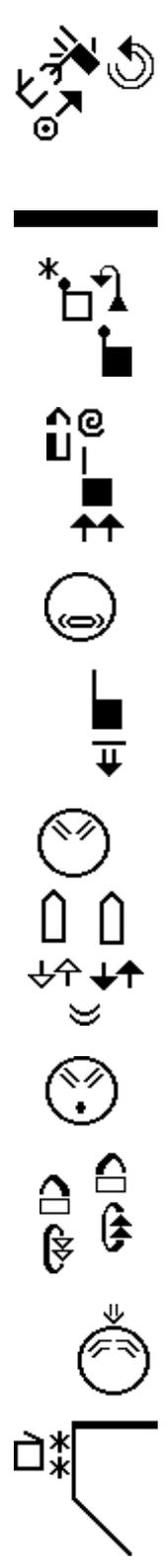
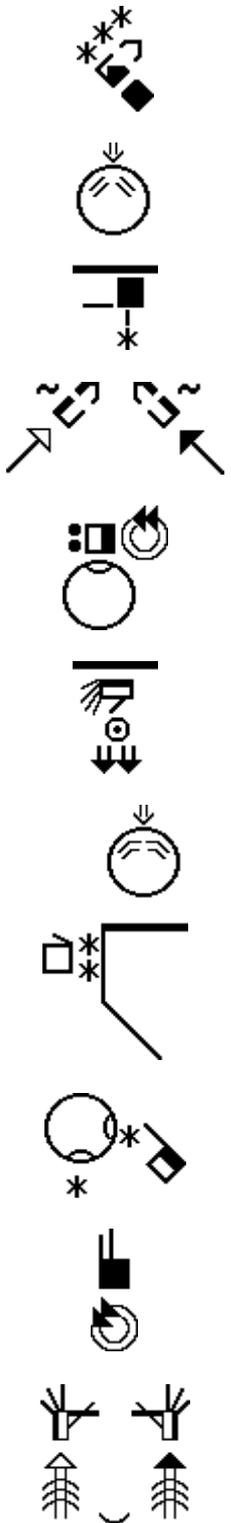
Esta dissertação tem como foco a aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) por surdos por meio de tecnologias digitais. O objetivo de pesquisa é de analisar de que forma os alunos surdos podem ser auxiliados por meio de tecnologias digitais na produção de textos em LP, levando em consideração o ponto de vista dos discentes sobre tal fenômeno e as possíveis estratégias de ensino que podem ser utilizadas para a produção de textos de LP por surdos utilizando tecnologias digitais. Dessa forma, objetiva especificamente analisar o que os alunos surdos pensam sobre a aprendizagem de LP focalizando na produção textual e; identificar possíveis estratégias de ensino que podem ser utilizadas para a produção textual em LP por alunos surdos fazendo uso de tecnologias digitais. As considerações neste trabalho ampararam-se nas reflexões dentro da Pedagogia dos Multiletramentos propostas pelo Grupo de Nova Londres (1996) e Rojo (2012). A pesquisa realizada teve cunho quantitativo e se apresenta tanto exploratória quanto descritiva, em que se realizou uma oficina pedagógica de ensino de LP e posterior acompanhamento por meio de aplicativos que permitem criação de redes sociais, como foi o caso do Whatsapp. O universo da pesquisa compreendeu uma escola da rede pública de Mossoró – RN, que atende na modalidade específica de atendimento a alunos surdos, e participaram um total de 20 alunos surdos. O *corpus* se constituiu com as respostas dos questionários sobre a suas perspectivas sobre a LP e as interações no grupo de interação dentro do aplicativo *whatsapp*. Com resultados, acreditamos que a produção textual em ambientes digitais é uma ferramenta de grande auxílio no processo de aquisição e desenvolvimento de segunda língua, sendo o caso da LP para surdos, uma vez que a maioria dos alunos surdos já tem um acesso constante a esses ambientes, como é o caso dos sites de redes sociais, que podem ser utilizadas para a aprendizagem de LP, levando em consideração a realidade cultural dos alunos surdos e percebendo que os mesmos precisam se tornar usuários críticos dessas ferramentas que podem se transformar em recursos com estratégias de ensino definidas. Percebemos que nas interações no grupo dentro do aplicativo *whatsapp* se sentiram confortáveis para manifestar suas necessidades e com isso, viu-se possibilidades ainda a serem trilhadas. Sugerimos também, algumas ferramentas que podem ser utilizadas como recursos na aprendizagem da LP por meio da produção textual fazendo-se uso de tecnologias digitais.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa; Surdos; Tecnologias Digitais.

## ABSTRACT

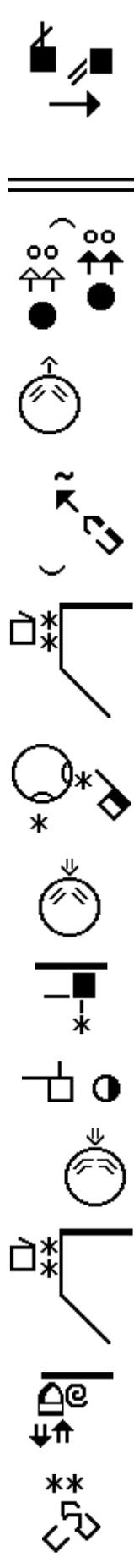
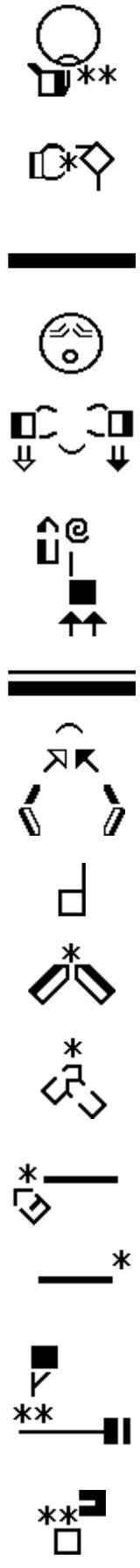
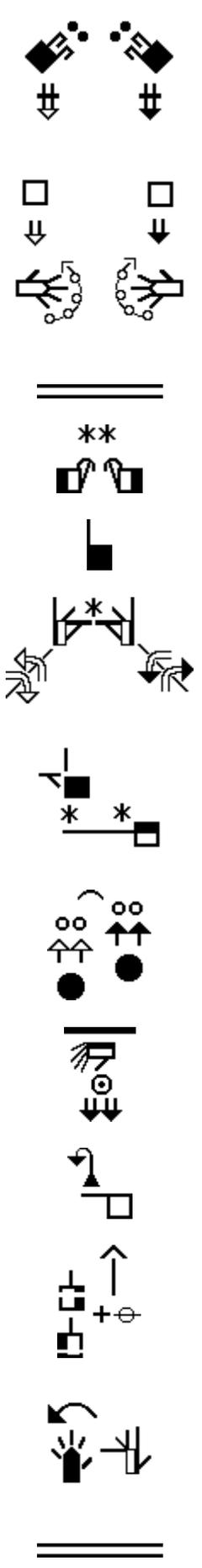
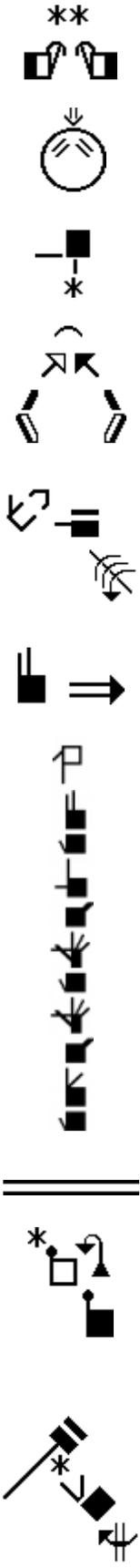
This dissertation focuses on the learning of Portuguese Language (LP) by the deaf through digital technologies. The objective of the research is to analyze how deaf students can be aided by digital technologies in the production of texts in LP, taking into account the point of view of the students about this phenomenon and the possible teaching strategies that can be used for the production of LP texts by deaf people using digital technologies. Thus, it specifically aims to recognize what deaf students think about LP learning by focusing on textual production and; to identify possible teaching strategies that can be used for textual production in LP by deaf students making use of digital technologies. The considerations in this work were based on the reflections within the Pedagogy of Multiliteracies proposed by the New London Group (1996) and Rojo (2012). The research was qualitative and objective, both exploratory and descriptive, in which a pedagogical workshop was held teaching LP and later follow through applications that allow social networking, as was the case of Whatsapp. The research universe comprised a public school in Mossoró - RN, which attends the specific modality of care for deaf students, and a total of 20 deaf students participated. The corpus was constituted with the answers of the questionnaires about their perspectives on the LP and the interactions in the interaction group within the whatsapp application. With results still incipient, I believe that the textual production in digital environments is a great aid tool in the process of acquisition and development of second language, being the case of LP for deaf people, since most deaf students already have a constant access to these environments, as is the case of social networking sites, which can be used for LP learning. I also propose some tools that can be used as resources in learning LP through textual production through digital technologies.

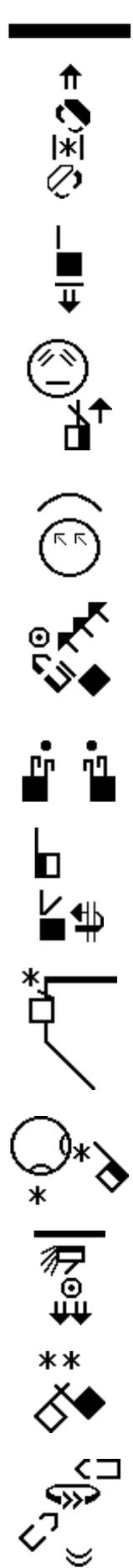
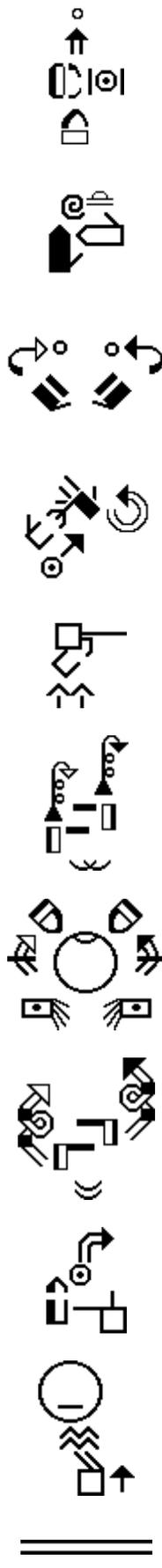
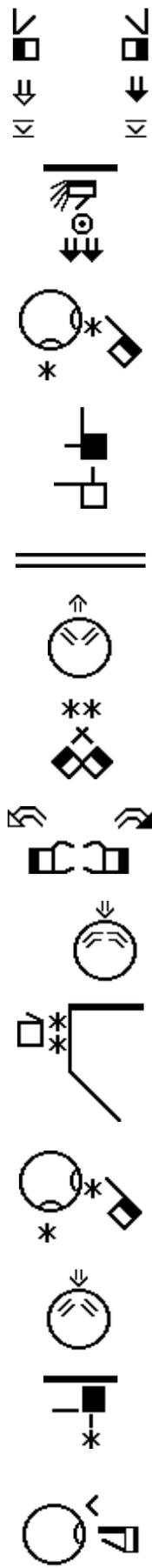
**Key-words:** Portuguese; Deaf Students; Digital technologies.

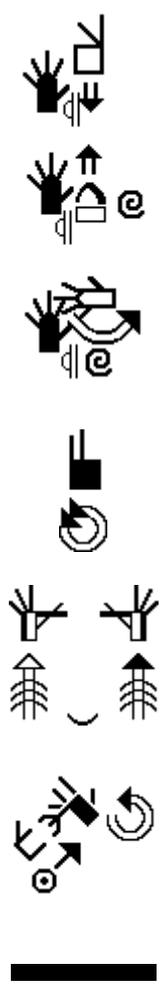
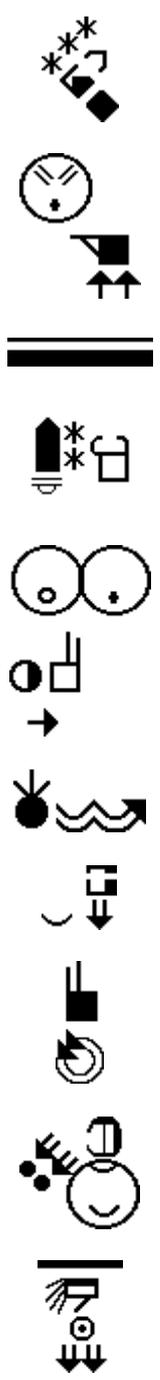
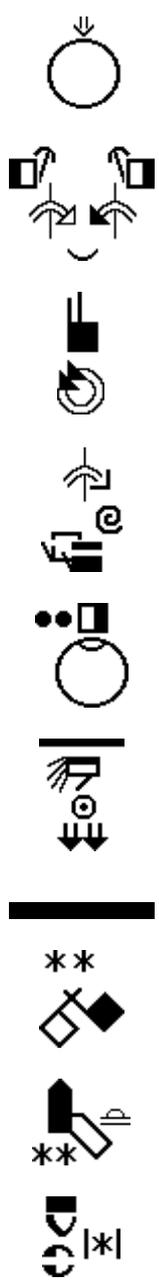
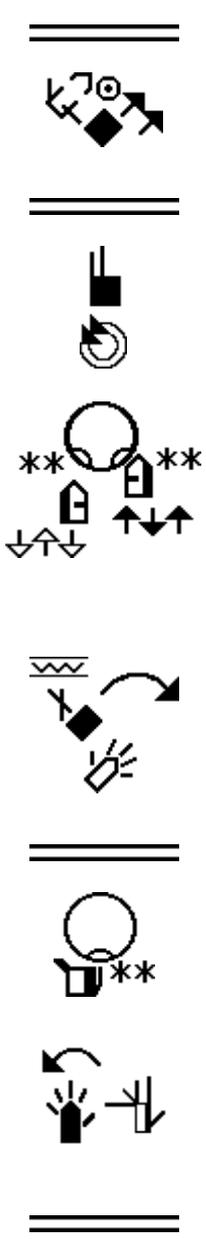












## RESUMO EM LIBRAS



Acessível pelo código QR ou pelo link  
<https://youtu.be/mat-ZTh8HGI>

## LISTA DE ABREVIATURAS

IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
CAS	Centro de Apoio aos Surdos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
CREEMOS	Centro Regional de Educação Especial de Mossoró
SRS	Sites de Redes Sociais
LP	Língua Portuguesa
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quadro interativo em sala de aula .....	25
Figura 2 - Mapa dos multiletramentos .....	26
Figura 3 - Artefatos da cultura surda.....	36
Figura 4 - As três matrizes e suas modalidades.....	52
Figura 5 – Tirinha como texto multimodal .....	54
Figura 6 - Manual de instruções ou tutorial no celular.....	54
Figura 7 - Índices de Acessos ao Facebook – Brasil.....	56
Figura 8 - Frase em Libras.....	70
Figura 9 - Comunicação em casa dos alunos surdos .....	71
Figura 10 - Sites de redes sociais que os alunos surdos usam.....	73
Figura 11 - Funcionalidades do whatsapp.....	74
Figura 12 - Aplicativo Transcriber para o whatsapp.....	76
Figura 13 - Por onde os alunos aprendem mais a LP .....	77
Figura 14 - Imagem, sinal e palavra – SOL .....	80
Figura 15 - Faixa etária dos alunos surdos .....	82
Figura 16 - Cidades dos alunos participantes.....	83
Figura 17 - Gráfico das formas de estudo dos participantes .....	83
Figura 18 - Gráfico dos sites de redes sociais que os alunos utilizam com mais frequência .....	84
Figura 19 - Gráfico de locais/formas que os alunos mais aprendem/aprenderam a LP .....	87
Figura 20 – Pesquisador e alunos surdos convidando aos demais para participarem da oficina. 90	
Figura 21 - Oficina de LP para surdos .....	91
Figura 22 - LIBRAS e LP – Elementos.....	92
Figura 23 - Aplicação da oficina com a participação dos alunos .....	94
Figura 24 - Imagem para produção textual .....	95
Figura 25 - Ideias de propriedade em Libras e LP .....	96
Figura 26 - Slide motivacional para a produção textual.....	98
Figura 27 - Opiniões dos alunos sobre a oficina no grupo da associação de surdos.....	100
Figura 28 - Postagem em SRS sobre a oficina de LP para surdos .....	101
Figura 29 - Grupo de discussão sobre LP no facebook.....	103
Figura 30 - Postagem inicial do grupo no facebook.....	105
Figura 31 - Postagem para saber a opinião dos alunos sobre a oficina I.....	106
Figura 32 - Postagem para saber a opinião dos alunos sobre a oficina II .....	106
Figura 33 - Tipos de postagens possíveis nos grupos do facebook.....	108
Figura 34 - Postagem sobre o termo "bem-vindo" adequando ao gênero e número .....	108
Figura 35 - Postagem de Iasmin usando "bem-vindo" .....	109
Figura 36 - Postagem de José usando "bem-vindo" .....	109
Figura 37 - Postagem sobre adequação de gênero no grupo do facebook.....	110
Figura 38 - Adequação do pronome possessivo .....	111
Figura 39 - Grupo criado no aplicativo whatsapp .....	112
Figura 40 - Certo ou errado - Produção textual.....	114
Figura 41 - Postagem do aluno Guilherme após a correção na LP .....	115
Figura 42 - Certo ou errado - Primeira pergunta.....	115
Figura 43 - Uso de emojis para a melhor compreensão da LP .....	116

Figura 44 - Expressão "Seja bem-vindo" no grupo do whatsapp .....	117
Figura 45 - Possibilidades de escrita da LP para os alunos surdos .....	117
Figura 46 - Ajuda entre os pares no grupo .....	118
Figura 47 - Autocorreção na LP dentro do grupo .....	119
Figura 48 - Sinalização do aluno Guilherme ao perguntar um sinal .....	120
Figura 49 - Qual a palavra em LP para esse sinal? .....	121
Figura 50 - Pergunta sobre que palavras poderiam ser usadas - "Pensando" .....	122
Figura 51 - Pensar e questionar em Libras .....	122
Figura 52 - Aguardar = Esperar.....	115
Figura 53 - Equivalência em LP para o sinal de salário.....	116
Figura 54 - Produção textual da aluna surda Amanda.....	117
Figura 55 - Sanando as dúvidas em vídeo explicativo em Libras .....	118
Figura 56 - Explicação da tradução e outras possíveis construções em LP .....	119
Figura 57 - Postagens dos alunos sobre atualidades para o ENEM .....	120
Figura 58 - Hábitos de ler pelos alunos surdos .....	121
Figura 59 - Postagem de tutoriais para os demais colegas no grupo.....	121
Figura 60 - Evangelização no grupo de discussão de LP .....	122
Figura 61 - Contos e histórias postados no grupo .....	122
Figura 62 - Aplicativo Kahoot! .....	123
Figura 63 - Primeira questão - Kahoot!.....	124
Figura 64 - Código de acesso ao aplicativo Kahoot!.....	125
Figura 65 - Perguntas e respostas no Kahoot!.....	125
Figura 66 - Kahoot de Português para Surdos.....	126
Figura 67 - Google Docs .....	126
Figura 68 - Google Docs e compartilhamento do documento.....	127
Figura 69 - Adicionando comentários nos mais diversos dispositivos.....	127
Figura 70 - Pesquisa no Google Docs .....	128
Figura 71 - Google Duo .....	128
Figura 72 - Toondoo.....	129
Figura 73 - Exemplo de história em quadrinhos criada no aplicativo.....	129
Figura 74 - HQs que problematizam diversos temas .....	131

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Relatos dos alunos surdos sobre o que pensam da LP para surdos .....	69
Tabela 2 - Tipos de grupos no facebook e como aparecem para os usuários.....	103

## SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	13
2 ENSINO DE LP PARA SURDOS NUMA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS .....	22
2.1 Por uma Pedagogia dos Multiletramentos.....	22
2.2 Os multiletramentos na educação bilíngue para surdos .....	29
2.3 Múltiplas culturas em sala de aula: nuances entre objetivos e estratégias no ensino de LP para surdos .....	34
2.4. O que é produzir textos numa perspectiva dos multiletramentos? Sobre as produções textuais em segunda língua por surdos.....	40
3 TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO PARA SURDOS .....	44
3.1 As tecnologias digitais em sala de aula.....	44
3.2 Múltiplas semioses em sala de aula.....	50
3.3. As tecnologias digitais e a comunicação do surdo .....	55
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....	60
4.1 Caracterização da pesquisa.....	60
4.2 Universo e sujeitos da pesquisa.....	61
4.3 Constituição do <i>Corpus</i> .....	62
4.4 Procedimentos metodológicos.....	62
5 TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO PONTENCIALIZADORAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS .....	66
5.1 Perspectivas dos alunos surdos sobre a aprendizagem de LP .....	66
5.2 Estratégias de ensino para a produção de textos em LP por surdos utilizando tecnologias digitais .....	81
5.2.1 Organização e preparação da oficina de LP para surdos .....	81
5.2.2 Oficina de LP para surdos .....	90
5.2.3 Repercussões, desdobramentos e estratégias de ensino de LP por meio da produção textual .....	99
6. CONSIDERAÇÕES (SEMI) FINAIS PARA DIÁLOGOS FUTUROS.....	102
7. REFERÊNCIAS .....	135
APÊNDICES.....	144
ANEXOS.....	149

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

---

O interesse nesta pesquisa surgiu durante a prática como professor e tradutor/intérprete da Língua Brasileira de Sinais, a LIBRAS, juntamente com a comunidade surda. Ao mesmo tempo em que cursamos uma graduação em Licenciatura em Letras LIBRAS, na Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, no interior do Rio Grande do Norte, que nos fez perceber que, por meio deste trabalho, podemos contribuir um pouco para a melhoria do ensino dos alunos surdos.

As observações que levantamos nessa pesquisa voltaram-se para a Língua Portuguesa (LP) por alguns motivos: poder levantar reflexões e orientações de práticas docentes para o ensino especializado de outra língua para os surdos; fazer uso das tecnologias no ensino, não as considerando como salvadoras, mas como aliadas nesse processo que necessita de tantos outros recursos; conseguir compartilhar algumas incertezas e dificuldades enfrentadas por professores no ensino para alunos surdos e, dessa forma, fazer com que a inclusão pautada nas leis nacionais possam ser atendidas com estratégias teórico-prático-pedagógicas mais eficientes no ensino desses sujeitos, e, por fim, pensar em práticas e políticas de inclusão através da reflexão nas pesquisas como esta e posteriores a ela.

Este empreendimento acadêmico tem como tema o ensino de Língua Portuguesa para surdos, delimitando-se ao estudo de estratégias para o ensino de LP através da produção textual com tecnologias digitais para alunos surdos. O *lócus* do trabalho concentra-se em uma escola que atende alunos surdos na região de Mossoró – RN. Com o intuito de termos uma representatividade da comunidade surda mossoroense, viu-se essa escola como um ponto de maior envolvimento e engajamento dos surdos nas mais diversas atividades que a escola apresenta, destinadas à comunidade surda da região.

Percebemos que a escola, ao abrir esses espaços para a diversidade, contribui de forma mútua para todos os que já são pertencentes àquela comunidade escolar como também para os “diversos” que ali adentram agora. Pensar no ensino é também promover estratégias, que possam permitir a dinâmica de aprendizagem, ensino este que tenha abordagens e avaliações diferenciadas, que possibilite o aprendizado especializado e definido especificamente para atender às potencialidades dos alunos, seja com deficiência ou não.

Entrevemos nos alunos surdos o sempre destaque por suas especificidades na sua forma de se comunicar, com o uso das mãos e corpo para se expressar, tendo em vista que compõem uma minoria linguística em nosso país. A LIBRAS apresenta estrutura própria, é realizada em uma modalidade gesto-visual e “é o meio e o fim da interação social, cultural e científica da comunidade surda brasileira” (QUADROS, 2006, p. 15) que, por mais que esta seja regulamentada como segunda língua oficial do país (Lei 10.436/2002), ainda é desconhecida por muitos.

A partir dessa noção, salientamos que a comunidade surda tem sua cultura e sabendo que a cultura dos surdos é multifacetada ao mesmo tempo em que se mostra específica quando envolve os aspectos visuais que transcendem o pensamento de ouvintes como nos aponta Quadros (2003).

A comunidade e a cultura surda (SKLIAR, 2005; QUADROS, 1997, 2002) são compostas por uma pluralidade abundante que nos mostra cada dia mais suas riquezas, sinais e amplitude. Ela nos revela, nas variações linguísticas, por exemplo, como a língua de sinais é abrangente em diversos aspectos, pois ela se envolve e se constitui de ideias, valores, discursos e costumes do povo surdo.

A LIBRAS é a forma de comunicação e expressão da comunidade surda. Estes sujeitos vivem em uma sociedade majoritariamente postulada pelas línguas orais-auditivas, dessa forma, deparam-se com uma realidade bilíngue que os leva à necessidade de aprender sua outra língua aqui no Brasil, para a sua participação plena na sociedade, por serem nativos de um país multilíngue como é o nosso.

Nessa prática constante em um território marcado por duas línguas, percebemos que a biculturalidade (KOZLOWSKI, 2000) – a evidência das duas culturas (ouvinte e surda), portanto explica o fato de termos colocado o “bi” como em consequência das discussões acerca do tema, e melhor será trabalhada no segundo capítulo quando falamos do bilinguismo – está sempre em evidência para os sujeitos surdos, que, para a sua plena participação social, faz-se necessário que aprendam constantemente a língua portuguesa para a sua comunicação, sobretudo a forma escrita, que rege a maioria das práticas sociais numa sociedade multiletrada, como a nossa.

Nesse quadro, o que se vê é que os surdos promovem uma intensa relação entre as duas línguas oficiais brasileiras – LIBRAS e Português: a primeira é a sua L1; a segunda, sua L2, é a utilizada majoritariamente pela população brasileira. Faz-se importante discutir como essas relações de hibridez acabam por fazer os sujeitos surdos aprenderem a sua língua materna e demais outras línguas.

A ausência da Língua de Sinais (LS) pode prejudicar, em partes, o contato com a comunicação para com a sociedade ouvinte, e essa limitação acaba por provocar muitos preconceitos, legitimados pelo senso comum de que os surdos são incapazes; são inferiores intelectualmente e não têm condições de aprender quaisquer conteúdos, por não se comunicarem plenamente como a sociedade deseja.

Posicionamentos dessa natureza fizeram com que alunos com deficiência em geral tivessem baixa adesão no ensino público – seja por formação inadequada dos profissionais da educação; seja por falta de estrutura nas instituições de ensino. Essa conjuntura claramente acarreta dificuldades na escolarização de sujeitos surdos, que têm prejudicada sua participação cidadã, por mais que essa realidade venha mudando<sup>1</sup>, ainda está longe de ser a ideal.

Falar de bilinguismo é mais do que apenas a imersão e aprendizado de duas línguas; é, antes de tudo, uma garantia de direitos, pois “consiste em reconhecer a coexistência de duas línguas ao redor da criança surda e do direito que esta tem de adquirir uma língua natural e também aprender a língua oficial do país (Língua Portuguesa, no caso do Brasil) como uma segunda língua.” (SLOMSKI, 2012).

Nesse aprendizado não só de duas línguas, mas também de culturas e relações comunicativas na sociedade, o ser surdo passa por diversos lugares sociais desde a sua invisibilidade ou mesmo a sua falta de reconhecimento como um ser social. Dessa forma, a comunicação como em qualquer outra língua passa a ser instrumento de cidadania e de despertarmos empatias.

Associado a esse fato, os estudos de diversos autores (FERNANDES, 1995, 1996; SKLIAR et al., 1995; VYGOTSKY e LURIA, 1996; GHISI, 1993; MOTTEZ, 1985; ALISEDO, 1994; MOURA, 1996; SLOMSKY, 2012, e alguns outros) argumentam que o bilinguismo por si não é viável, fazendo-se necessário toda uma proposta didático-prática-metodológica. Todavia, há uma complexidade quando se discute o bilinguismo em conjunto com o biculturalismo, pois envolve diversos aspectos, tais como “identidade pessoal e cultural; língua e discurso; subjetividade e alteridade; minorias, diferenças culturais, etc”. (SLOMSKI, 2012).

Os surdos valem-se da sua experiência visual e sua língua visual-espacial para interpretar as suas relações sociais e no desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, sociais e culturais. Nada mais compreensível que a educação parta das

---

<sup>1</sup> Dados do censo escolar - <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicamento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>

capacidades e das potencialidades do sujeito surdo e não simplesmente daquilo que limita seu pleno desenvolvimento.

Professores cada vez mais se deparam com tal pluralidade cultural em suas salas de aula, e pensar em tais especificidades inerentes aos alunos surdos, por exemplo, é pensar também no desafio de ensinar outra língua – considerada adicional – para o aluno surdo.

O ensino de LP nas escolas tende a seguir o entendimento da Constituição Federal que a determina como oficial, sendo usada para os mais diversos fins. Compreendendo que a LP é uma língua oral-auditiva e é ensinada nessa perspectiva, os sujeitos surdos não teriam um acesso pleno a essa língua pelas metodologias orais que são empregadas, tais como o método silábico<sup>2</sup>. Dessa forma, a presença de sujeitos com essa especificidade nos faz pensar na prática pedagógica hoje, tendo-se noção das múltiplas culturas presentes em nossa sala de aula como também a multimodalidade<sup>3</sup> (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Dentro de um contexto social da LP, no dia a dia, os surdos usam-na de muitas formas, principalmente com o auxílio da tecnologia, dando espaço para pensarmos em novas maneiras e práticas de letramentos e em mudanças quanto às práticas de inclusão, permitindo que a escola seja, de fato, um lugar para todos.

Nesse intuito, percebemos como as teorias dentro da Pedagogia dos Multiletramentos nos fala tanto sobre esses aspectos que envolvam as múltiplas culturas e múltiplas semioses dos textos, por exemplo, perceber a cultura do aluno surdo em sala de aula e analisar as mídias, gêneros e linguagens que estes conhecem para que se busque um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático dos textos e discursos na nossa sociedade. (ROJO, 2012).

Assim, entender a realidade do aluno surdo na aprendizagem de outra língua, como o caso da LP, é preciso pensar em como esse processo de ensino-aprendizagem vem se dando. O ensino de LP não compreende ainda as características dos alunos surdos em sua plenitude (PEREIRA, 2011) e até mesmo o ensino dessa língua em sala para os ouvintes é fruto inicialmente dessa percepção sonora e uso constante dos alunos, sendo assim uma grande lacuna para o desenvolvimento do aluno surdo na LP. Até a

---

<sup>2</sup> O método silábico é “fundado em uma análise fonológica estrita da língua oral e métodos que se prendiam aos “sons” da linguagem”; (CHARTIER; HÉBRARD, 2001, p. 143)

<sup>3</sup><http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>

década de 1980 no Brasil, a LP era aprendida pelos surdos através da oralização, cujo método se caracteriza pelo ensino de palavras, frases, textos por meio de cópia, repetição, memorização, dentre outros, com uma grande preocupação no ensino da gramática.

Com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a língua passou a ser disseminada agora não mais com apenas o ensino de gramática, mas como uma prática social, privilegiando assim os gêneros<sup>4</sup> e, por conseguinte, as produções textuais. Compreendemos nesta pesquisa que o ensino de língua portuguesa para o surdo deve levar em conta o uso, indo bem além da memorização e da repetição de estruturas gramaticais.

Também se percebe a escassez de materiais que auxiliem os professores (Cf. QUADROS, 2006) para dar provimentos para que os mesmos consigam ensinar uma língua escrita para quem desconhece a oralidade dela, sendo um desafio para todos os professores com alunos surdos em suas turmas.

Vale salientar que, muitas vezes, o ensino de LP ficou muito atrelado à concepção de língua como código, segundo a qual é considerada um sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais, independentemente de todo ato de criação individual (KOCH, 2001; 2003). Isso faz com que, muitas vezes, se pense que a LIBRAS ou as outras línguas de sinais são códigos para a tradução literal de todos os elementos da LP. Acentuamos aqui que ambas têm suas regras, estruturas e expressões próprias.

Dentro do ensino de LP, a produção textual tende a ser vista como um processo de interação. Faz-nos refletir que, para o ensino de LP devemos considerar que “interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva, dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução” (BRASIL, 1998, p. 25).

Os surdos do Brasil são cidadãos brasileiros e “têm o direito de utilizar e aprender esta língua oficial que é tão importante para o exercício da sua cidadania” (QUADROS, 2006, p. 17), abrindo espaço para a prática do bilinguismo, que seria o acesso à educação por meio da língua de sinais e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua. (idem, p. 17).

Mesmo estando no século XXI, alguns professores ainda permanecem com um pensamento engessado, tendo a LP apenas como uma, sem variações e não concebendo

---

<sup>4</sup> <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/generos-do-discurso>

que qualquer língua está em constante mudança. Propomos aqui pensá-la a partir do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), permitindo que o alunado perceba que ela é viva, se transforma, transforma seu contexto e seus métodos.

No Brasil, segundo dados do IBGE (2010), temos hoje cerca de 9,7 milhões de pessoas que são deficientes auditivos, representando assim 5,1% da população brasileira. Deste total, cerca de 2 milhões possuem a deficiência auditiva severa e cerca de 1 milhão de deficientes auditivos são crianças e jovens até 19 anos, contabilizando o total de 344,2 mil surdos.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (2010), 71.283 alunos deficientes auditivos, surdos e portadores de surdez e cegueira estiveram matriculados na educação básica, tanto em classes regulares quanto em escolas ou turmas de ensino especializado, sendo mais que necessário pensarmos em estratégias para esse ensino.

O recorte geográfico desta pesquisa é a cidade de Mossoró, Estado do Rio Grande do Norte. Nos mostra que, segundo os dados do IBGE (2010), temos em torno de 800 pessoas com alguma dificuldade na sua audição, o que caracteriza um campo vasto para a pesquisa. A pesquisa delimita-se à escola de maior número de alunos surdos participantes, revelando assim um quadro sobre a educação de surdos na região da pesquisa. Ressaltamos que consideramos surdas, as pessoas que para além da dificuldade de audição, têm internalizados aspectos da cultura surda, como o caso do uso da língua de sinais.

No que tange à educação de surdos, sugere-se que pensemos no nosso sistema de educação, uma vez que estes sujeitos passam ainda por falta de conhecimento da sua cultura e língua da comunidade surda, preconceitos, falta de acessibilidade linguística, dentre outros. É de extrema importância pensar em mais pesquisas no que concerne à educação de surdos (Cf. SANTOS & FORTE-FERREIRA, 2016), provendo mecanismos para um ensino de qualidade, que proporcione plenas condições de desenvolvimento para todos.

Com o propósito de investigar as possíveis maneiras para uma educação que contemple a multiculturalidade (Cf. Seção 2.3) na sala de aula, devemos investigar quais os meios que proporcionam tais manifestações culturais diversas, como é o caso das tecnologias digitais e, mais especificamente, a internet.

Os ambientes de tecnologias digitais assim como a internet, estão sendo considerados uma das mais importantes criações dos últimos tempos para ampliar a

forma de aprender e de ensinar (VIANNA, 2001). Além de tudo, os ambientes digitais proporcionam uma maior interação com o mundo, um local atrativo, repleto, em sua maioria, de recursos visuais e, dessa forma, torna-se mais acessível a sua compreensão.

Esses espaços fazem com que os surdos tenham uma infinidade de recursos visuais que são congruentes com a sua experiência visual, e esse tipo de comunicação é fundamental para minimizar e muitas vezes superar as necessidades educativas especiais dos surdos. (SANTAROSA; LARA, 1997).

Assim, a tecnologia está a nossa disposição, e por que não poderíamos usá-la na aprendizagem de línguas? Acreditamos que podemos pensar em estratégias de ensino para elas, desde que tenhamos objetivos didáticos definidos. Um exemplo claro disso são os sites de redes sociais, que possibilitam a comunicação de forma mais ágil mesmo à distância, por intermédio do envio e recebimento de mensagens de texto, videoconferências, envio de vídeos em LIBRAS e discussão deles em LP, dentre outros, que mostram a constante prática bilíngue nos espaços digitais.

As possibilidades de usufruir das novas tecnologias digitais não vão apenas ao encontro com a educação, mas também ao universo de convivência com o ambiente externo, e se percebe que os surdos, com o uso dessas tecnologias digitais e da internet, se tornou uma ponte de novas possibilidades para a comunicação com o mundo.

Dessa forma, nada mais significativo realizar também esse processo de ensino-aprendizagem com o trabalho em ambientes de tecnologia digital, pois estes espaços proporcionam um grande passeio por inúmeras e até inusitadas situações comunicacionais que, no caso, podem ser facilitadoras para esse processo de aquisição de uma segunda língua, como o caso do português.

Assim como qualquer língua, considerada como um instrumento sócio interacional, percebemos nos ambientes digitais, mais frequentemente nas redes sociais digitais, uma pluralidade de gêneros (postagens, comentários, avisos, fofocas, convites, etc.) modalidades e pessoas, que sempre permite que, nessas relações interacionais, se agregue algum tipo de conhecimento, não sendo diferente para os sujeitos surdos. Em tais ambientes digitais, isso é facilitado, pois as principais formas de interação na produção textual em sua maioria se dão pelo uso de caracteres, como o caso do teclado, do smartphone, do computador e outros aparelhos.

É possível que as formas tecnológicas de interação facilitem uma melhor apropriação da LP pelos sujeitos surdos. Acreditamos que as tecnologias digitais, instrumentos ou dispositivos usados para dar informação e conseqüentemente a favor do

processo educativo, devem ser acolhidos como forma de levarmos mais inclusão a todas as pessoas, não só linguística como culturalmente.

Defendemos, assim, a tese de que é possível uma melhor apropriação da língua portuguesa por meio da produção textual nas interações dentro de ambientes digitais, por termos recursos multimodais presentes nesses textos dos ambientes digitais, que partem em sua grande maioria, da LP e, conseqüentemente dentro também das interações que os sujeitos surdos fazem nesses locais.

Com base nisso, argumentamos que devem ser pensadas estratégias de ensino para que se pense além de um mundo ouvinte, que possamos perceber as nuances e especificidades da cultura surda para que assim possamos fazer um trabalho digno de ensino, pautando-se nas necessidades desta comunidade.

A partir desses apontamentos, definiu-se como objetivo de pesquisa **analisar de que forma os alunos surdos podem ser auxiliados por meio de tecnologias digitais na produção de textos em LP, levando em consideração o ponto de vista dos discentes sobre tal fenômeno e as possíveis estratégias de ensino que podem ser utilizadas para a produção de textos de LP por surdos utilizando tecnologias digitais.**

Este estudo busca, dessa forma, responder aos seguintes questionamentos desdobrados do objetivo geral: **Qual é a perspectiva dos alunos surdos sobre a aprendizagem de LP através da produção textual?; Que estratégias de ensino podem ser utilizadas para a produção de textos em LP por surdos, utilizando tecnologias digitais?.**

Isto posto, temos como objetivos específicos: 1 – Analisar o que os alunos surdos pensam sobre a aprendizagem de LP focalizando na produção textual e; 2 – Identificar possíveis estratégias de ensino que podem ser utilizadas para a produção textual em LP por alunos surdos fazendo uso de tecnologias digitais.

Pressupomos assim que a produção textual em ambientes digitais é uma ferramenta de grande auxílio no processo de aquisição e desenvolvimento de segunda língua, sendo o caso da LP para surdos, uma vez que a maioria dos alunos surdos já tem um acesso constante a esses ambientes, como é o caso dos sites de redes sociais, que podem ser utilizadas para a aprendizagem de LP, tomando por base os postulados dentro da Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996) para que se tornem usuários críticos dessas ferramentas.

Desse modo, nos ambientes digitais em sua maioria multimodais, demonstram melhores compatibilidades com esse letramento digital<sup>5</sup> (COSCARELLI & RIBEIRO, 2010) para com o ser surdo, que é visual e tem sua experiência visual (SKLIAR, 2000) em primeiro plano. Além disso, os alunos os produzem de forma mais flexível do que folhas em papel em branco para a produção textual em uma segunda língua, sendo os espaços digitais, mesmo nessa relação entre ler e navegar (CHO, 2013), possíveis e mais convidativos para essa prática.

Após essas concepções introdutórias, a dissertação é organizada em outros cinco capítulos, sendo dois de referencial teórico, um metodológico, um analítico e um com as considerações finais. Nos capítulos teóricos, trago os seguintes assuntos relacionados com a temática aqui estudada: as especificidades na educação de alunos surdos, educação bilíngue e ensino de língua portuguesa para surdos, voltando nosso olhar à produção textual em segunda língua; a multimodalidade, dentro da teoria da Pedagogia dos Multiletramentos, com um viés adaptado para a educação de surdos e as tecnologias digitais no ensino de LP para alunos surdos que podem ser utilizadas, uma vez que alia os processos de letramentos extraescolares para a sala de aula.

Em sequência, expomos no capítulo metodológico, a caracterização da pesquisa, passando pela constituição do universo e sujeitos da mesma, a composição do *corpus* e seus desdobramentos apresentados nos procedimentos metodológicos. Logo após, apresentamos um capítulo com os resultados da pesquisa, apresentando as potencialidades das tecnologias digitais e os achados da pesquisa na qual nos propomos a fazer, e finalizamos com considerações (semi) finais acerca da análise desenvolvida nesta pesquisa, apontando inclusive possibilidades de ensino de LP para surdos como também percalços para serem dialogados futuramente.

---

<sup>5</sup> <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>

## 2 ENSINO DE LP PARA SURDOS NUMA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

---

As compreensões que apresentamos nesta seção foram obtidas por meio de pesquisa bibliográfica, que se configurou como um contato mais teórico e aprofundado com a temática. Propomo-nos a discutir as compreensões de por que optar por uma **Pedagogia dos Multiletramentos** (GNL<sup>6</sup>, 1996; ROJO, 2012; PINHEIRO, 2016), seguindo a base teórica do GNL (1996), e refletindo sobre como ela dá norte para discutirmos o que seria uma educação que contemple as diferenças e sua necessidade.

Posteriormente, relacionamo-las à **educação bilíngue<sup>7</sup> para surdos**, analisando como o bilinguismo pode ser contribuído com a teoria dos multiletramentos tanto na sua concepção como também em sua prática. Em sequência, apresentamos algumas **nuances entre objetivos e estratégias de ensino de LP para surdos, com o foco na multiculturalidade em sala**; e por fim, discutimos e problematizamos o que seria produzir textos numa perspectiva dos multiletramentos, que tentamos mostrar como seriam compreendidas as **produções textuais em segunda língua por surdos**, sendo um dos grandes desafios para o processo de ensino-aprendizagem desse público, dentro de uma proposta bilíngue.

### 2.1 Por uma Pedagogia dos Multiletramentos

As mudanças contemporâneas na sociedade são reflexos que te(re)mos nas nossas salas de aulas. Com o fito de compreendermos sempre as nuances do que se apresenta em contextos intra e extra-escolares como nos são apresentadas essas identidades multifacetadas, vemos o caso das tecnologias no ensino que passam a ser bem mais usuais, ao contrário que tínhamos há vinte anos. Dessa forma, por que não pensarmos nessas mudanças ou mesmo darmos visibilidade a outras culturas, como para a comunidade surda?

Nesse intuito, ponderamos sobre as perspectivas teóricas com foco na Pedagogia dos Multiletramentos, que defende:

---

<sup>6</sup> The New London Group (NLG) usado neste trabalho a sua tradução: Grupo de Nova Londres (GNL). Vale salientar que o grupo composto pelos seguintes membros: Allan Luke, William Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Charles Eliot, Gunther Kress, Jim Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Sarah Michaels.

<sup>7</sup> Ver tópico “2.2. Os multiletramentos na educação bilíngue para surdos” dessa pesquisa.

Decidimos que os resultados de nossas discussões poderiam ser encapsulados em uma palavra - multiletramentos - uma palavra que escolhemos para descrever dois argumentos importantes que poderíamos ter com a ordem cultural, institucional e global emergente: a multiplicidade de canais e meios de comunicação e o aumento da relevância da diversidade cultural e linguística. (GNL, 1996, p. 10)<sup>8</sup>

Tais multiplicidades apresentadas são mais que pertinentes nesta pesquisa, uma vez que compreendemos que o ensino para surdos deve contemplar sua cultura, sua língua e devem ser vistos todos os processos de letramentos para além da sala de aula, levando em consideração o contexto dos alunos surdos.

Compreendemos com Rojo e Moura (2012) que:

o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO; MOURA, 2012, p. 13)

Pensando nesse aspecto, pode-se ver o contexto dos alunos surdos em sala de aula, que muitas vezes tem apenas o tradutor/intérprete de Libras como um referente à sua cultura ou a transposição de várias culturas à sua e, algumas vezes nem mesmo tem este profissional, como poderiam os surdos perceber e refletir criticamente então sobre uma segunda língua que está amalgamada em outra realidade?

Pautamo-nos na teoria da Pedagogia dos Multiletramentos em concordância com os estudos de Kalantzis e Cope (2004), em Cope e Kalantzis (2007, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b) e em Knobel e Lankshear (2007), no que se pensa sobre a perspectiva sociocultural dos letramentos. Como afirma Cope e Kalantzis (2008a), é importante criarmos contextos de aprendizagem que despertem a sensibilidade dos alunos para o mundo global digital.

Busca-se observar que os aprendizados em contextos escolares e não escolares são diversificados, e um possível elemento que é pertinente para esse aprendizado é a cultura e o modo como se apresentam os textos, por exemplo. Dessa forma, dentro da pedagogia dos multiletramentos (GNL, 1996), temos em questão a multiculturalidade e

---

<sup>8</sup> Minha tradução de: “We decided that the outcomes of our discussions could be encapsulated in one word - multiliteracies - a word we chose to describe two important arguments we might have with the emerging cultural, institutional, and global order: the multiplicity of communications channels and media, and the increasing saliency of cultural and linguistic diversity.” (GNL, 1996, p. 10)

a multimodalidade: a primeira pode ser compreendida como a multiplicidade de culturas, que aqui problematizamos com os trabalhos do GNL (1996, p. 10) ao pensar:

o que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes dos dialetos não-padrão? O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos?<sup>9</sup>

Embora os autores não tenham pensado na comunidade surda, vê-se que ela pode ser perfeitamente contemplada neste raciocínio, uma vez que ela se encontra, em alguns casos, não favorecida no seu ensino, por mais que já tenham algumas leis, ações, propostas e projetos dedicados à melhoria do ensino da comunidade surda.

Nesse sentido, percebemos as fragilidades nas reflexões e ações para adequação de melhores ferramentas para o ensino dos alunos surdos, principalmente no ensino de LP, que é sua segunda língua, uma nova cultura, estando nesse estado de hibridação cultural, primeiro por estar em um país majoritariamente falante da LP oral e, segundo, por ser uma minoria linguística.

Já a segunda, a multimodalidade dos textos contemporâneos, que aqui queremos nos aprofundar, nos exige multiletramentos, “[...] ou seja, textos que são 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).

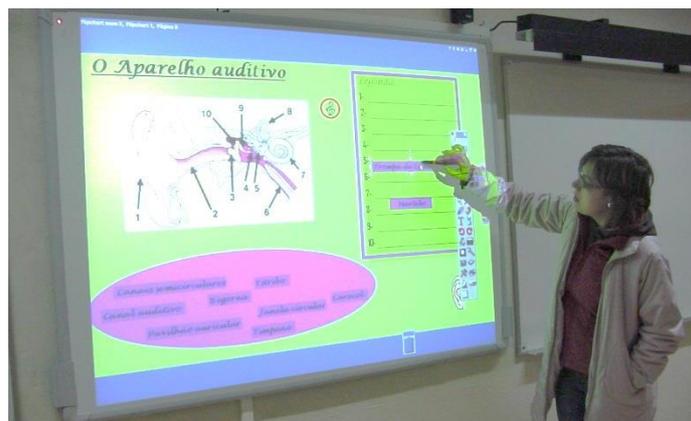
Nesse sentido, a teoria nos permite pensar no ensino para os alunos surdos também, na medida em que podem ser expostos a essas muitas linguagens, modos ou semioses, exigindo deles capacidades e práticas, para o entendimento e produção de cada uma delas, compreendendo-as significativamente.

Pensar em novas abordagens de como ensinar e levando em consideração as nuances de ensino que podem ser adotadas, é que nos deparamos, por exemplo, com o uso de tecnologias em sala de aula, com aulas mediadas por aplicativos tecnológico-educacionais, aprendizagem colaborativa com aplicativos de comunicação, aulas de língua portuguesa com o google docs<sup>10</sup>, ensino interativo com o Kahoot<sup>11</sup> e muitos outros que perpassam as práticas tradicionais de ensinar.

---

<sup>9</sup> Minha tradução de: “What is appropriate education for women, for indigenous peoples, for immigrants who do not speak the national language, for speakers of non-standard dialects? What is appropriate for all in the context of the ever more critical factors of local diversity and global connectedness?” (GNL, 1996, p. 10)

<sup>10</sup> Aplicativo que permite a criação, edição e colaboração com outras pessoas em documentos digitais, como o aplicativo Word de processamento de textos.



**Figura 1** - Quadro interativo em sala de aula

Fonte: <http://interactsite.blogspot.com.br/2007/02/inovar-com-quadros-interactivos.html>

A figura acima aponta, por exemplo, para o uso de tecnologias em sala, como é o caso do quadro interativo ou “lousa digital”, que inclusive é uma das medidas adotadas pelo governo federal<sup>12</sup>, por meio do MEC e do FNDE, que oferece às escolas públicas a possibilidade de adquirir um computador interativo (projektor multimídia) que contém teclado, mouse, portas USB, porta para rede wireless e rede PLC, unidade leitora de DVD e um projetor multimídia podendo operar como uma lousa digital, transformando a superfície de projeção em um quadro interativo, como o da figura acima.

Em concordância ao que Cope e Kalantzis (2008a) nos sugerem frente a essas novas formas de aprendizagem e também possibilidade de ensino, é que buscamos pensar numa pedagogia para esses multiletramentos – tais como o uso de outras linguagens, o próprio contexto das redes sociais, e dentre outros – salientando ações pedagógicas específicas que valorizem todas as formas de linguagem, focalizando o aprendiz, sendo este o agente dessa aprendizagem, para além de um mero reprodutor de conhecimentos.

A pedagogia dos multiletramentos não é pensada com o objetivo de que se disciplinarizem os multiletramentos, mas sim de “pensarmos em como as tecnologias da informação podem transformar nossas práticas e hábitos institucionais de ensinar e

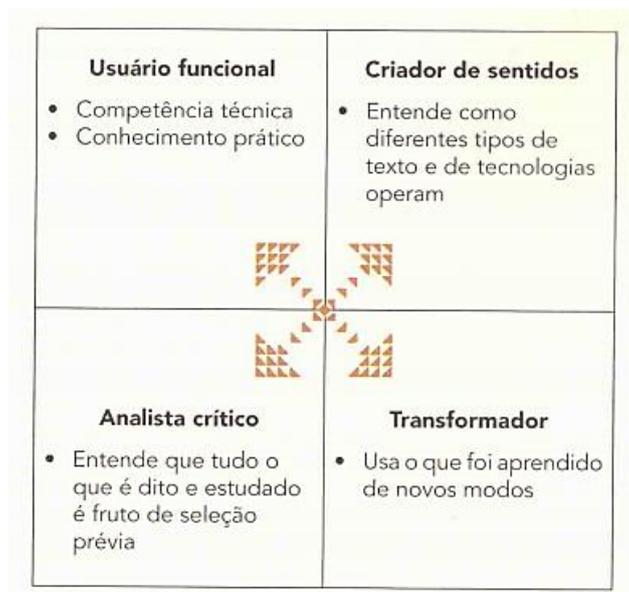
---

<sup>11</sup> Plataforma de criação de questionário, pesquisa e quizzes baseado em jogos com perguntas de múltipla escolha, que permite aos educadores e estudantes investigar, criar, colaborar e compartilhar conhecimentos e funciona em qualquer dispositivo tecnológico conectado a Internet.

<sup>12</sup> <http://www.fnnde.gov.br/portaldecompras/index.php/produtos/computador-interativo-projetor>

aprender” (LEMKE, (2010[1998])). Por que não podemos aproveitar o uso do celular que os alunos fazem com propostas pedagógicas, para se comunicarem, pesquisarem, filmarem, fotografarem etc.?

Uma das maneiras que podemos pensar isso de forma mais que prática, mais concebível é pensar como mostra no diagrama abaixo:



**Figura 2** - Mapa dos multiletramentos

**Fonte:** Adaptado de DECS e UNISA (2006 apud ROJO, 2012, p. 29)

No que podemos compreender com o diagrama apresentado pelo GNL (1996), podemos perceber que procurava

[...] formar um usuário funcional que tivesse competência técnica (“saber fazer”) nas ferramentas/textos/práticas letradas requeridas, ou seja, garantir os “alfabetismos” necessários às práticas de multiletramentos (às ferramentas, aos textos, às línguas/linguagens). Mas este patamar, claramente, não basta a esta “pedagogia”: a questão é alfabetismos funcionais para quê (e em favor de quem). (ROJO; MOURA, 2012, p.29)

O mapa propõe a formação de um aluno que englobe características como aquele que possui competência técnica e prática; entendimento sobre como textos e tecnologias funcionam; criticidade sobre assuntos variados e, por fim, competência de usar o que lhe chega de outros modos. Explanamos com mais detalhes cada uma dessas características: O “**usuário funcional**” diz respeito às competências práticas e específicas requeridas pelo aluno: o que é e como manusear os conteúdos que lhe chegam, garantir “alfabetismos” nesse sentido.

Essa competência leva à categoria de “**criador de sentidos**”, ou seja, o usuário, para saber como funciona, necessita que já conheça os textos e as tecnologias que lhe chegam, ou mesmo passe a conhecer através do uso. Assim nessa categoria vemos que os usuários passam a conhecer as ferramentas, textos e práticas que são de fato necessárias para a construção do conhecimento.

Por sua vez, para que criem sentidos, precisam que os alunos sejam “**analistas críticos**”, ou seja, precisam compreender o porquê do funcionamento de tais tecnologias/ tais textos e discursos que circulam socialmente; é necessário que ele questione o que lhe chega. Só assim serão alunos “**transformadores**”, isto é, que possam ser capazes de “**transformar**” tais aceções e discursos, seja na produção de novos textos/ discursos; seja na recepção deles.

Consequentemente analisando criticamente os sentidos e discursos, é possível que, com tais metodologias, possamos fazer com que os nossos alunos possam usar o que foi aprendido de novos modos, engendrando novas possibilidades da construção de conhecimento.

Dessa forma, pensamos, em concordância com Rojo e Moura (2012), que a escola é mais que um espaço para a prática de alfabetismos, ela deve ser também um espaço que faça com o que seu alunado possa construir sempre sentidos, mas, para isso ser possível, é preciso que possam analisar criticamente, sendo capazes de fazer transformações tanto na exposição como reprodução.

Na proposição do Grupo de Nova Londres, os conhecimentos humanos são atravessados por contextos culturais, sociais e materiais, portanto eles só são apreensíveis a partir de um intenso processo de interações colaborativas. Isso significa que a proposta pedagógica trazida pelo grupo é engendrada a partir de uma complexa correlação de quatro fatores:

- Prática situada;
- Instrução aberta;
- Enquadramento crítico;
- Prática transformada.

No que se refere a esses fatores, a *prática situada* vai ao encontro de uma abordagem inicial, de fazer uso ou de “de imersão em práticas que fazem parte das

culturas do alunado e nos gêneros e designs disponíveis para essas práticas, colocando-as em relação com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos).” (ROJO; MOURA, 2012, p.30).

Dessa forma, para pensar no ensino de LP para surdos, será que preciso conhecer um pouco da cultura e comunidade surda? Acreditamos que sim. À vista disso, a prática situada também pode ser compreendida como um passo para a visibilidade, por exemplo, da escrita de LP pelo aluno surdo, que, em muitos casos, é tachado como um distúrbio mental, não concebendo, por exemplo, como o mesmo aprende(u) essa língua, como é o aprendizado de segunda língua, e dentre outros.

Logo após e sobre essa prática situada, faz-se a *instrução aberta*, que seria uma “análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e designs familiares ao alunado e de seus processos de produção e de recepção.” (ibidem). Percebo que é esse o momento em que nos introduzimos a uma análise crítica dos diferentes modos de significado e nossas concepções mais particulares, como cultura e valores.

Em tal caso, a análise sistemática visa proporcionar o contato com os outros modos de ver o mundo. Um passo importantíssimo para o conhecimento tanto dos alunos entre eles mesmos, como também para o professor que passa a conhecer e, conhece constantemente mais sobre o que se vivencia para além dos muros da escola. Isso não é diferente para o alunado surdo.

Tais elementos apresentados se dão em decorrência de um enquadramento dos letramentos críticos, denominado nesses movimentos como *enquadramento crítico*, que visa compreender e “interpretar os contextos sociais e culturais da circulação e produção desses designs e enunciados” (ibidem). Desta maneira, pensarmos em tal ensino para surdos deve ser um processo contínuo e concomitante para que possamos refletir sobre o ensino e nossas práticas, assim como em qualquer outra modalidade de ensino.

Nessa seara, devemos buscar junto aos alunos interpretar os contextos culturais e sociais da comunidade surda e mesmo dela para a sociedade em geral, como é o caso da aprendizagem de LP que perpassa por uma série de fatores, tais como ser uma segunda língua, e esta estar ligada a outra cultura, que conseqüentemente deve ser expressa e ensinada de uma forma a ser uma ponte na aquisição do novo conhecimento.

O último fator nesse processo é a produção de uma *prática transformada*, seja de recepção ou de produção. Uma vez que esta proposta didática condiz com a

diversidade de linguagens, de culturas, formas e meios de produção e recepção, ela é imprescindível para essa prática transformadora.

Aliando tais categorias e também os movimentos pedagógicos que podem ser vistos dentro da Pedagogia dos Multiletramentos, constatamos que eles, se usados, podem proporcionar grandes melhorias no sentido do pensamento crítico, de compreender as relações culturais, como o caso da cultura surda e cultura ouvinte nos diversos meios.

Na próxima seção, lançamos algumas compreensões sobre os multiletramentos dentro da educação bilíngue para surdos, caracterizando assim novas perspectivas e nuances para o ensino para surdos.

## **2.2 Os multiletramentos na educação bilíngue para surdos**

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). [...] O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (BRASIL, 2014, p. 6).

A definição de educação bilíngue apresentada pelo MEC/SEESP (BRASIL, 2014) para dar subsídios para a política linguística de educação bilíngue traz à tona uma série de fatores que devem ser pensados, e um deles é: como podemos pensar em políticas de acessibilidade linguística para os alunos surdos aqui no Brasil? Dessa forma, trazemos pensamentos que entrevemos de alguns aspectos que são fundamentais para essa compreensão da educação bilíngue e como ela se faz.

Muitas propostas de ensino, denominadas bilíngues, ainda apresentam muitas repetições de concepções oralistas<sup>13</sup> e de Comunicação Total<sup>14</sup>, percebemos tais entendimentos como alguns passos para trás do que já foi bastante discutido pela comunidade surda aqui no Brasil, não segundo um modelo clínico-terapêutico, que

---

<sup>13</sup> Metodologia de ensino que via como forma de desenvolvimento o método puramente oral, ou mesmo diz respeito às concepções que são pensadas de forma que não são contempladas as especificidades dos artefatos culturais da comunidade surda.

<sup>14</sup> Metodologia de ensino que fazia uso tanto da língua de sinais, como o método oral ao mesmo tempo, sendo completamente inviável para o desenvolvimento dos sujeitos surdos, inclusive, muito variante de sujeitos para sujeitos, com identidades surdas completamente destoantes.

ainda é oferecido (BOTELHO, 2013), mesmo que as conquistas para os surdos também estejam inseridas dentro do paradigma da educação inclusiva<sup>15</sup>.

Na abordagem bilíngue, para os surdos serem letrados, é primeiramente necessário compreender que a LS será a língua fonte para o ensino das mais diversas disciplinas; é ter a participação igualitária dos surdos nas escolas, como para a administração e o ensino, por exemplo; a LS também existirá nesse sentido como um componente curricular, como também as LS de outros países, cultura e outros; não se trata apenas de duas línguas, mas sim de uma nova forma de pensar o ensino.

Reiteramos que a educação bilíngue tem o objetivo de promover a formação de cidadãos, e não de fonoarticuladores ou leitores de lábios de palavras simples. Tais entendimentos vão de encontro ao que de fato a educação bilíngue se propõe, pois eles afirmam o status linguístico da LIBRAS e dão provimentos para que os sujeitos surdos possam se desenvolver em plenitude com os meios necessários para tal.

Na presença de culturas híbridas em sala de aula, precisamos ter atenção a todos os fatores que lá acontecem. Muitos estudos (LACERDA, 2006; FERREIRA, 2010; ALMEIDA, 2012; e outros) apontam, que, por exemplo, ter alunos com deficiência em sala de aula faz com os outros alunos em sala aprendam a respeitar a diferença. Relacionando com a surdez, explicam que é um momento para elaborar seus conceitos sobre a surdez, a língua de sinais e a cultura surda, a partir da convivência e interação com alunos surdos.

As culturas nesse aspecto “inclusivo” que são vistas em sala como o caso da surdez devem ser vistas como ponto positivo para os alunos que não apresentam quaisquer deficiências, mas jamais esquecendo o desenvolvimento pleno do aluno deficiente em sala de aula, pois devemos compreender que os mesmos precisam de acessibilidade linguística, sendo ou com a presença do tradutor intérprete de Libras em sala, ou com as aulas em sua língua mãe, o caso específico da educação bilíngue.

Pensar nessa hibridação de culturas em sala é pensar que os alunos surdos, apresentam identificações distintas mesmo entre eles, daí a necessidade de pensarmos em uma pedagogia dos multiletramentos. Como abordado na discussão anterior, as práticas letradas e os eventos de letramentos são os mais diversos possíveis e variam conforme a língua. Dessa forma, acreditamos que a escola precisa dar provimentos para que o alunado possa ter contato com essa variedade de práticas sociais de linguagem,

---

<sup>15</sup> Cf. BATISTA-JUNIOR (2016).

dando a capacidade para que eles demonstrem competências tanto na língua de sinais, quanto na língua portuguesa.

Pensar em uma pedagogia dos multiletramentos para com a educação bilíngue para surdos é contribuir para o desenvolvimento deles, uma vez que as linguagens com as quais os alunos têm acesso, na sociedade globalizada e com as interconexões tecnológicas, são as mais diversas, assim como outros aspectos não-verbais/não-sinalizados que produzem efeitos de sentido variados.

Assim, quando pensamos nos multiletramentos, devemos levar em conta os classificadores<sup>16</sup>, as expressões faciais, a imagem, o vídeo e outros que nos contribuem para que pensemos para além do texto escrito/sinalizado, que nos faz ter acesso a sentidos e culturas diferentes. Dessa forma, compreendo com Rojo (2009; 2012) a multiplicidade de práticas e modos de sentido (*multimodalidade*), assim como a multiplicidade de culturas (*multiculturalidade*).

A forma como a multimodalidade é vista no ensino leva consigo diversas questões de ordem sócio-político-histórico-culturais, que, na abordagem da teoria dos multiletramentos, deve haver a presença da criticidade para os alunos. Voltando nosso olhar para o ensino de línguas, como o caso do português para surdos, no ensino bilíngue, ele possibilita o contato com práticas letradas e culturais, daí se dá a necessidade de promovermos distintos letramentos, como uso de determinados gêneros usuais para os alunos surdos.

No ensino de línguas, devemos analisar e conceber os mais diversos discursos produzidos nessa imersão cultural, para que sejam postas em xeque as relações interculturais, conhecimento das culturas, e que possam ser exploradas e problematizadas para que tenhamos uma educação bilíngue e multicultural de fato.

Concordamos com Iglesias (2010, p. 7) quando nos diz que “devemos aprender, portanto, viver rodeados de diversidade e semelhança, sem que nem uma, nem a outra seja interpretada como ameaça” ao mesmo tempo em que fazemos uma valorização das culturas minoritárias.

Percebemos que as múltiplas exigências do mundo contemporâneo implicam na escola novas práticas, novos textos e novas abordagens e contextos. Assim, requer-se a ampliação e democratização de práticas e eventos de letramentos que apresentam

---

<sup>16</sup> Aspecto das línguas de sinais que seriam como representações, descrições imagéticas de algum objeto, fenômeno, ou processo.

posições na escola como do universo e da natureza dos textos que nela se encontram (ROJO, 2009, p. 108).

Trabalharmos na questão do bilinguismo e as práticas de letramentos para os alunos surdos são mais que simplesmente proporcionar o ensino de duas línguas, é fazer com que eles possam participar de várias práticas sociais da leitura e da escrita nas suas vivências diárias com criticidade e democracia.

Para saber significar no contexto dos multiletramentos, é preciso estarmos cientes que se exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada um desses textos com suas semioses (ROJO; MOURA, 2012). A busca por uma Pedagogia dos Multiletramentos no contexto da educação bilíngue nos leva a reflexões muito mais abrangentes do que a equivalência sinal-palavra ou mesmo o foco em apenas uma língua.

Os aspectos visuais implicados a essa percepção dos alunos surdos faz com que pensemos em mais formas que atendam a essas especificidades, em que a imagem produzida pelas sinalizações e pela articulação do corpo na língua de sinais possa constituir-se com forma de linguagem, mesmo sabendo que esse norte para o letramento visual seja redimensionado quando comparado a alunos surdos e alunos ouvintes.

Hughes (1998, p.116) propõe esse conceito de letramento visual, mostrando-nos diferentes funções que podemos tomar no processo de ensino-aprendizagem que poderiam/podem ser usadas na constituição dos nossos currículos, principalmente com esse alunado:

- 1 – **Ler imagens** do entorno, sobretudo comerciais;
- 2 – Ler ilustrações de livros;
- 3 – Usar imagens como apoio na leitura e compreensão de textos;
- 4 – **Ler sinais, símbolos e figuras no ambiente da escola**, com objetivos específicos ligados ao processo de ensino-aprendizagem;
- 5 – Criar imagens visuais que, além de outros fins, servem para o registro de tarefas;
- 6 – Usar figuras em textos de ficção ou não-ficção como apoio da aprendizagem de conteúdos escolares;
- 7 – Ler o texto e sua formatação no papel ou em **outras mídias**.

Os alunos surdos têm o letramento visual como meio de comunicação/expressão quando nos retratamos acerca da LS, mas também existem outros meios de comunicação que vão além dela, como a utilização de imagens, vídeos, desenhos e

outros junto à explicação em LS, ou mesmo a contação de histórias visuais que podem ser elementos importantíssimos para pensar no ensino bilíngue para surdos.

Dessa forma, outras leituras semióticas podem ser utilizadas para educação de surdos, como o uso de jogos eletrônicos, uso de sites de redes sociais (SRS), exploração de artefatos da publicidade, revistas em quadrinhos, novelas e outros.

Amparando-nos nas teorias do ensino para surdos, Quadros (2005) nos mostra uma série de sugestões de *práticas pedagógicas visuais* que poderiam ser incorporadas em nossos currículos para a educação de surdos. Segundo a autora, tais encaminhamentos podem dar novos entendimentos e perspectivas sobre a educação de surdos, que assim seguem abaixo:

- 1 – Aquisição de linguagem e internalização de aspectos de cultura e da identidade surda através da interação com adultos surdos;
- 2 – Acesso aos aspectos formais da LIBRAS (relativos aos níveis linguísticos) através de atividades lúdicas;
- 3 – Acesso as diferentes funções e usos da linguagem;
- 4 – Exploração da arte através da língua de sinais.

Concordamos com Quadros (2005) quando mostra tais categorias, pois explorarmos essa pedagogia visual nos alunos surdos é fundamental para pensarmos em outras estratégias para o ensino de forma bilíngue para surdos, considerando os artefatos culturais das duas línguas, suas implicações, nuances e entraves. É dar oportunidade de serem vistos outros gêneros, textos e práticas de letramentos de ambas as culturas e línguas.

Assim, é preciso considerar que, apesar de Quadros não teorizar a partir da Pedagogia dos Multiletramentos, é possível estabelecer uma relação, uma vez que, ao se ver a aprendizagem de línguas – principalmente, de sinais – pelo surdo, temos a internalização de aspectos da cultura e da identidade surda, que é apresentada por outras pessoas surdas adultas como a autora propõe, e isso pode ser correlacionado ao constante contraste entre a cultura surda e as demais culturas.

Percebe-se que a própria modalidade das línguas de sinais, que são visuais-espaciais, exigem uma série de elementos para se fazer compreender, então, parte-se do que o aluno surdo já viu e conhece para adquirir um novo conhecimento quando falamos também do letramento visual. Logo, passam a incorporar a multimodalidade dos textos atuais.

É nessa perspectiva que discutimos o ensino de LP para surdos, a partir da perspectiva da hibridação cultural, na próxima seção.

### 2.3 Múltiplas culturas em sala de aula: nuances entre objetivos e estratégias no ensino de LP para surdos

Embora as salas de aula sejam eivadas de um multiculturalismo latente – como a cultura indígena, cultura negra, e toda a variedade cultural do nosso país – nosso foco aqui será voltado para duas específicas: a cultura surda e a ouvinte. Isso se dá por conta da especificidade dessas culturas ao ser surdo e as relações que os mesmos apresentam. Vale salientar que não queremos aqui estabelecer relações dicotômicas em relação às duas culturas, pois o ser surdo aqui abordado é brasileiro e tem a sua cultura hibridizada a cultura do seu país, e para muitos também a LP é considerada sua língua materna, mas frisamos que somos a mesma nação, longe de ser justa e igualitária, mas é uma só.

Interessa-nos discutir aqui dois conceitos: o de cultura e o de comunidade que já vem sendo falado no decorrer da pesquisa. Vamos assumir a posição de Padden e Humphries (2000, p. 05), que assim defende:

[...] uma cultura é um conjunto de comportamentos apreendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições; uma comunidade é um sistema social geral, no qual um grupo de pessoas vivem juntas, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras.

Dessa forma, passamos a considerar que a cultura surda e cultura ouvinte se especificam nos seguintes pontos:

<b>Cultura Surda</b>	<b>Cultura Ouvinte</b>
Comunica-se por uma língua visual-espacial, como o caso da LIBRAS para os surdos brasileiros.	Comunica-se por uma língua oral-auditiva, como o caso da LP para os ouvintes no Brasil.
Português como segunda língua	Português como primeira língua
Artefatos culturais como a literatura surda, literatura brasileira, a língua de sinais, os costumes e outros.	Artefatos culturais como a literatura brasileira, literatura africana, literatura portuguesa, LP, as músicas, os costumes e outros.
Experiência visual em maior evidência	Experiência auditiva em maior evidência
Influência da cultura brasileira	Influência da cultura brasileira

Quadro 1 – Cultura surda x Cultura ouvinte

Fonte: Elaboração própria

Ao conhecer a história, a cultura, as identidades e demais aspectos da cultura surda, nos deparamos com uma série de fatores que precisam ser pensados entre os objetivos e as estratégias para o ensino de uma segunda língua para os surdos. Partindo de um princípio base que muitos acreditam ser uma dificuldade para com o ensino de

uma língua, considerando que a língua massivamente é representada pela expressão oral, como poderiam os alunos surdos a aprender uma língua que é oral-auditiva?

Os aspectos contextuais do discurso podem ser modos para que esclareçamos algumas das situações e implicações do mundo que os cerca, assim como o dos ouvintes para com o mundo surdo. As comunidades surdas estão por todo o mundo e, focalizando aqui no Brasil, temos uma gama de diversidades regionais, que se congregam tanto aos aspectos culturais do lugar como também da cultura massiva ouvinte, sejam os hábitos alimentares, vestuários, expressões, variações linguísticas, e outras.

A cultura surda pode ser compreendida como o jeito de como o ser surdo interpreta o mundo e o faz modificar, de modo que se torne acessível às suas especificidades, adaptando as suas percepções visuais que se congregam com as suas identidades surdas particulares para um movimento maior, a comunidade surda.

Perlin (2004, p. 77-78) nos mostra alguns elementos que nos ajudam a compreender razoavelmente o que seriam a identidade e a cultura surda, uma vez que a mesma envolve sua língua, suas crenças, os costumes do povo surdo:

[...] As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos valia social.

Dessa forma, percebemos que a compreensão da cultura surda envolve diversos artefatos que vão desde a conjuntura do status linguístico da língua dessa comunidade a demais outros parâmetros da cultura e identidade da comunidade surda, fazendo com que se tenha uma compreensão que essa identidade também varia apesar da possível homogeneização que é pensada.

Os artefatos culturais do povo surdo vão além dos materialismos culturais, mas são àquilo que, na cultura, constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo. A exemplo dos artefatos culturais, vemos com Strobel (2008):



**Figura 3** - Artefatos da cultura surda  
Fonte: Elaboração própria.

Percebe-se, na figura acima, uma série de elementos que, segundo Strobel (2008), fazem parte da cultura surda, tanto é que a mesma os chama de artefatos e, com base na sua teoria, podemos ver: a *experiência visual*, que constitui os surdos na forma de perceber o mundo por seus olhos; o *linguístico*, que se refere à língua da comunidade surda, no seu uso, criação e promoção; o *familiar*, que muitas vezes é apoiador e outras vezes não, sejam na família de pais surdos ou mesmo de pais ouvintes.

A *literatura surda* abrange as diversas criações tanto usando a língua de sinais como também por seus aspectos culturais, como as poesias em língua de sinais e livros publicados por autores surdos. As *artes visuais* se localizam nas artes plásticas, teatro e demais formas artísticas que tenham o ser surdo. A *vida social e esportiva* também se mostra como artefatos da cultura surda, a exemplo que tivemos em 2008, uma surda como segunda colocada na Miss Brasil<sup>17</sup> ou mesmo o primeiro piloto de avião surdo<sup>18</sup>.

Quanto ao artefato *político*, destacam-se as lutas sociais da comunidade surda e até mesmo os líderes surdos em suas organizações e associações. Por fim, a autora nos mostra os *materiais de acessibilidade* que seriam as criações e transformações materiais

<sup>17</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=x356um\\_aH6I](https://www.youtube.com/watch?v=x356um_aH6I). Acesso em: 15 jan. 2018

<sup>18</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3V-pF4oxJns> Acesso em: 15 jan. 2018.

como telefones adaptados, campainhas luminosas e outras tecnologias desenvolvidas para melhorar as condições de acessibilidade das pessoas surdas.

A cultura, voltando nosso olhar para a comunidade surda, passa a ser compreendida aqui como um complexo entre a língua, a percepção visual, os valores e os comportamentos de uma dada comunidade. Já uma comunidade é um sistema social geral, e como tal compreendemos que a comunidade surda não é feita somente pelos sujeitos surdos, mas também ouvintes sejam pessoas da família, intérpretes, professores, colegas, amigos e outros que compartilham os mesmos interesses.

Dessa forma, podemos pensar no ensino para surdos contemplando as suas especificidades linguístico-culturais, e pensando, inclusive em quais estratégias de ensino podem ser adotadas para o ensino de surdos. Descreveremos algumas proposições de como podemos pensar na linha tênue entre estratégias e objetivos para o ensino de língua portuguesa para surdos.

É sabido que temos em nosso território nacional duas línguas, a LP em sua majoritariedade e a Libras em menor escala e dessa forma, ao pensarmos nos alunos surdos, como já explanado em sessões anteriores, percebemos que o ensino de LP para surdos ainda é deficitário, pois muitas vezes o fazem como se o mesmo ensino para ouvintes fosse possível para o ensino de surdos, sem pensar nas suas especificidades no processo de ensino-aprendizagem.

A criança ouvinte, assim quando nasce, já é logo inserida em um ambiente linguístico que o permite se desenvolver em sua plenitude. Tem contato com língua oral e, a partir dela, vai dando sentido ao que está vendo e ouvindo. Dessa forma, a língua oral, e no caso aqui do Brasil, como a LP é adquirida de forma natural nas interações do dia-a-dia com os familiares e amigos, são nesses primeiros anos de vida em que surgem as primeiras palavras, as primeiras interações para pedir algo, falar algo para um adulto etc.

Ao entrar na escola, a criança ouvinte já tem uma bagagem linguística oral muito considerável, e é lá que ela vai aprender a ler e escrever nessa mesma língua, a portuguesa. Assim, existem diversos métodos para o ensino da escrita para ouvintes, e uma das teorias bem usadas ainda para esse ensino traz muitos traços da *Psicogênese da língua escrita*, repassada aqui no Brasil a partir de fins dos anos 1980, com as pesquisas de Ferreiro e Teberosky que tinham fundamentos psicolinguísticos quando recapitulam o construtivismo.

Ferreiro e Teberosky (1986) desenvolvem aspectos propriamente linguísticos, quando descrevem o aprendiz formulando hipóteses a respeito do código, percorrendo um caminho que pode ser representado nos níveis *pré-silábico*, *silábico*, *silábico-alfabético*, *alfabético*. Tais aspectos relacionados aos níveis já vão ao encontro ao que compreendemos com a aprendizagem de adultos, que já têm internalizado uma série de fatores, como a importância da língua, que se têm as letras para representar e outros.

Dessa forma, o ensino usando as bagagens sonoras para os alunos ouvintes é mais eficaz, mas como aprender uma língua oral sem ouvi-la? Assim caracterizamos essa primeira especificidade: a aquisição/aprendizagem da escrita pressupõe, portanto, uma tarefa imprescindível, que é a leitura, assim, enquanto os alunos ouvintes processam informações tanto oral como silenciosamente, os surdos têm na leitura silenciosa uma técnica mais recorrente, como nos apresenta Salles et al (2004b).

O ensino de língua portuguesa para surdos como L2, como segunda língua, deve considerar que, para um melhor desempenho, devem ser dadas as instruções em sua primeira língua, dando pelo menos uma contrapartida apriorística do assunto para uma melhor compreensão em sua língua materna.

O ensino de LP para surdos, podemos compreender como nos mostra Perrenoud (2000, p.30), que “aprender não é primeiramente memorizar, estocar informações, mas reestruturar seu sistema de compreensão de mundo”, uma vez que o aprendizado de uma língua não é apenas encher os nossos cadernos ou quadros com palavras novas e repeti-las seguidamente.

A educação de alunos ouvintes passou a adotar uma das concepções de língua como atividade discursiva a partir dos PCN (BRASIL, 1998), assim a escola trouxe mudanças também no ensino da LP para alunos surdos, uma vez que eles, como nos mostra Pereira (2010), a partir do uso, elaboram estratégias de compreensão sobre o funcionamento da língua que tanto pode ser em uma aprendizagem individual, autônoma, ou mesmo com a ajuda do professor – ou outros meios, como as tecnologias – nesse aprendizado.

Essa perspectiva discursiva da língua visa a proporcionar aos alunos surdos e ouvintes formas para que os mesmos possam produzir muito mais que apenas palavras e frases soltas, mas sim textos. Dá-se aí a importância de serem refletidos os textos nas duas línguas, tanto a de sinais como a portuguesa, evidenciando os aspectos culturais e construtivos dos textos.

Nessa perspectiva contrastiva, as explicações que são lançadas, as percepções de semelhanças e diferenças das línguas fazem com que os alunos possam levantar suas hipóteses de como se dá o uso e o funcionamento das línguas no seu contexto. Assim, percebemos a importância da exposição dos alunos surdos à LP de forma que seja atraente, com diversos gêneros, que assim acreditamos que podemos promover esse acesso à língua de uma maneira menos excludente.

Quando falamos sobre a escrita, isso implica dizer que, no início, o professor é quase como um escriba que, na medida em que as aulas passam, faz os registros do que é sinalizado em sala. Dessa forma, começam a incorporar esses processos de escrita assim como também a reelaborar a sua escrita de forma individualizada (PEREIRA, 2011a). Por sua vez, quando os alunos surdos começam a escrever, os mesmos fazem uso da sua memória visual para realizar a sua escrita, diferentemente dos alunos ouvintes, obviamente.

Os métodos de ensino para surdos que levavam apenas o nível de sinal-palavra provocam uma série de implicações como, por exemplo, se os alunos não conheciam variadas palavras, isso passava a ser desestimulante, ajudando a engendrar um preconceito em relação à língua, que passa a ser encarada como difícil de ser aprendida e incapaz de ser compreendida.

É comum, no uso de produções textuais para surdos, sua simplificação tanto em suas estruturas sintáticas como também na utilização de determinados termos. A consequência é que os alunos surdos não progridem, e a leitura da LP é cada vez mais desestimulante (PEREIRA, 2011b).

Dessa forma, defendemos que o estímulo nas duas línguas é mais que necessário no cenário que temos em nossas salas de aulas, uma vez que a língua pode ser um meio para superação de uma série de preconceitos e limitações. Dar provimentos de conhecimento de mundo e LP para os alunos surdos é importantíssimo, uma vez que, quando ministramos o conteúdo proposto em língua de sinais, na sua língua materna (L1), permite-nos a discussão de ‘n’ assuntos em que eles também podem participar efetivamente.

Já o conhecimento da LP, que diz respeito tanto à ampliação de vocábulos, como entendimento do funcionamento da língua, se dará por meio da leitura, tendo em vista que é pela visão e não pela audição que os alunos surdos têm o contato e a possibilidade de entendimento linguístico-discurso da Língua Portuguesa (PEREIRA, 2014).

Múltiplas culturas em nossas salas de aulas trazem consigo a responsabilidade de provermos formas de aprendizados condizentes com as realidades trazidas com elas, assim, a cultura surda precisa ter o apoio de profissionais, ferramentas e processos didático-metodológicos que possam auxiliá-la a se desenvolver.

Na próxima seção desse capítulo, continuando as discussões aqui lançadas, trazemos algumas considerações do que seria produzir textos numa perspectiva dos multiletramentos, considerando os alunos surdos na produção e aprendizagem da sua segunda língua, a LP.

#### **2.4. O que é produzir textos numa perspectiva dos multiletramentos? Sobre as produções textuais em segunda língua por surdos**

Quando pensamos no que seria produzir textos na perspectiva dos multiletramentos, vemos com Rojo e Moura (2012, p. 21) que, para os mais diversos públicos, incluindo os surdos,

São necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas ferramentas; (b) de análise crítica como receptor.

Dessa forma, os autores abrem uma discussão bem plausível no cenário educacional que temos hoje, tendo em vista a necessidade não de provocarmos mais apenas consumidores de produtos de cultura, e sim provocarmos que os alunos sejam produtores colaborativos; é transformar o alunado em criadores de sentidos como nos mostram os autores (ibidem, p. 29).

Pensar no ensino para surdos como o caso da LIBRAS e da LP, por exemplo, é pensar em uma nova realidade “educacional sensível às necessidades pedagógicas dos sujeitos surdos, fazendo previsão de figuras profissionais novas e necessárias à educação de surdos” (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013, p. 78). Percebe-se, dessa forma, que o processo educacional dos alunos surdos perpassa por diversos mecanismos, que vão desde o atendimento especializado e específico, as línguas de instrução, o atendimento e a flexibilidade sobre o sujeito que se constitui como um ser cultural, fazendo-se necessários agentes que compreendam essas particularidades, não friso apenas aqui o professor, mas todos os agentes que compunham a escola.

Vê-se que são poucas as pesquisas que dão norte a um novo olhar sobre os sujeitos surdos (Cf. KASSAR, 2011; LACERDA, 2007; QUADROS, 2003; GARCIA,

2013; SILVA, 2014; ALMEIDA, 2015), distanciando-se de uma visão ainda arraigada da sociedade em geral do sujeito surdo como coitado e incapaz para um ser que merece ser respeitado e com plenos direitos de ensino.

Percebe-se hoje que o “os alunos surdos precisam tornar-se leitores na língua de sinais para se tornarem leitores na língua portuguesa.” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 26). Dessa forma, a produção textual dos alunos deve ser primeiramente trabalhada em consonância com os aspectos de sua cultura e língua (Cf. Sessão 2.3), sendo necessária essa compreensão para o ensino de alunos surdos.

A aprendizagem do aluno surdo deve dar a ele a possibilidade de tornar-se cidadão e compreender seu posicionamento social de forma clara (LINS; MARTINS, 2015). Os meios de informação e interação, como no caso da internet, apresentam uma gama de elementos muito ricos e concatenados, tais como vídeos, chats, animações, muitas vezes funcionando harmoniosamente, o que permite a produção de mais significados dessa maneira do que isoladamente apresentados.

Góes (1996), Fernandes (2003) e Almeida (2000) apresentam algumas dificuldades que há na produção textual em LP por alunos surdos. Uma delas é a falta de experiência pedagógica, que é um obstáculo na aprendizagem do aluno surdo. Muitos deles foram apresentados à leitura de modo fragmentado e mecânico, fazendo-se uso da memorização de palavras que correspondem a sinais, sendo leitores com hábito de ver o texto palavra a palavra.

Podemos pensar em novas estratégias de ensino que possam contribuir com esse percalço, por exemplo, vendo como os alunos surdos tem contato como os textos nas mais diversas práticas sociais, e se percebe o uso de tecnologias que permitem o contato com outros modos, culturas e pessoas.

Dessa forma, pensar nas ferramentas de interação que os alunos surdos usam, acreditamos, pode, assim como é necessário que seja objeto de estudo de mais pesquisas, para que possamos ver o ensino de outra maneira. Como assim também poderemos elaborar melhores estratégias para o ensino de língua dentro de tais ferramentas, tendo como foco esse público que perece de melhores condições de desenvolvimento no ambiente escolar assim como tantos outros públicos.

Como nos apresenta Rojo e Moura (2012, p. 13):

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles

conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos [...].

Dessa forma, conceber o ensino da produção de textos a partir dos multiletramentos é, antes de tudo, entender as culturas que nos são apresentadas na sociedade, sejam elas populares ou não, assim como a cultura surda. Desta maneira, o ensino a partir dos multiletramentos não é de apenas usar a tecnologia para o seu desenvolvimento, mas também que o seu uso possa auxiliar na construção de outros caminhos de aprendizagem, levando conhecimentos sobre sua ação e reflexão sobre os gêneros e as práticas sociais.

No caso da língua portuguesa usada em ambientes digitais e nos hipertextos que circundam nossas práticas diárias, como nos mostrou Marcuschi (2007), os ambientes digitais, por exemplo, reúnem diversas linguagens que fazem parte do meio que os alunos estão presentes, assim, eles estão em constante contato com muitos modos semióticos, com a multimodalidade.

É muito frequente que vejamos os alunos adolescentes, por exemplo, em suas mais diversas interações sociais, praticarem uma série de ações, como acessar as redes sociais, ver as postagens, responderem as mensagens em *inbox*, participarem de bate-papos virtuais e outros ao “mesmo tempo”. Dessa forma, os diversos letramentos nesse contexto de hipermídias nos textos tornam-se multiletramentos em que nos mostra a importância de novas ferramentas e práticas pedagógicas no contexto escolar.

O ensino de LP para surdos deve dar provimentos para que os alunos possam se desenvolver de forma satisfatória nos mais diversos campos discursivos. Assim, com o estudo aqui proposto, pensamos no uso da tecnologia por ser uma ferramenta que a maioria dos sujeitos utiliza.

Dessa forma, a produção textual com a prática dos multiletramentos abre espaço para uma experimentação e uso das mais diversas possibilidades de comunicação de forma democratizada. A escola passa a ser uma grande responsável nesse processo de (re)construção dos sentidos e modos de ensino, cabendo a esta instituição, no que se refere à aquisição de segunda língua, a introdução de novas mídias, tecnologias e linguagens variadas para a produção de diferentes gêneros discursivos.

Assim, a produção textual em LP para os surdos tende a ser um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz tanto para os alunos surdos, como também para os professores que disporão de melhores ferramentas para esse ensino. Tais perspectivas

que aqui lançamos mostram o quão importante é fazermos mais pesquisas para melhorarmos o nosso sistema de ensino e dar conta das novas ou ainda não percebidas mudanças na nossa sociedade e no nosso alunado, como o uso das tecnologias.

No capítulo seguinte, abrimos uma discussão sobre as tecnologias digitais para o ensino de alunos surdos. Contemplamos no capítulo também como as tecnologias apresentam-se na sala de aula; as múltiplas semioses que surgem no uso e conhecimento dessas tecnologias nos processos de ensino e, por fim, comentamos acerca das tecnologias digitais e a comunicação dos sujeitos surdos.

### **3 TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO PARA SURDOS**

---

O capítulo que aqui iniciamos traz algumas discussões sobre as tecnologias digitais para o ensino, em que focamos no ensino de alunos surdos, bem como as tecnologias apresentam-se na sala de aula, no porquê de usá-las, como elas estão no nosso espaço de ensino e que estratégias de ensino podem utilizar. Na segunda seção deste capítulo, aduzimos sobre as múltiplas semioses que surgem no uso e conhecimento dessas tecnologias nos processos de ensino e; por fim, na terceira seção, dialogamos com alguns teóricos acerca das tecnologias digitais e a comunicação dos sujeitos surdos.

#### **3.1 As tecnologias digitais em sala de aula**

Com as tecnologias e o avanço do mundo digital, percebemos que tais temáticas trazem consigo uma vastidão de possibilidades pedagógicas, fazendo com que as instituições escolares construam várias indagações no que fazer com elas, o que podem mudar ou mesmo o que adotar para as suas aulas. Muitos autores já se debruçaram sobre a temática, como Araújo e Leffa (2016), Ribeiro (2011, 2012, 2013, 2016); Coscarelli (2007, 2012), Rojo e Moura (2012), para citar apenas autores brasileiros.

É possível que ensinemos de diversas formas um determinado conteúdo, e muitas vezes as práticas pedagógicas mais conservadoras são as mais eficazes. Dessa forma, pensar nas tecnologias digitais no cenário da sala de aula é, antes de tudo, ter claro os nossos objetivos para o uso delas, e, mesmo assim, isso não garante eficácia no processo de ensino-aprendizagem.

O processo educacional é de toda a sociedade e, ao pensarmos nisso, devemos ter clara a ideia de que não é só da escola que assim se faz tal processo, tendo em vista que o mesmo afeta todas as pessoas, nos mais diversos níveis, formas e classes, pois “aprendemos muito com todos os grupos e pessoas aos quais nos vinculamos” (MORAN, 2013, p. 12).

Ao pensar nessa afirmação, compreendemos que vemos a escola como uma mediadora também desse modo de ensino e, já que temos na sociedade mudanças constantes e aperfeiçoamento de processos, a escola muitas vezes fica aquém desses

avanços, como o caso das tecnologias digitais (CGI.BR, 2014), apesar de algumas ações governamentais (Cf. ANDRÉ, 2009).

Dessa forma, corroboramos com o autor quando diz que a escola precisa reaprender a ser uma organização efetivamente significativa, que traga inovação e empreendedorismo, uma vez que ela, muitas vezes, passa a ser pouco estimulante nos seus mais diversos processos de ensino, tanto para os professores como para os alunos.

Desafiar esse processo já avigorado não é tão simples, e se tem consciência disso. Tais mudanças infligem, para muitas instituições de ensino, desafios que implicam a ideia de sair do tradicionalismo de nossas aulas, em que o professor é o centro, para assim começarmos a ter uma abordagem de ensino mais participativa e integrada.

Embora o cenário nem sempre tenha sido profícuo, já há experiências no Brasil que apresentaram bons resultados, como os trabalhos de Azzari & Custódio (2013), Araújo & Leffa (2016), Nascimento & Rojo (2014), Prado (2015), Paloff & Pratt (2015), Coscarelli & Ribeiro (2017) e muitos outros.

As tecnologias digitais estão cada vez mais presentes nas atividades sociais de nossos alunos, principalmente quando lançamos nosso olhar para os jovens e claramente para os adultos em que *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, e outros dispositivos já fazem parte de suas rotinas, inclusive na escola. Como visto, sabemos que estamos começando a vivenciar algumas mudanças em nossas salas de aulas, em que as tecnologias já ganham espaço na tentativa de que as aulas sejam mais atrativas, tenham entretenimento, aliando os processos de ensino-aprendizagem.

A exemplo disso, há os trabalhos na área das tecnologias digitais no ensino de forma interessante no livro *Tecnologias para Aprender*, de Coscarelli (2016), que nos apresenta dez capítulos com possibilidades de intervenção pedagógica com tecnologias digitais em sala. Como o trabalho de Ribeiro (2016a) que apresenta o uso dos jogos online no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, no caso sendo usadas duas ferramentas de tipo jogo digital como o “Cheffville” e o “Brincando com as vogais” nessa aprendizagem.

No Cheffville, que remete ao ambiente da gastronomia, o jogador pode criar seu “próprio restaurante e o deve gerenciar por meio de autoexpressão, elaboração, exploração do/no ambiente do jogo e interagindo com os outros restaurantes criados por outros jogadores” (idem, p. 167-168). Já o Brincando com as vogais se mostra como um jogo voltado para a escrita alfabética e alfabetização, que permite “distinguir vogal e

consoante, relacionar som/letra, aplicar as convenções do sistema de escrita [...] e disponibiliza diversos recursos de som, responsáveis pela música de fundo em todo o jogo, som para o feedback de acerto ou erro e oralização das palavras”(idem, p. 172). Dessa forma, as duas ferramentas tecnológicas apresentadas por Ribeiro (2016a) nos mostram como podemos pensar em estratégias pedagógicas para os jogos, mesmo eles não terem sido concebidos para essa vertente.

A autora salienta que os jogos digitais online para fins pedagógicos ou de diversão

Podem ser considerados ferramentas educacionais para o ensino da leitura e/ou da escrita. Ao contribuírem para a formação de habilidades distintas e específicas enquanto divertem estimulando, levam à construção do conhecimento de forma prazerosa e lúdica. (RIBEIRO, 2016, p. 167)

Com esse mesmo viés, vê-se o estudo de Leffa (2014) quando nos fala da gamificação<sup>19</sup> adaptativa para o ensino de línguas, quando mostra o uso de aplicativos que tem experiências gamificadas na aprendizagem de línguas, como o caso do aplicativo Duolingo<sup>20</sup>, que apresenta uma espécie de aprendizagem baseada em jogos, em que mostra engajamento, pontuações, envolvimento dos competidores/aprendizes a cumprir metas.

Dessa forma, o autor nos mostra também uma plataforma de Ensino de Línguas Online<sup>21</sup>, doravante, ELO, que se destina ao ensino de línguas, mas como salienta o autor, pode ser usada para outras áreas das ciências humanas. Mas o seu ponto de contribuição versa sobre as propostas que os professores e os agentes de aprendizagem de línguas possam adaptar, por isso, o chama de gamificação adaptativa, pois acredita que para que se tenha a melhoria dos aplicativos criados para o ensino de línguas como o Duolingo, deixa a desejar no que compete ao conceito de língua, vista apenas como objeto de estudo e discussão e não como um instrumento de comunicação e ação social.

E para se resolver isso, propõe:

Para tentar resolver esse problema, proponho o que chamo de gamificação adaptativa, que descrevo como um Recurso Educacional Aberto que pode ser reusado, reelaborado, remixado e redistribuído pelo professor, sem qualquer tipo de restrição, seja de acesso ou de direitos autorais. (LEFFA, 2014, p. 11)

---

<sup>19</sup> “É o uso de mecânicas e dinâmicas de jogos para engajar pessoas, resolver problemas e melhorar o aprendizado, motivando ações e comportamentos em ambientes fora do contexto de jogos.” Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/gamifica%C3%A7%C3%A3o/7993/>. Acesso em 20 mar 2018.

<sup>20</sup> Plataforma de aprendizado de idiomas. Disponível em: <https://pt.duolingo.com/>. Acesso em 21 mar 2018.

<sup>21</sup> Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/>.

Considerando que a educação é mudança constante, como salienta Leffa (2014) é preciso que as mudanças sejam viáveis nos próprios recursos que se usa para implementar a aprendizagem. Permitir essa mudança de práticas sociais dentro dessas ferramentas é o que se busca hoje em dia, tendo em vista que a maioria dos alunos hoje tem conhecimento de diversas ferramentas tecnológicas, e esse fato não está relacionado diretamente com condições financeiras.

Da mesma forma, compreender, por exemplo, o uso dos SRS – Sites de Redes Sociais digitais para a educação ou para o ensino de línguas, vemos com o Leffa (2016) que “não são as redes sociais, sozinhas, que melhoram o ensino de línguas, mas o uso que fazemos dela” (idem, p. 153) tendo assim a necessidade do papel do professor nesse processo, em que se precisa conhecer a realidade do alunado e fazer dos conhecimentos e práxis dos alunos instrumento de aprendizagem, como o caso do uso do celular ou demais dispositivos móveis.

Pensamos com Rojo (2012) que “em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia” (idem, p. 27), pois assim, poder-se-á pensar no ensino de maneira mais próxima à realidade dos alunos, uma vez que a educação hoje não tem apenas o propósito de repassar conhecimentos para os seus alunos, mas tem o desafio constante de desenvolver em seu alunado capacidades e potencializar as suas mais diversas construções de conhecimento de maneira crítica, como se propõe a Pedagogia dos Multiletramentos, para que possam ver as mais variadas manifestações de culturas das classes, sejam elas dominantes ou populares.

Contudo, existem ainda muitos desafios para se fazer uso de sistemas mais informatizados, tais como infraestrutura dos espaços escolares, adequações das metodologias para clientes de uma século XXI que são ensinados por professores de formação do século XX e instituição escolar ainda no século XIX, bem como a compreensão das práticas sociais de linguagem como mutantes, ou mesmo entender com a massa de informações atraentes para os alunos, sejam elas nos vídeos do *youtube* ou mesmo na explicação por *inbox* do amigo.

Começamos a ver dados<sup>22</sup> (EMPIRICA, 2013) que nos mostram que as tecnologias em sala de aula já são uma realidade constante em alguns países europeus,

---

<sup>22</sup> Disponível em: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf>. Acesso em 20 mar 2018.

apresenta-nos também, que esse fato é percebido com as famílias e docentes que estão começando a ver outras perspectivas no que diz respeito ao uso da tecnologia de forma educacional para essa transformação do ensino (idem).

No caso do uso das tecnologias digitais, elas só são mais possíveis quando ocorrem mudanças no papel do professor, pois

Os profissionais da Educação, na sociedade hodierna, uma vez comprometidos com o fortalecimento de suas capacidades e com o aperfeiçoamento de suas práticas, não se coadunam com os limites impostos por ações pedagógicas tradicionais, marcadas pela inflexibilidade e pelo anacronismo; não se compatibilizam com os limites estabelecidos por ações pedagógicas que não deem conta da interpretação de situações inusitadas e que não supram a complexidade das demandas educacionais e sociais emergentes. (LEVY; GONÇALVES, 2014, p. 146)

O conhecimento está disseminado nos mais diversos meios hipermediáticos, e estamos vendo o surgimento de uma nova época em que a internet e as tecnologias nos auxiliam em diferentes maneiras de apropriações de conhecimentos, seja cozinhar, estudar, consultar o posto mais perto e outros nas mais variadas áreas de conhecimento e modos de se apresentar um mesmo assunto, como um mapa, um vídeo, infográfico interativo que estão ao alcance de um toque, um movimento ou um comando de voz.

Surgem assim alguns paradigmas, podendo se pensar que alguns professores enfrentam determinadas situações pedagógicas que exigem mudanças e novas formas de como auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, que vão desde o conhecimento das tecnologias, infraestrutura das instituições de ensino, formação continuada e dentre outros que podem ser pensados, e se vê, por exemplo, no texto de Ribeiro (2016b) que mostra seis elementos para a ação pedagógica com tecnologias digitais.

Em que Ribeiro (ibidem) apresenta o seguinte quadro:



**Figura 4** - Seis elementos para a ação com tecnologias digitais  
Fonte: Elaboração própria com base em Ribeiro (2016b).

Dessa forma, a autora nos apresenta algumas reflexões sobre alguns movimentos sobre os quais ainda devemos refletir e trabalhar, pensando em que formas as tecnologias digitais podem nos auxiliar. Em *vontade de aprender* é colocado como o primeiro passo para se ver o que realmente necessita e pensar em formas de aplicabilidade em que o interesse moverá o usuário, no caso o professor, a pesquisar formas devido à necessidade inevitável.

Após perceber essa necessidade, o *usar* é mais que necessário para que se possa entender e explorar as diversas formas como as tecnologias podem se apresentar, conhecer o seu funcionamento e a partir daí, *relacionar* os objetivos de sua aula ou certo conteúdo a algum novo modo de ensinar que empregue tecnologias digitais. Sendo imprescindível nesse processo, a experiência.

Esse *experimentar* de dispositivos e outros instrumentos, os seus modos de fazer, considerando-se os tempos de ajuste e aperfeiçoamento é essencial para o seu trabalho, sabendo ver as possibilidades de uso. Bem como, é preciso *avaliar*, prestar observação, avaliação, correção de rumos, melhoria para a melhor adequação ao ensino, sendo a avaliação dos alunos imprescindível nesse processo também, assim a ajustando para uma melhor forma.

A *administração do tempo* também se mostra como um ponto a ser pensado quando estamos lidando com o uso das tecnologias e a ação para com elas, que são problematizados por Ribeiro (2016b) que vão de elementos desde a dedicação, planejamento, vida pessoal e suas demais relações com o ambiente e/de trabalho, em que se precisam ter administração do tempo, para equilibrar e estabelecer limites.

Dessa forma, vemos como o trabalho com tecnologias digitais também exigem dos profissionais da educação diversas práticas e mudanças, envolvendo-se assim muito

trabalho pela frente se quisermos repensar nas aulas com tecnologias digitais. Por que o processo educacional nupérrimo exige uma série de mudanças tanto atitudinais, estruturais como paradigmáticas como nos mostra Wendell (2011):

Parece-me que, às escolas, não basta disponibilizar os produtos midiáticos, os equipamentos e o que quer que seja, se não entendemos que as mudanças produzidas pelas tecnologias exigem bem mais do que simples adesão ou simples rechaço. Exige conhecimento do que está se passando pela sociedade, com as formas de educar, com as formas dos mais jovens, suas lógicas e etc. Exigem reflexões que nos permitam incorporar as tecnologias como parte de projeto político-pedagógico. (WENDELL, 2011, p. 41)

Assim, acreditamos que com as tecnologias digitais, mudanças atitudinais aliadas a objetivos definidos de aprendizagem podemos transformar a escola e a nossa sala de aula em “espaços ricos de aprendizagens significativas” (MORAN, 2013, p. 30), que incentivem aos alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a interagir e dentre outros. (ibidem, p. 31)

Na próxima seção, em sintonia as discussões sobre as tecnologias digitais em sala de aula, falamos sobre as múltiplas semioses em nossas salas, mais uma vez atrelando as concepções ora aqui adotadas para a compreensão no caso dos alunos surdos, que se utilizam da sua língua e suas particularidades culturais, como a experiência visual.

### 3.2 Múltiplas semioses em sala de aula

A comunidade surda com a sua experiência visual nos mostra uma série de possibilidades quando falamos no ensino baseado nessa especificidade da cultura surda, uma vez que, ao falarmos das tecnologias, um dos elementos que mais impacta e atrai novos adeptos são os *designs*, *layouts*, imagens, vídeos e outros. Pensar nesse ensino, principalmente quando lançamos nossos olhares sobre as tecnologias digitais como visto na seção anterior, os ambientes virtuais proporcionam um espaço aberto às diferentes linguagens e formas de semiose.

As linguagens presentes nesses ambientes digitais têm a presença de textos onde os modos semióticos<sup>23</sup> (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanhos, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia e etc) são realizados (DIONISIO;

---

<sup>23</sup> “Um recurso semiótico socialmente formatado e culturalmente dado para a produção de significado” (KRESS, 2010, p. 79).

VASCONCELOS, 2013). Assim, quando falamos em multimodos, vem à tona a utilização de recursos semióticos, termo esse que está sendo utilizado para descrever esses modos e como eles se integram através das modalidades sensoriais – sejam elas visuais, auditivas, olfativa e outras – na construção de eventos e textos multimodais.

Quando se fala nos recursos semióticos, vemos uma importante contribuição de van Leeuwen (2004), que nos mostra que esses recursos semióticos seriam

ações, materiais ou artefatos que nós usamos com propósitos comunicativos, quer produzidos fisiologicamente – por exemplo, com o nosso aparato vocal, os músculos que usamos para fazer expressões faciais e gestos – ou tecnologicamente, por exemplo, com lápis e tinta, ou computador e software – junto com os meios nos quais cada um desses recursos podem ser organizados. Recursos semióticos têm um sentido potencial, baseado nos usos passados e numa série de possibilidades baseadas nos usos possíveis. [...]. (VAN LEEUWEN, 2004, p. 285, tradução minha<sup>24</sup>)

Sobre esses diversos modos, percebemos que uma série de elementos podem ser levantados quando estamos pensando nesses procedimentos, sejam eles de identificação, problematização, produção e leitura, em que nossos sistemas de linguagem devem ser alimentados no processo de ensino para que possamos engajar nossos alunos nas práticas que são realizadas na escola ou mesmo com o reflexo para/na sociedade.

Sobre nossas práticas sociais, vemos com Santaella (2005) que as linguagens não são puras, mas híbridas, isto é, entrecruzam-se e se confrontam nas práticas sociais, contribuindo para a produção de sentidos dos sujeitos frente ao texto. A autora nos apresenta alguns desses cruzamentos como: os verbo-visuais (em que os gestos estão intrínsecos à fala), os visuais-verbais (resultantes de jogos semióticos que se utilizam da imagem, da palavra e demais recursos de visualidade), entre outros, que compreendem 27 modalidades dentro de cada matriz, sendo essas três matrizes primordiais – a sonora, a visual e a verbal. Vejamos:

---

<sup>24</sup> “Semiotic resources are the actions, materials and artefacts we use for communicative purposes, whether produced physiologically – for example, with our vocal apparatus, the muscles we use to make facial expressions and gestures – or technologically – for example, with pen and ink, or computer hardware and software – together with the ways in which these resources can be organized. Semiotic resources have a meaning potential, based on their past uses, and a set of affordances\* based on their possible uses [...]” (VAN LEEUWEN, 2004, p. 285)

DIAGRAMA 1  
As três matrizes e suas modalidades

<b>1. Matrizes sonora</b> <b>1.1 Sintaxes do acaso</b> 1.1.1 Puro jogo do acaso 1.1.2 Acaso como busca 1.1.3 Modelizações do acaso		
<b>1.2 Sintaxe dos corpos sonoros</b> 1.2.1 Heurística dos corpos 1.2.2 Dinâmica das gestualidades 1.2.3 Som e abstrações	<b>2. Matriz visual</b> <b>2.1 Formas não representativas</b> 2.1.1 Talidade 2.1.2 Marca do gesto 2.1.3 Invariância	
<b>1.3 Sintaxes convencionais</b> 1.3.1 Ritmo 1.3.2 Melodia 1.3.3 Harmonia	<b>2.2 Formas figurativas</b> 2.2.1 <i>Sui generis</i> 2.2.2 Conexão dinâmica 2.2.3 Codificação	<b>3. Matriz verbal</b> <b>3.1 Descrição</b> 3.1.1 Qualidade 3.1.2 Indicial 3.1.3 Conceitual
	<b>2.3 Formas representativas</b> 2.3.1 Semelhança 2.3.2 Cifra 2.3.3 Sistema	<b>3.2 Narração</b> 3.2.1 Espacial 3.2.2 Sucessiva 3.2.3 Causal
		<b>3.3 Dissertação</b> 3.3.1 Conjectural 3.3.2 Relacional 3.3.3 Argumentativa

**Figura 5** - As três matrizes e suas modalidades  
Fonte: SANTAELLA (2005)

Pensar na e para a educação de surdos faz com que se pense na constituição do sujeito surdo e conseqüentemente no ensino para esse público. Tendo em vista sua experiência visual, é possível que se pense que o ensino de língua a partir de recursos multimodais pode ser bastante eficaz (ALBRES; SANTIAGO, 2012), uma vez que se tem combinação de diversos recursos semióticos para a construção do sentido, sejam eles imagem, movimento, expressões faciais, escrita, design e outros que coadunam na construção de significados a partir dessas práticas discursivas, fazendo com que possamos promover o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes (DIONÍSIO; VASCONCELLOS, 2013).

No contexto da sala de aula, muitas vezes são mais reconhecidas as formas verbais em agravo às visuais, tendo em vista que, face às diversas linguagens postas na sociedade, é preciso que tomemos nota onde os textos são produzidos para que possam ser compreendidos (ibidem). Além disso, é necessário que auxiliemos os discentes no reconhecimento das práticas que lhes são apresentados. Temos nós, professores, a responsabilidade de também multiletrar.

Multiletrar é, portanto, buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que a nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos. Assim, as práticas de multiletramentos devem ser entendidas como processos sociais que se interpõem em nossas rotinas diárias (DIONÍSIO, 2014, p. 41).

Assim, levar à educação de surdos a perspectiva dos multiletramentos trará o pressuposto de que não se trata de se preocupar única e exclusivamente com aspectos visuais, mas também com o funcionamento neuropsicológico dos discentes (ibidem, 2013). Percebe-se que há perspectivas no sentido de contemplar a ideia de múltiplas culturas e semioses no trabalho em sala de aula, como também ainda existem muitos que são adeptos de uma visão mais tradicional e unívoca das interações discursivas.

Nesse entendimento, pode-se perceber que as múltiplas semioses que estão presentes nos diversos textos em nossa sociedade são plurais e multifacetadas. Os enunciados sempre se misturaram a fotos, ilustrações, gráficos, infográficos, vídeos, sons e demais hibridismos concebidos por meio da pluralização desses modos, mas, com acesso às tecnologias digitais, essas características têm sido muito mais salientadas.

Tais escritas dão lugar a novas formas e até mesmo gêneros discursivos novos, como o caso dos chats, páginas, tweets, posts, funclips e outros que são possíveis pela novas tecnologias e “ferramentas de “leitura-escrita” que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiose (multiplicidade de semioses ou linguagens), ou multimodalidade” (ROJO, 2018). Dessa forma, pensar no ensino na sala de aula em uma sociedade contemporânea é perceber uma realidade para as novas formas de produção de textos.

Um exemplo disso tem-se no Portal do Professor, que é um site de auxílio para os professores que conta com planos de aulas e outras atividades, vê-se o tema “Textos multimodais na escola: você trabalha?”<sup>25</sup>, que apresenta algumas estratégias para o ensino e produção de textos multimodais para/com os alunos apresentando quatro textos para discussão que foram: 1 – Tirinha; 2 – Capa de revista; 3 – Charge e 4 – Manual de instruções no celular.

Atenhamo-nos a apenas dois dos quatro exemplos para vermos como as realidades de produção e leitura dos textos estão mudando constantemente, a exemplo disso, temos o primeiro que é a tirinha:

---

<sup>25</sup> Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=51782>. Elaborado por Pinto (2013). Acesso em: 15 fev. 2018.

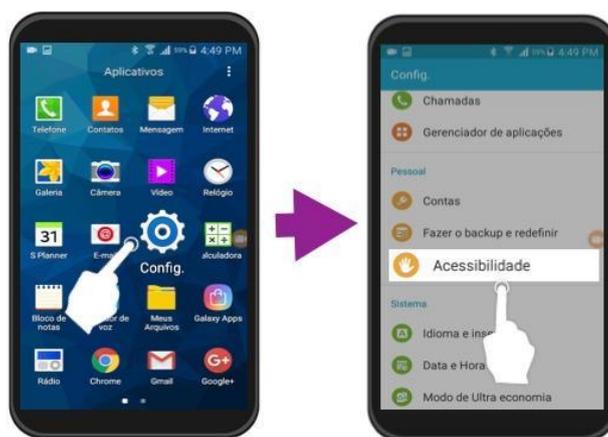


**Figura 6** – Tirinha como texto multimodal

Fonte: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732012000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732012000200004&script=sci_arttext)

Na tirinha dentro do plano de aula se propõe atividade para refletir junto com os alunos o sentido de humor que passa a ser construído por meio de diferentes sentidos atribuídos ao verbo lembrar, pela mãe e pelas crianças, contudo a produção não se dá única e exclusivamente pelos elementos verbais, mas sim pelas articulações da própria composição do gênero, por exemplo, das expressões faciais das personagens. Assim, o sentido do texto depende integralmente das informações verbo-visuais que o compõem e potencializam a multiplicidade de significados.

O segundo exemplo que mostramos em relação a esse plano de aula trata-se de um manual de instruções no celular ou até mesmo como pode ser chamado de tutorial de como fazer determinado procedimento no *smartphone*, como encontrar recursos de acessibilidade:



**Figura 7** - Manual de instruções ou tutorial no celular

Fonte: [https://www.gcfaprendelivre.org/tecnologia/curso/como\\_usar\\_o\\_sistema\\_android/o\\_que\\_mais\\_podemos\\_fazer\\_com\\_o\\_android/1.do](https://www.gcfaprendelivre.org/tecnologia/curso/como_usar_o_sistema_android/o_que_mais_podemos_fazer_com_o_android/1.do)

Nesse caso, ambientando o aluno a ter uma compreensão melhor do que o gênero se destina é possível pensar em estratégias para o seu ensino, principalmente sabendo as suas funções e como se pode construí-lo. Outro exemplo disso, que não faz

parte do plano de aula apresentado, mas acreditamos que emerge do uso das tecnologias digitais em sala de aula é o que se vê no dia-a-dia da escola, como os livros digitais interativos, que oferecem recursos pedagógicos multimídia integrados as páginas como o caso do LIDi – Livro Interativo Digital (<https://www.youtube.com/watch?v=isndjljMMk>), ou até mesmo os e-books que permitem a incorporação de dicionários online, de ferramentas de busca e entre outros.

Assim, as múltiplas semioses em sala se revelam como inúmeras, tendo em vista que cada vez mais as necessidades para além da escola são requeridas, esta é mais que precisa para compreender o processo educacional que auxilie para as práticas sociais para além das paredes da escola, em que o aluno seja o protagonista nesse processo. Percebemos que a escola cada dia mais abre espaço para a incorporação de múltiplas semioses no ensino, seja com o uso de mapas interativos, sites da disciplina, google docs e outras ferramentas google, livros e cds interativos com jogos e muitos outros (CGI.BR, 2014).

Dentro da teoria da multimodalidade, o texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996). Assim, pensar num texto que possa ajudar a compreender algo, como usar o negrito e realces nos e-mails, imagens mesmo que aleatórias para chamar a atenção em postagens, e outros. Os autores mostram (idem) que os textos multimodais são um conjunto de modos semióticos está envolvido em toda produção ou leitura dos textos; cada modalidade tem suas potencialidades de representação e de comunicação, produzidas culturalmente; tanto os produtores quanto os leitores têm poder sobre esses textos.

Entrevemos que estamos a passos lentos ainda no que diz respeito ao ensino que contemple a multiplicidade de culturas e modos, para que os surdos, além de serem reconhecidos, possam ser utilizados no ensino, estratégias no meio escolar com o objetivo de transformar as práticas sociais e serem usadas como recursos de aprendizagem.

### **3.3. As tecnologias digitais e a comunicação do surdo**

Ao se analisar trabalhos na área de tecnologias na educação de pessoas surdas (VAZ, 2012; SALES, 2009; CAMPOS, 1999; CAMPOS & SILVEIRA, 1999;

RAPKIEWICZ, 1990), o que se observa é uma forte relação destes trabalhos com a abordagem de ensino oralista e bimodal, e, mais recentemente, com a abordagem bilíngue.

Atualmente, com a popularização de sites de redes sociais, como o *facebook*, por exemplo, temos um nível de acesso no Brasil que atinge por dia um público de 62 milhões de usuários e desse montante temos mais de 50 milhões que usam em dispositivos móveis (FACEBOOK, 2017), bem como os índices de acesso por mês, evidenciados no diagrama abaixo:



**Figura 8** - Índices de Acessos ao Facebook – Brasil

**Fonte:** <https://www.facebook.com/business/news/BR-45-da-populacao-brasileira-acessa-o-Facebook-pelo-menos-uma-vez-ao-mes>

Tais dados mostram que há profundo interesse por seu uso. No caso dos surdos, o interesse é ainda maior, por terem necessidades maiores com recursos semióticos visuais. É importante pensarmos como mostra Skliar (1998) de se “optar pelo caminho em que a surdez é vista como **uma diferença política e uma experiência visual** e, assim, pensarmos as identidades surdas a partir do conceito de diferença, e não de deficiência” [Grifos nossos]. Faz-se necessário pensar, dentro dessa proposta de ensino, o trabalho com aspectos visuais, sendo que os ambientes digitais proporcionam isso.

Ao percebermos a imersão no aprendizado de línguas, tanto a LIBRAS como a LP, os surdos fazem uso da tecnologia para discutirem sobre isso. Um fato recorrente é o uso das redes sociais digitais com tal propósito, quando estas são utilizadas para os mais diversos propósitos e interesses entre os membros dessas redes, havendo constantemente a produção textual. No caso das redes sociais, a produção textual é possibilitada pela LP em sua maioria, seja por meio de postagens, comentários, bate-papo e outros.

As tecnologias hoje se apresentam como medidas de auxílio para as práticas de ensino, a exemplo disso, vemos com Araújo e Leffa (2016) uma série de ferramentas dentro de SRS que podem ser usadas para o ensino-aprendizagem de línguas, como: o que temos de aprender com o uso das redes sociais no ensino de línguas, os SRS na formação de professores de línguas, letramentos digitais e o estudo de links nessas redes, reelaboração de gêneros em redes sociais e o estudo mais diverso sobre o discurso mediado por computador nas redes sociais.

Neste livro, apresenta-se uma série de estratégias usadas para a problematização do processo de ensino-aprendizagem de línguas, contudo, nota-se que a obra não traz apenas uma descrição das redes sociais, mas as questiona como recursos para transformar o mundo, principalmente na área educacional. (ARAÚJO; LEFFA, 2016).

Já Barton e Lee (2015) apresentam como a linguagem online pode ser pensada, em que visa mostrar exatamente as novas ideias e pontos de vista dos estudos da linguagem de forma acessível a diversos públicos. Trazem na obra uma série de exemplos autênticos dentro de uma vasta seleção de pessoas jovens e adultas com diversas formações linguísticas de várias partes do mundo, em línguas como o inglês e o chinês, que se pode pensar na realidade brasileira quando falamos dos estudos linguísticos e até mesmo sociais sobre as formas de aprender, por exemplo, pela linguagem online.

É válido ressaltar avanços significativos que aconteceram, como o modo como se dava o ensino de leitura e escrita para os surdos (Cf. BOTELHO, 2013; OLIVEIRA, 2015; MAIA, 2017), porém, quando se fala no processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua, ela nem sempre é considerada de grande facilidade. Podemos perceber isso com os próprios não conhecedores, ou não fluentes da língua inglesa, fazendo uma analogia, ao se depararem com essa língua estrangeira, mesmo que na mesma modalidade (oral/auditiva/escrita) sentem dificuldade de entendê-la se não

tiverem conhecimento prévio sobre tal e muitas vezes tendo uma grande dificuldade para alguns de aprendê-la. (CÂNDIDO DE LIMA, 2011).

Vê-se hoje, e como nos mostra Létti (2013), que a população brasileira é uma das que mais acessa sites de redes sociais no mundo e, ao mesmo tempo, o Brasil está entre os países com maior índice de evasão escolar. Mesmo com isso, também nos mostra Graddol (2006) que o português é o quinto idioma mais usado na internet. Portanto, caracteriza-se como uma oportunidade de pensarmos em novas estratégias para o ensino de LP, por que temos essa usabilidade.

Mas por que usar as tecnologias? Percebemos que as instituições escolares precisam acompanhar o ritmo que a sociedade se constitui, como também é preciso – concordando com Rojo (2013) – que “a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas.” (p. 7). Dessa forma, pensar no ensino com tecnologias dá a entender a formas relacionadas à uma nova mentalidade, que pode ou não ser decorrida dos avanços tecnológicos.

Mesmo quando se fala que os textos e as formas de aprender da contemporaneidade mudaram, acreditamos que conseqüentemente as competências de leitura e produção de textos que são necessárias à participação de práticas de letramentos atuais devem ser mudadas ou ressignificadas.

Conforme Franco (2013), a aprendizagem autônoma na internet pode acontecer de duas formas, uma de forma individual e outra de forma colaborativa. Por exemplo, com o uso de alguma rede social, a aprendizagem pode ser facilitada tendo em vista que esse ambiente, por si só, é composto por uma hibridez de elementos passíveis de aprendizagem, como as interações dentro da plataforma, os diversos gêneros, múltiplas semioses e outros. Nesse contexto, “podem debater questões, compartilhar informações e materiais e, assim, construir colaborativamente o conhecimento acerca da língua-alvo, ao mesmo tempo em que substancialmente o grau de exposição a essa língua.” (WEISSHEIMER; LEANDRO, 2016).

Nessa interação, podem ser vistas maneiras para que melhoremos o espaço escolar, tendo em vista que a escola, como espaço de aprendizagem, deve dar maneiras para que os estudantes possam, nas práticas sociais letradas, atuar de maneira crítica e ética nesses contextos (MOITA-LOPES e ROJO, 2004).

Compreendemos que as discussões teóricas e análises propostas aqui darão uma visão cada vez mais aprofundada, mesmo que ainda meândrica, das produções que iremos nos debruçar logo após o fim deste capítulo. Iniciamos assim as concepções metodológicas para esta pesquisa, buscamos envolver a instituição, a docência no ensino de Língua Portuguesa e Língua de Sinais, tecnologias e multiletramentos.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

---

Neste capítulo, buscamos apresentar todo o modo como foi pensada a pesquisa e os caminhos que escolhemos para desenvolvê-la. Dividimos em subseções, o capítulo apresenta a *caracterização da pesquisa*, *o universo e os sujeitos da pesquisa*, *a constituição e construção do corpus* e os *procedimentos metodológicos*, com vistas a alcançar os objetivos.

### 4.1 Caracterização da pesquisa

Executamos a pesquisa objetivando analisar de que forma os alunos surdos de uma escola da rede pública de ensino de Mossoró-RN podem ser auxiliados por meio de tecnologias digitais na produção de textos em LP, levando em consideração (1) o ponto de vista dos discentes sobre a aprendizagem de língua portuguesa através da produção textual e (2) as possíveis estratégias de ensino que podem ser utilizadas para a produção de textos em LP por surdos utilizando tecnologias digitais.

Com base nesses objetivos, a pesquisa realizada teve cunho quantiquantitativo e objetivos tanto exploratórios – já que buscou proporcionar maior familiaridade com o problema (GIL, 2008) – quanto descritivos, já que trazemos o detalhamento das características de determinadas populações ou fenômenos, tendo em vista que a realidade do campo de pesquisa onde se realizou o trabalho ainda carece de muitas pesquisas na área.

Como objetivo exploratório, uma das principais características da pesquisa é investigar o ponto de vista dos discentes sobre a aprendizagem de LP focalizando na produção textual e com o uso de tecnologias. Coletamos essas informações, perguntando aos alunos surdos. Com essas informações em mãos, descrevemos as características metodológicas do ensino de LP para surdos, principalmente no que diz respeito à produção de textos, o que auxiliou no pensamento de estratégias de ensino que maximizassem as estratégias para o ensino-aprendizagem da escrita da LP por esses sujeitos.

## 4.2 Universo e sujeitos da pesquisa

O universo da pesquisa compreende uma escola da rede pública de Mossoró – RN, que atende na modalidade específica de atendimento a alunos surdos e, como faz parte de uma ação governamental, tem como finalidade precípua garantir um espaço de reconhecimento político e social da cultura surda. Dessa forma, a escola escolhida é reconhecida como instituição de ensino que é e faz parte de ações do Ministério da Educação em parceria com as secretarias de educação dos estados para dar suporte às suas ações junto com a comunidade surda.

Tem como objetivo “promover a educação bilíngue, por meio da formação continuada de profissionais para oferta do AEE (Atendimento Educacional Especializado) a estudantes surdos e com deficiência auditiva e da produção de materiais didáticos acessíveis.” (BRASIL, 2017). Tendo em vista que a implantação de instituições como essas nos estados brasileiros se dá de maneira exordial, consideramos apenas o foco da pesquisa, que é o da cidade de Mossoró – RN.

Embora se tenha esse atendimento especializado na escola pesquisada e seja uma grande conquista, a história da educação de surdos na referida cidade começou bem antes do funcionamento dela. Identificamos, com a pesquisa de Carvalho (2015), essas informações, tendo em vista que muitas vezes os alunos surdos eram matriculados no Centro Regional de Educação Especial de Mossoró – CREEMOS, instituição ligada à Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Norte, como também eram matriculados na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE em Mossoró – RN (CARVALHO, 2015).

Dessa forma, percebemos que a instituição tem uma proposta político-pedagógica voltada para o desenvolvimento cognitivo das crianças e adolescentes com surdez assim como preconiza as leis que a regulamentam (BRASIL, 2014) com pauta às práticas coletivas, garantindo a participação de todos. Possui atualmente 57 (cinquenta e sete) alunos surdos matriculados, que também apresentam matrícula em outras instituições de ensino regular, por se tratar de uma escola que tenta dar suporte para os alunos surdos em suas mais diversas necessidades educacionais.

Nesta pesquisa, os sujeitos são os alunos que estão no Ensino Médio ou que recentemente concluíram essa etapa, no total de 20 alunos, sendo 11 mulheres e 9 homens. A justificativa dessa escolha se dá porque a metodologia para o ensino de LP para surdos pensada e as estratégias, como: abordagem, ensino, língua, especificidades

culturais são voltadas para alunos. Os que não pertencem às categorias de serem alunos surdos do ensino médio ou recém-concluintes de até três anos depois e matriculados na instituição pesquisada não foram considerados sujeitos da pesquisa, apesar de serem permitidas as participações nas ações.

Tendo em vista que os sujeitos da pesquisa foram os surdos inscritos nessa instituição de ensino especializado, a categoria que foi investigada mesmo entre séries diferentes dos alunos é a produção textual, que está presente em todas as suas trajetórias de vida. Dessa forma, para compreender os fenômenos de ensino de LP dentro da escola, investigamos, junto aos sujeitos da pesquisa, o que acontece e implica direta ou indiretamente na aprendizagem de LP por eles, que problematizamos no decorrer da pesquisa.

### **4.3 Constituição do *Corpus***

O *corpus* desta pesquisa foi dividido em dois grupos, em consonância com aos objetivos específicos deste trabalho. Para o primeiro grupo, com o objetivo **(1)** de analisar, junto aos alunos surdos, quais as perspectivas deles sobre a aprendizagem de LP através da produção textual, tivemos as respostas dos questionários (cf. apêndice) em LP, que foram realizadas a aplicação na sua língua materna, a LIBRAS, e os próprios alunos puderam realizar suas respostas para a LP nesta produção.

Já o segundo e último grupo, caracterizado por **(2)** identificar estratégias de ensino possíveis de serem utilizadas em aulas de produção de textos em LP para surdos, utilizando tecnologias digitais, tivemos as produções textuais em LP dos alunos surdos durante e após a realização da oficina de produção textual, além de acompanhar as publicações em sites de redes sociais (SRS) dos alunos e dos grupos de contato criados que será mais bem explicada no próximo subitem.

### **4.4 Procedimentos metodológicos**

Os procedimentos e métodos que aqui estão expostos visaram dar exequibilidade aos objetivos específicos, que serão retomados a seguir, começando pelo primeiro: **(1) Analisar o que os alunos surdos pensam sobre a aprendizagem de LP focalizando na produção textual**, realizamos a aplicação de questionários em português impresso

com a tradução em Libras na aplicação a fim de saber o que pensam os alunos surdos sobre a aprendizagem de LP de modo geral, uma vez que os questionários, em concordância com Gil (1999, p.128), podem ser definidos “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito [e/ou em vídeo] às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

A linguagem utilizada no questionário foi simples e direta para que o respondente compreendesse com clareza o que estava sendo perguntado, bem como os pesquisadores deram suporte nesse momento com a comunicação apenas sinalizada em Libras. Com os questionários respondidos, tivemos condição de fazer um mapeamento das principais dificuldades dos alunos surdos diante da escrita de textos e a aprendizagem em LP.

Para o segundo objetivo de **(2) identificar possíveis estratégias de ensino que podem ser utilizadas para a produção textual em LP por alunos surdos fazendo uso de tecnologias digitais**, realizou-se uma oficina com os alunos surdos da escola em questão, como as interações com ferramentas tecnológicas, como sites de redes sociais, videoconferências e outros mecanismos de interação, como vídeo-chamada em Libras ou mensagens de textos em português.

A execução da oficina foi compreendida como um procedimento metodológico adotado em que acreditamos que podem ser abordados elementos práticos e teóricos de um determinado assunto para a sua transformação, aqui sendo a produção textual em LP pelos alunos surdos.

Segundo Moita e Andrade (2006), a oficina pedagógica pode ser entendida como “uma metodologia de trabalho em grupo, caracterizada pela ‘construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências’ (CANDAU, 1999, p.23), em que o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas também no processo de construção do conhecimento”. (MOITA E ANDRADE, 2006, p.5).

O objetivo da oficina foi de ofertar aos alunos surdos um melhor desenvolvimento no que se refere à produção textual em LP, numa perspectiva dos gêneros textuais em ambientes digitais, envolvendo os conhecimentos prévios dos alunos nessas produções.

Assim, alguns passos foram tomados desde a organização, realização, e acompanhamento pós-oficina:

Para a **organização** da oficina foram feitos alguns passos:

- a) Seleção da bibliografia acerca de produção textual em LP;
- b) Busca e coleta de materiais didáticos para o ensino de LP destinados a alunos surdos;
- c) Divulgação na escola em questão com cartazes e com compartilhamento de vídeos nas redes sociais, como estratégia de recrutamento dos participantes da pesquisa;
- d) Organização e elaboração das atividades da oficina;
- e) Acompanhamento das inscrições dos alunos interessados por meio de formulário eletrônico;
- f) Supressão de quaisquer dúvidas, por texto ou língua de sinais dos alunos que não conseguirem entender algum dos passos acima listados.

Assim como na organização, a **realização** da oficina seguiu outros passos, a saber:

- a) Contação de uma história em língua de sinais, a partir de uma história em quadrinho não verbal, que se deu mais como uma construção de história coletiva dentro de uma proposta de leitura das imagens apresentadas;
- b) Perguntas com os alunos para verem os conhecimentos prévios deles, tais como relacionadas aos vocábulos em LP, concordância de gênero, número e grau, adequações e inadequações na LP;
- c) Dinâmica de palavras com os alunos surdos usando tecnologias digitais;
- d) Mostra de imagens para a produção textual;
- e) Produção textual em LP dos alunos surdos.

Vale salientar que o tema da oficina foi selecionado mediante a realização do primeiro objetivo da pesquisa, que foi de analisar as opiniões dos alunos sobre a aprendizagem de LP, em que demos foco nesse sentido, por acreditarmos que poderíamos melhorar a compreensão das práticas pedagógicas que acontecem na escola investigada. Após a aplicação dos formulários de inscrição da oficina e a entrevista, foi realizada uma sondagem de quais meios de comunicação e interação os alunos surdos mais utilizam, a partir disso **serem criados grupos para discussão online**, em LIBRAS e em LP.

Utilizou-se desses procedimentos mais diretos, como a proposta de uso das tecnologias, pois acreditamos que estas permitem uma melhor interação e desenvolvimento também de produções textuais dos alunos surdos, uma vez que a

prática pode permitir uma melhor apropriação dos elementos trabalhados em sala e ou mesmo ajudar na compreensão da LP em outros ambientes.

Ao realizar tais procedimentos, foi possível a constituição de um *corpus* que deu base para prestar um diagnóstico à comunidade mossoroense com o refinamento das categorias que foram encontradas e assim se estabeleceu uma reflexão acerca da aprendizagem dos alunos surdos em relação à essa especificidade, chegando assim nos objetivos propostos deste estudo.

Ressaltamos que, antes dos procedimentos de visita, coleta de dados e realização da oficina, o presente trabalho envolve seres humanos e foi submetido à apreciação do Comitê de Ética, seguindo a resolução 466/12, que normatiza as “diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos”; que fala no item VII.1, “Pesquisas envolvendo seres humanos devem ser submetidas à apreciação do Sistema CEP/CONEP” e, define-se pesquisa envolvendo seres humanos (item II.14), como “pesquisa que, individual ou coletivamente, tenha como participante o ser humano, em sua totalidade ou partes dele, e o envolva de forma direta ou indireta, incluindo o manejo de seus dados, informações ou materiais biológicos” (BRASIL, 2012).

Assim, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) sob o nº 71250417.8.0000.5294 e aprovada pelo parecer nº 2.399.693, em 26 de novembro de 2017. No andamento da pesquisa foi utilizado o TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido e o TALE – Termo de Assentimento Livre Esclarecido (Ambos nos apêndices) para respeitar as exigências éticas.

A seguir, no próximo capítulo, apresentamos e analisamos os dados, que se motivaram das perguntas geradoras da pesquisa, na qual dividimos a análise em correspondência aos dois objetivos específicos e seus desdobramentos. O primeiro gira em torno de analisar as perspectivas dos alunos sobre a aprendizagem de LP e o segundo visa identificar possíveis estratégias de ensino que podem ser adotadas para o ensino de produção textual para surdos fazendo uso de tecnologias digitais.

## 5 TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO PONTENCIALIZADORAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Neste capítulo, apresentamos e analisamos os resultados problematizando como o ensino de Língua Portuguesa pode ser pensado para os alunos surdos por intermédio de tecnologias digitais. Conforme apresentado no capítulo anterior, o percurso metodológico seguirá os mesmos procedimentos para a sua análise, em que subdividimos em duas etapas ou grupos que condizem com os dois objetivos específicos: I – Analisar as perspectivas dos alunos surdos sobre a aprendizagem de LP através da produção textual e; II – Identificar estratégias possíveis de serem utilizadas em aulas de produção de textos em LP para surdos, utilizando tecnologias digitais.

### 5.1 Perspectivas dos alunos surdos sobre a aprendizagem de LP

*Analisar as perspectivas dos alunos surdos sobre a aprendizagem de LP através da produção textual* foi um dos objetivos específicos que procuramos fazer com a aplicação de questionários em português com a tradução em Libras a fim de saber o que pensam os alunos surdos sobre a aprendizagem de LP de modo geral, e os sujeitos participantes puderam manifestar suas opiniões no questionário e até mesmo nas interações dentro do grupo do whatsapp para discussão de temas diversos e aprendizagem colaborativa que será mais bem explicado na sessão posterior.

Elaboramos o questionário em LP para justamente perceber qual a realidade do aluno surdo e o que ele pensa sobre essa língua que muitas vezes é limitada para o aluno, mas, para o entendimento efetivo dessa proposta, também se teve a tradução em Libras, a sua língua materna. Dos alunos surdos participantes, muitas interações foram feitas dentro do grupo do *whatsapp* e percebemos o quanto essa ferramenta diminuiu muitas barreiras comunicacionais ou mesmo possíveis constrangimentos na interação face-a-face que são possíveis de acontecer.

O questionário foi desenvolvido<sup>26</sup> com a perspectiva de perceber o que os alunos surdos acham da LP, qual as formas e meios de comunicação que geralmente adotam nos espaços intra e extra-escolares, meios de promoção da aprendizagem da língua

---

<sup>26</sup> Questionário disponível nos apêndices.

pelos próprios alunos e possíveis caminhos que os mesmos apontaram nas suas respostas que veremos a seguir.

A primeira pergunta era: “O que você acha sobre a Língua Portuguesa para os surdos?”. Por ela, procuramos saber dos alunos surdos quais suas expectativas para o aprendizado dessa língua, ou mesmo o que consideram importante para o sujeito surdo brasileiro aprender essa segunda língua.

Um fato foi a resposta da aluna surda Brena<sup>27</sup>, que me respondeu pelo *whatsapp*:

Bom, aprender português é muito importante sim, pq pra os surdos que é bom esforçar e praticar muito, conhecer a palavra que ainda não sabe o que é e também o significado, sempre precisam buscar e pesquisar pra corrigir com a palavra correta quando for fazer texto da prova redação no Enem, e também fazer frases correto no instagram, Facebook e wpp, e português é muito boa pra a sabedoria e a inteligência, pra estudar bastante, pra mim eu ajudo muito com os surdos quando ele(a) escreveu a palavra errado pq ele(a) não soube como digitar e escrever de forma correta, por exemplo eu vi que o surdo e digitou casnado [sic] e eu aviso sempre corrigindo palavra certo Cansado muitas vezes pra ele(a), é bom repeti de novo quando ele(a) errar muito da palavra de novo e eu e você e interprete sempre corrigimos pra eles os surdos e assim ela vai conseguir aprender e acertar tudo e cada vez mais melhorando, e sempre precisam de ter paciência de ajudar com os surdos .  
😊👉😊👉.

Percebemos na fala da aluna surda que fez questão de nos responder pelo *whatsapp* o questionário, temos algumas questões que precisam ser vistas para a compreensão desse fenômeno na perspectiva do aluno surdo nessa imersão de línguas, que vão desde a aquisição de vocabulário, a produção textual<sup>28</sup> em LP, adequação a gramática da LP em ambientes digitais, ajuda mútua entre os pares e a necessidade de ajuda especializada como o caso das escolas e demais profissionais nesse ensino.

Ao falar da necessidade de conhecimento de mais palavras, vemos o quanto se faz necessário que o aluno surdo possa conhecer mais e mais léxicos na língua para o seu uso mais amplo, como o caso de uma produção textual, em que penso com Perrenoud (2000, p.30), que “aprender não é primeiramente memorizar, estocar informações, mas reestruturar seu sistema de compreensão de mundo”, uma vez que o aprendizado de uma língua não é apenas encher os nossos cadernos ou quadros com palavras novas e repeti-las seguidamente.

Faz-se necessário articular as informações requeridas pelo aluno surdo para que isso se faça importante e significativo para o seu aprendizado ou mesmo sua vida,

---

<sup>27</sup> Nome fictício.

<sup>28</sup> <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/producao-de-textos>

compactuando com o que nos orienta a pedagogia dos multiletramentos (GNL, 1996) indo ao encontro das práticas sociais e promover a criticidade nesses alunos. Do que adiantaria o aluno surdo aprender a palavra “empatia” se ele não sabe o seu significado ou mesmo o seu sinal na Libras? Com certeza não geraria nenhum aprendizado, é como se as letras concatenadas em E-M-P-A-T-I-A não fizessem nenhum sentido.

Dessa forma, entrevemos com o que Brena nos fala que se faz necessário que possamos promover o conhecimento da LP, mas que isso seja significativo, que as palavras tenham significado para o surdo, inclusive para a sua vida posterior a escola, como o caso do ingresso nas faculdades que muitos responderam que sonham com isso.

Concordamos com Fagundes e Rocha (2018) que ainda temos muito que se fazer para melhorar a educação de surdos em nosso país, mesmo sendo um tema que muitas pessoas surdas sentem na pele o que é realmente o desafio, imagine falar de um tema que é sua vida, mas em uma língua que eu não domino plenamente? Assim ainda estamos vendo quais são os impactos e desafios da educação de surdos em nosso país.

Uma vez que essa visão homogeneizadora acaba por não perceber as múltiplas culturas e especificidades em sala de aula e acreditamos, com Fagundes e Rocha (2018, p. 44) que

...enquanto tratarmos a língua, a educação e o processo de aquisição do conhecimento de surdos e ouvintes como padrão, não teremos uma formação adequada dos sujeitos surdos, ao contrário, estaremos mascarando por meio das leis existentes um problema comportamental, não é a criação de outras ou novas leis que os surdos terão garantia de acesso e permanência na escola, mas é entendendo como esses sujeitos aprendem, quais são as estratégias, métodos e avaliação adequada a serem utilizadas, a fim de que sua cultura e sua língua, Libras, seja respeitada e assim ser usada enquanto parte integrante no processo de formação desses sujeitos.

Essa preocupação é constante também na resposta da aluna surda Gabriele<sup>29</sup> que relata que “é importante portuguesa por que bom aprender, vai fazer enem 2018 é redação” mostrando assim sua preocupação para com esses exames que estão prestes a fazer.

Vemos nas respostas a essa pergunta a opinião dos alunos sobre a LP e deparamo-nos com uma série de questões que precisam ser problematizadas e, acreditamos que será possível melhorar esse processo de ensino quando estivermos aptos a perceber essas perspectivas que os mesmos demonstram. Assim trazemos

---

<sup>29</sup> Nome fictício.

algumas outras respostas dos alunos surdos sobre o que acham da LP colhidas no questionário:

**Tabela 1 - Relatos dos alunos surdos sobre o que pensam da LP para surdos**

Aluno(a) Surdo(a) <sup>30</sup>	Relato escrito em LP	Possível tradução <sup>31</sup>
Vanessa	importante precisar que para surdos aprender estudar mas e esse língua portuguesa.	É importante e necessário que os surdos aprendam e estudem mais a Língua Portuguesa.
Maria	Não respondeu.	-----
Paula	Eu opinião achar é importante escrever aprende porque estudar profundo para palavras alguns mas prática estudar pensei coisa contexto é sentido aprender então para próprio surdos, isso Língua Portuguesa para os surdos.	Em minha opinião é importante escrever e aprender o português, estudando de forma aprofundada para conhecer as palavras, praticar a escrita e adequar aos contextos e sentidos para que os surdos possam aprender de fato, no jeito do próprio aluno surdo.
Amanda	Minha opinião como palavra português mais seguindo sabou é difícil eu reforço estudar.	No meu ponto de vista, acho que a aprendizagem de português seguindo palavra a palavra para o surdo é mais difícil, eu preciso estudar mais.
Junior	Importante ler estudar aprender língua portuguesa profunda difícil surdo precisar ler estudar importante bom	É importante ler, estudar e aprender a Língua Portuguesa, quando essa é de forma profunda acaba sendo difícil para o surdo, mas ele precisa ler e estudar mais, isso é bom e importante.
Danilo	Importante escrever mais português difícil Surdo fácil português escrever Bom.	Escrever em português é importante para o surdo por mais que seja difícil, mas escrevendo facilitará para melhorar o português.
Camila	Importante precisar aprender português bom.	É importante, precisa-se aprender o português, é bom para o surdo.
Lídia	É importantes aprender português E muito bom para nós.	É importante aprender o português, ele é muito bom para nós surdos.
Gabrielle	É importante portuguesa porque bom aprender, vai fazer enem 2018 é redação.	Sim, é importante e bom aprender a Língua Portuguesa, por que vou fazer o ENEM em 2018 e terá a redação.
Thiago	Difícil português alguma palavra não conhece ou conhece. Gosto muito matematica passado sim hoje algum esquecer.	O português é difícil pois tem algumas palavras que conhecemos e outras não. Gostava muito mais de matemática, hoje tem algumas coisas que já esqueço no português.

<sup>30</sup> Todos na tabela são nomes fictícios.

<sup>31</sup> Traduções realizadas pelo pesquisador para adequação ao português formal com base na aplicação do questionário.

Com base nas respostas dos alunos surdos sobre o que pensam sobre a Língua Portuguesa é possível entrever uma série de elementos que vale a pena refletir, como o caso de considerarem difícil ao mesmo tempo que importante e necessário para o seu desenvolvimento, como se pode ver nos relatos da maioria apresentada na tabela 1.

Os alunos surdos apontam também a importância de conhecerem mais léxicos na LP, e isso ser um fator predominante para a sua aprendizagem, mas, como aponta a aluna surda Amanda, que acha “que a aprendizagem de português seguindo palavra a palavra para o surdo é mais difícil”, algumas vezes o aluno surdo está pensando em sua língua materna para uma escrita diferente da sua língua costumeira. Como se pode ver no exemplo:

- O aluno surdo pode pensar em sua língua materna (Libras) dessa maneira:

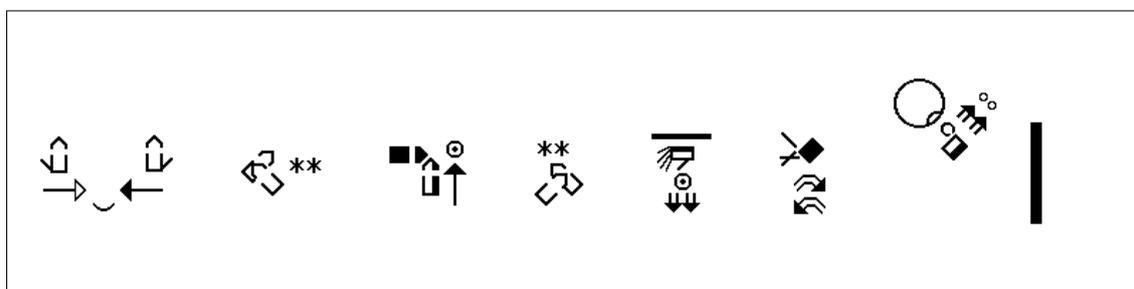


Figura 9 - Frase em Libras<sup>32</sup>

- Como é possível que o mesmo escreva em glosa da LP:  
HOJE ESTUDAR FREQUENTAR AULA PORTUGUÊS PROFESSOR EBSON.

- Quando o mesmo pode ter tentado escrever a frase:  
Hoje eu estudei na aula de português do professor Ebson.

Assim, não se deixa de pensar no processo de ensino que impacta nessa aprendizagem, em perceber essas especificidades que venho falando no decorrer desta pesquisa e, com Fernandes (2003), vê-se que o aprendizado de LP escrita pelo aluno surdo é dificultado, muitas vezes devido às metodologias de ensino terem uma perspectiva apenas de grafema-fonema e, muitas vezes, ser ensinada de forma descontextualizada e mecânica ou até mesmo de nem se ter a sua língua materna como meio de acesso a esse conhecimento.

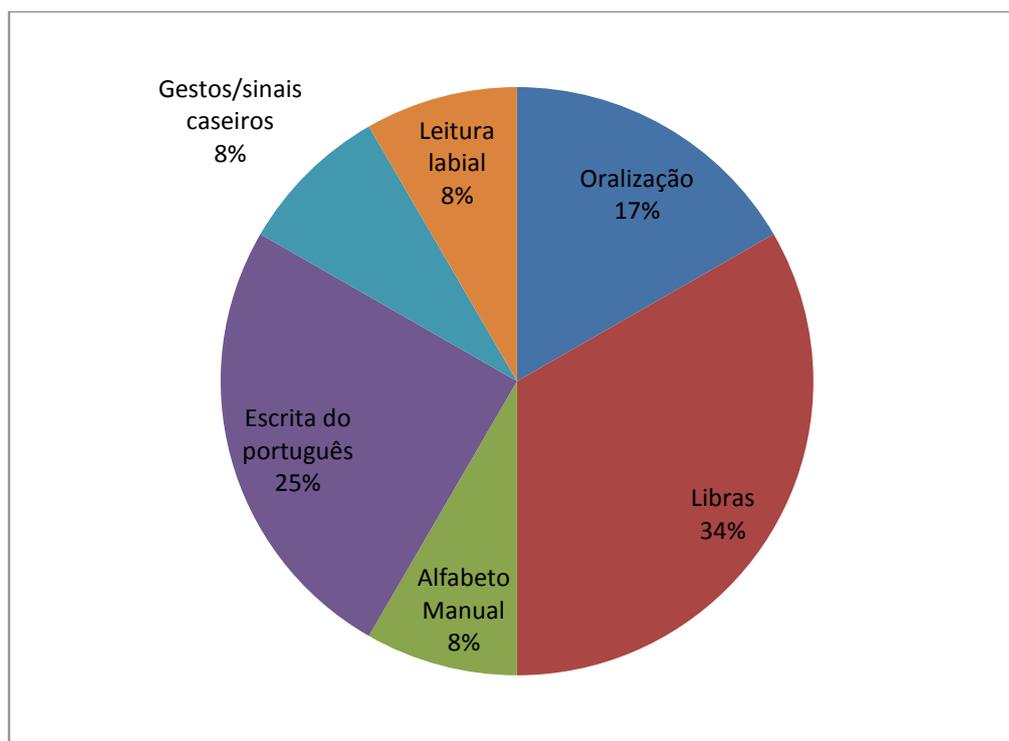
<sup>32</sup> Escrita da Língua de Sinais pelo sistema de escrita Sign Writing, criado por Valerie Sutton (1976).

Dessa forma, passa-se a ser visto a abordagem bilíngue que mostra a necessidade de aquisição da língua de sinais como primeira língua e o aprendizado da língua portuguesa escrita, como segunda língua. (LODI, 2000).

Retomamos ao que Brena, a aluna surda, relatou na sua pergunta sobre o que acha da LP, que além da ampliação e aquisição de mais vocábulos na LP; a importância da produção textual para os exames posteriores temos um elemento na sua fala que chama atenção que consiste na preocupação de uma escrita adequada da LP nas postagens em sites de redes sociais, como o status do *whatsapp* ou mesmo alimentar o *feed* de notícias do *facebook*.

Detalharemos de forma mais aprofundada na próxima sessão, mas vemos o quanto às tecnologias e essa interação proporcionada pelos SRS ajudam a se pensar em metodologias que possam ajudar de forma contextualizada os alunos surdos.

Continuando o questionário, fizemos uma pergunta de como os mesmos se comunicam em casa e na escola, dos alunos surdos que responderam, vemos o seguinte gráfico:



**Figura 10** - Comunicação em casa dos alunos surdos  
Fonte: Elaboração própria

Percebe-se assim que grande parte é usuário da Libras em casa (34%), apesar de que se vê em segundo plano a massividade da língua portuguesa nas outras formas de comunicação que remetem a LP, como a escrita da língua portuguesa (25%), seja em

papel ou mesmo com o auxílio de dispositivos móveis; a oralização (17%) que na verdade é uma produção oral da Língua Portuguesa numa perspectiva ouvintista do falar que ainda se vê constantemente e vale aqui salientar que não são todos os surdos que conseguem ou preferem esse tipo de comunicação.

Assim como também a leitura labial (8%), que tem como foco a leitura dos lábios, mesmo sem produção nenhuma de som, para a comunicação, no caso da Língua Portuguesa; o alfabeto manual (8%) parece ser uma medida transitória entre as línguas de sinais e portuguesa, mas nos preocupamos é com a visão da Libras como um código, assim como é o Braille<sup>33</sup>, por exemplo, que tende a mostrar a essa língua como um **codigo** (código), igual a essa fonte que escrevemos a palavra, e apesar de ser um elemento de apoio da Libras, a língua de sinais não é constituída apenas por esse recurso, a datilologia<sup>34</sup>.

Por fim, têm-se os gestos e sinais caseiros (8%) que mostram um aspecto mais visual em relação à comunicação, mesmo que seja uma espécie de código apenas para o grupo familiar, mesmo que se compreenda que na surdez, a criança é, de certa forma, ‘forçada’ a criar símbolos (SANTANA, 2007) para sua comunicação, mas será que esse procedimento pode ser um ponto de partida para o letramento de crianças surdas e consequente aquisição de Libras e português escrito como L2?

Vale salientar que as respostas foram unânimes da comunicação na escola ser em Libras, a língua usada na escola pesquisada em que sua maioria são professores bilíngues ou mesmo contam com o auxílio de tradutores/intérpretes em sala de aula.

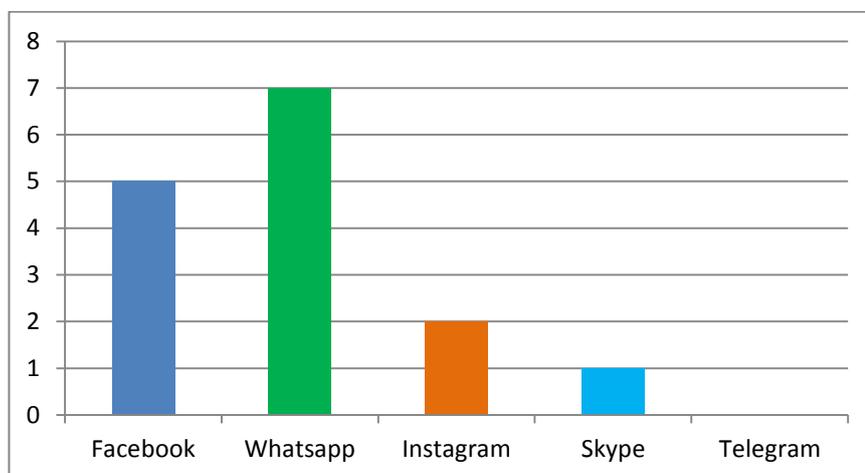
A terceira pergunta do questionário destinou-se, a saber, a comunicação entre amigos e parentes e por quais meios os mesmos se comunicavam, acredito que houve um problema em relação a essa questão, pois os mesmos mostraram respostas semelhantes à segunda pergunta que era saber a forma de comunicação que mais utilizava em casa e na escola. Porém, os relatos reafirmaram o que havia sido questionado na segunda, sendo inclusive, uma confirmação e até dados mais detalhados.

---

<sup>33</sup> Código tátil de leitura e escrita - SOUSA, R. G. Código Braille - Brasil Escola. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/portugues/braille.htm>>. Acesso em 17 mar 2018.

<sup>34</sup> “Quando não existe um sinal para determinado conceito, a datilologia é utilizada para soletrar palavras da língua oral. Nesse caso, diz-se que essas soletrações são empréstimos da língua portuguesa. O alfabeto manual é a mera transposição para o espaço, por meio das mãos, dos grafemas da palavra da língua oral.” (ROSA, 2005, p.40)

Seguindo o questionário, têm-se a quarta pergunta em relação às tecnologias e as preferências dos alunos surdos em relação a esses SRS, como se pode ver no gráfico abaixo:



**Figura 11** - Sites de redes sociais que os alunos surdos usam

Além de serem perguntados nessa questão sobre os SRS que utilizam, perguntamos qual delas eles preferem e o porquê de as preferirem. Seguem as explicações dos alunos surdos no quadro abaixo:

**Tabela 2 - Relatos dos alunos sobre quais redes sociais usam e o por quê das preferências**

Aluno(a) Surdo(a) <sup>35</sup>	Relato escrito em LP	Possível tradução <sup>36</sup>
Vanessa	Whatsapp bate papo eu uso mensagem para usar muitas.	Whatsapp. Uso para bater papo e mandar muitas mensagens.
Maria	Não respondeu.	----
Paula	Eu gosto usar comunicar alguns facebook e whatsapp chat mensagem exemplo contexto escrever português também marcar passear amigos.	Eu gosto de usar o facebook e o whatsapp para troca de mensagens, como também aprender a escrever em português no contexto adequado e também marcar de passear com os amigos.
Amanda	Mas mensagem também importante sempre ver visual fotos várias.	Uso mais para mensagens importantes [whatsapp] e também sempre ver várias fotos [instagram].
Junior	Whatsapp bate papo.	Whatsapp, para bater papo.
Danilo	Precisa viciado Facebook Whatsapp Celular bate papo mangam.	Facebook e Whatsapp que preciso e sou viciado no celular para bater papo e rir.
Camila	Whatsapp sempre porque ler muito gosto.	Whatsapp por que sempre tem como ler, eu gosto muito.

<sup>35</sup> Todos na tabela são nomes fictícios.

<sup>36</sup> Traduções realizadas pelo pesquisador para adequação ao português formal com base na aplicação do questionário.

Lídia	Nada. [A mesma relatou que estava sem celular, mas que usava o do marido para se informar sobre diversos assuntos, inclusive nos grupos de outros surdos].	----
Gabrielle	Instagram, porque mais uso aprender português escrever. Facebook.	Instagram e Facebook são os que mais uso por que posso aprender a escrever no português.
Thiago	Passado mais gosto bom “MSN”. Hoje whatsapp tbn facebook, psype.	Antigamente eu gostava muito do MSN <sup>37</sup> . Hoje uso o whatsapp, facebook e também o skype.

Com o gráfico (Figura 11) e a tabela (2) com as respostas dos alunos surdos sobre quais SRS os mesmos utilizam e o motivo de os preferirem, percebe-se que em sua maioria os alunos preferem o *whatsapp* e o *facebook*, supomos assim, que estes podem proporcionar uma maior troca de experiências com diversos modos semióticos como o caso da escrita da língua portuguesa, imagens, vídeos e outros.

Os alunos surdos mostram essas plataformas como aliadas para o seu processo muitas vezes autônomo de aprendizagem de LP, por mais que tenham os grupos dentro dessas redes que ajudam os mesmos a escreverem melhor em LP ou mesmo aprender novidades em relação a essa língua. Percebemos que os pares se ajudam e muito nesse processo numa constante aprendizagem (Cf. Sessão 5.2.3), acreditamos que o whatsapp está sendo um grande aliado nesse processo, pois pressupomos que o mesmo dispõe de elementos tão necessários ao surdo como, por exemplo, os recursos visuais de:



**Figura 12** - Funcionalidades do whatsapp  
Fonte: Elaboração própria.

<sup>37</sup> Sigla de "Microsoft Service Network", que significa "Rede de Serviços da Microsoft", que era um programa de mensagens instantâneas que deixou de existir em 2011.

O vídeo ou mesmo a câmera passa a ser um grande aliado no processo de comunicação dos surdos, justamente por ser um aplicativo que permite o registro da modalidade visual-espacial da Língua de Sinais, assim os recursos de vídeo, chamada de vídeo, foto, GIF<sup>38</sup> próprio e câmera como um todo são essenciais para esses registros.

Outro elemento que se tem nesse aplicativo que é bastante conhecido são os emojis, e essa palavra “vem da união de ‘e’ (絵), que significa *imagem* em japonês e ‘moji’ (文字), que significa *letra*, sendo assim, os símbolos que representam uma ideia, palavra ou expressão” (BRAGA, 2018) e hoje esses ideogramas fazem parte das nossas mais variadas conversas e têm a aparência de expressões, objetos, animais, tipos de clima etc. Hoje fazem parte da escrita e por alguns são considerados até uma nova linguagem, por exemplo, a palavra do ano de 2015, escolhida pelo dicionário Oxford, foi “😊”! (ibidem).

Dentro do aplicativo se pode ver também na parte dos emojis, outros GIF em uma base de dados do Giphy<sup>39</sup> também que exploram essa perspectiva visual e que inclusive falamos na próxima sessão quando as interações dentro do grupo de discussão se fazem presentes, sendo o grupo uma das funcionalidades do aplicativo de comunicação.

Documentos são uma ótima ferramenta nessa interação entre os usuários, que podem ser dispostos diversos formatos de arquivos, tais como: .csv, .doc, .docx, .pdf, .ppt, .pptx, .rtf, .txt, .xls, .xlsx e, até mesmo, arquivos comprimidos em .zip e .rar ou aplicativos .apk, de até 100mb de tamanho<sup>40</sup>. O compartilhamento da localização do usuário também é possível, fazendo-se uma associação com outras ferramentas como, por exemplo, o *google maps* permite que se desenvolvam muitos letramentos, como o caso do geográfico (Cf. CASTELLAR, 2010).

As funcionalidades ou ferramentas apresentadas acima dão conta da modalidade discursiva do sujeito surdo e sua experiência visual (STROBEL, 2007), mas como

---

<sup>38</sup> GIF (Graphics Interchange Format) é um formato de imagem de mapa de bits muito usado na internet, quer para imagens fixas, quer para animações que no whatsapp os vídeos de até 06 segundos podem ser convertidos nesse formato dentro do próprio aplicativo. Veja como em: <http://www.bbc.com/portuguese/curiosidades-38727418> . Acesso em 17 Mar 2018.

<sup>39</sup> <https://giphy.com/>

<sup>40</sup> <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2017/07/whatsapp-libera-envio-de-arquivos-gigantes-com-100-mb.ghtml>. Acesso em 17 mar 2018.

podem os surdos interagir com outras modalidades como o caso das produções orais dos ouvintes veiculadas no aplicativo?

Um fato que se revelou não das respostas dos alunos neste questionário, mas acabou por fazer parte dentro das interações no grupo foi de identificação dos áudios por meio de tecnologias, em que um aluno apresentou um aplicativo que é repassado entre a comunidade surda que faz a conversão das falas em texto, sendo ele agora mais um aliado tecnológico para os surdos.



**Figura 13** - Aplicativo Transcriber para o whatsapp

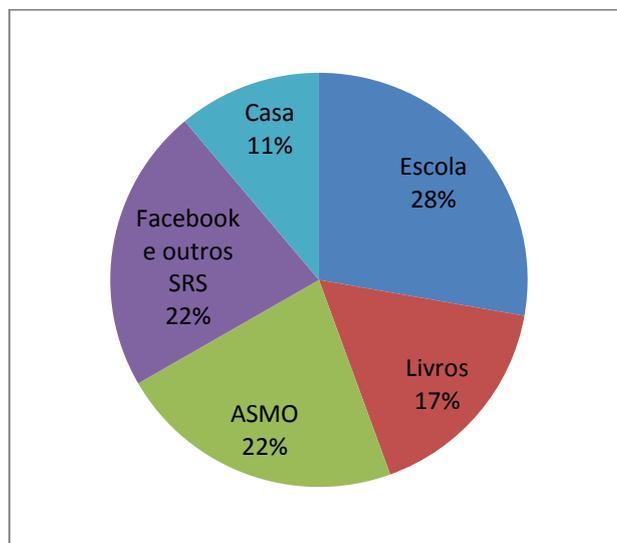
Fonte: <http://www.erondonia.com.br/geral/id-670485/como-transformar-audio-em-mensagem-de-texto-no-whatsapp>

O aplicativo se chama *Transcriber*<sup>41</sup> que é específico para o *Whatsapp*, ele tem uma interface simples e funcionamento básico e para se fazer a transcrição, basta pressionar e segurar o player de áudio da mensagem recebida, tocar no botão compartilhar (nos aparelhos Android) e selecionar o “*Transcriber for WhatsApp*”. A frase transcrita aparece em uma janela por cima do próprio Whatsapp.

Nessas funcionalidades do aplicativo, se pode ver uma série de elementos que podem ser usados como recursos pedagógicos, pensamos que os professores podem perceber essa realidade do aluno surdo e pensar estratégias que possam ser específicas e especialidades para esse público.

<sup>41</sup> <http://www.techtodo.com.br/tudo-sobre/transcriber-whatsapp.html>. Acesso em 17 mar 2018.

Dentro dessa mesma linha de raciocínio, a quinta pergunta destinava, a saber, por onde os alunos surdos aprendiam mais a LP e é possível vislumbrar o seguinte diagrama:



**Figura 14** - Por onde os alunos aprendem mais a LP  
Fonte: Elaboração própria

Como mostrado na figura acima, pode-se ver que os meios que os alunos surdos mais aprendem a LP na opinião deles é a própria escola (28%) que dispõe de professores bilíngues para o ensino especializado e específico para os mesmos, podendo assim aprender muito mais.

Um fato que chama atenção é de a porcentagem da aprendizagem em SRS (22%) e da ASMO – Associação de Surdos de Mossoró (22%) estão com as porcentagens iguais, com outras investigações mais informais, percebemos que os alunos sempre participam dessa organização, onde a mesma proporciona sempre cursos de capacitação para os mais diversos segmentos, inclusive, o ensino de LP como apontam os alunos surdos participantes.

Os SRS se mostram como aliados no processo de aquisição da LP, inclusive uma pesquisa desenvolvida por Gomes-Sousa (2016) traz algumas considerações sobre o uso do facebook no auxílio da aquisição de linguagem pelo surdo nesse processo tradutório português/Libras, em que o grupo de discussão dentro desse site busca tanto aprender o português quanto discutir melhores formas de comunicação sinalizada, em que ocorre o auxílio tanto de surdos, como também de ouvintes nas requisições de esclarecimento no grupo.

Assim é possível ver possibilidades para o ensino para/com essas ferramentas, pois como se nota, os próprios alunos surdos relatam que esses ambientes são usados para o aprendizado, podendo dessa forma pensar em estratégias para que se consiga oferecer um ensino dentro das especificidades do aluno surdo.

Os livros são apontados também como meio de aprendizagem da LP. Esse suporte de texto também foi apontado no grupo de discussão no whatsapp criado para o propósito da pesquisa, que detalharemos na próxima sessão, algumas alunas apontam obras que estão lendo de autores como John Green, autor de ‘A culpa é das Estrelas’, ‘Cidades de Papel’ e outros. Há também alguns alunos que mostram gostar de ler gramática da LP, segundo os mesmos isso os ajuda a entender algumas regras da LP.

E por fim, temos a casa (11%), como espaço ou meio de aprendizagem de LP, acreditamos que os alunos que manifestaram essa resposta queriam dizer que o ensinamento dos pais e até mesmo outras pessoas em casa, como o caso da aluna Gabrielle, que relatou que aprendia a LP com a sua irmã que a ajuda nas atividades e outros. Até mesmo por que é possível entender que ao usar a leitura labial, alfabeto manual em Libras (como código), escrita no papel e oralização em casa, são promovedoras de aprendizagem da LP.

A última pergunta do questionário se destinava a provocar uma reflexão nos alunos surdos participantes, uma vez que se auto perceber ou mesmo perceber o seu processo educacional traz reflexões, e essas são as que promovem a criticidade. Assim, foi perguntado: *O que acha que pode melhorar para os surdos aprenderem a Língua Portuguesa?*

Dessa forma, trazemos abaixo as respostas dos alunos:

<b>Aluno(a) Surdo(a)</b> <sup>42</sup>	<b>Relato escrito em LP</b>	<b>Possível tradução</b> <sup>43</sup>
Vanessa	Eu acho para língua portuguesa surdos possível aprender como explicar libras precisar perceber importante forma interesse surdo.	Eu acho que os surdos podem aprender a Língua Portuguesa, mas a forma como aprendemos tem que ser explicada em Libras e é importante perceber o interesse do aluno surdo.
Maria	Não respondeu.	----
Paula	É melhor importante para os surdos aprender a Língua Portuguesa, possível desenvolver estudar coisa memorizar.	É importante a aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos, sendo possível ajuda-los a estudar e desenvolver a memorização.

<sup>42</sup> Todos na tabela são nomes fictícios.

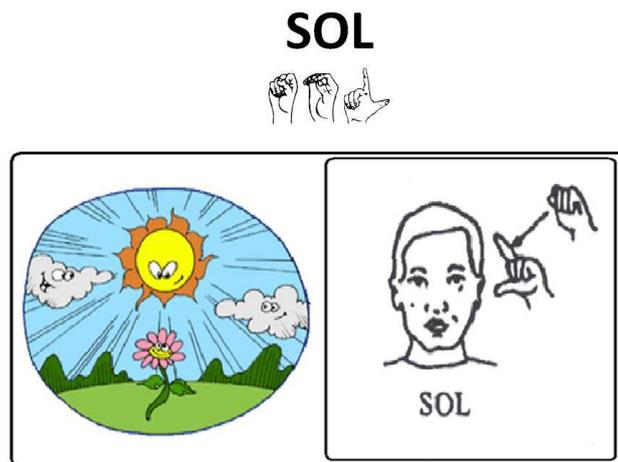
<sup>43</sup> Traduções realizadas pelo pesquisador para adequação ao português formal com base na aplicação do questionário.

Amanda	Precisar que é aprender eu visual ler, imagens também curso Língua português praticar Estudar profundo mais português importante melhor bom.	Os surdos precisam aprender, praticar e ler o português pelo aspecto visual, com imagens. Pois assim podem se aprofundar no estudo da língua e melhorar, isso é importante.
Junior	Português imagem palavra aprender precisar importante estudar.	Para aprender o português é importante que se vejam imagens com palavras no estudo da língua.
Danilo	Não respondeu.	----
Camila	Pode melhor ensinar e importante nos aprender como futuro coisa bom.	Pode melhorar o ensino [de Língua Portuguesa], pois é importante e bom para nós [surdos] aprendermos para necessidades futuras.
Lídia	Eu bom porque português para surdos e muito bom e importantes para melhorar bastantes.	Eu acho muito bom e importante o português para nós surdos para que possamos melhorar bastante.
Gabrielle	Só melhor visão LIBRAS, mas aprender o português.	É melhor apenas o aspecto visual e a LIBRAS para aprender mais o português.
Thiago	Importante precisar aprender estudar tbm imagem perceber palavras aprender desenvolvimento português.	É importante e necessário que aprendamos com imagens para perceber as palavras e se desenvolver no português.

Com os relatos acima, pode-se perceber algumas das estratégias que podem ser adotadas para o ensino de LP para surdos, uma vez que os próprios alunos já anunciam algumas delas como o caso do uso de imagens e da própria língua de sinais que foram bastante recorrentes nas respostas dos mesmos.

Thiago, o aluno surdo, nos fala que é preciso e importante aprendizagem “com imagens para perceber as palavras e se desenvolver no português” assim, retomamos algumas considerações faladas sobre a experiência visual do aluno surdo com Strobel (2007) e Skliar (2000) que mostram que essa experiência é que constitui os surdos na forma de perceber o mundo por seus olhos.

Salienta-se a necessidade de perceber essa realidade metodológica para o ensino desse público em sala de aula, como o caso do letramento visual (HUGHES, 1998; GNL, 1996; KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006). Será que para um aluno surdo que nunca ouviu ou leu a palavra SOL – essa imagem:



**Figura 15** - Imagem, sinal e palavra – SOL

Fonte: <http://libraseducandosurdos.blogspot.com.br/2012/01/estudando-o-tempo.html>

Seguida do desenho do seu sinal em Libras, a datilologia e as letras da palavra sol não vão ajudá-lo a entender essa palavra? Acreditamos que sim, tanto que, quando se está no processo de alfabetização em Libras, essa é uma prática necessária, e Peixoto (2006) ressalta que a escrita inicial de crianças surdas depende ainda mais do uso de imagens.

Dessa forma, vê-se uma série de elementos que podem ser pensados para o ensino de alunos surdos, principalmente quando se trata da aprendizagem de outra língua, assim, o propósito de identificar as perspectivas dos alunos surdos sobre a aprendizagem de LP nesse primeiro momento foi concluído, e ficaram claras que os alunos admitem a sua importância da aprendizagem da língua: para ampliação de vocabulário, para a comunicação intra e extra escolar, para a interação em SRS, para ajuda mútua entre os seus pares e exercer sua cidadania como brasileiro.

Também foi possível ver as formas de comunicação que os mesmos utilizam no dia a dia, em que uma boa parte delas são por meio da Libras ou LP em diversas modalidades, que é possível que se vislumbre como a relação família x escola ainda é necessária de se investigar ou até mesmo a relação dentro da sala de aula com multiplicidade cultural nela.

Vendo-se as especificidades culturais dos alunos surdos em nossas salas de aulas, é preciso que se veja com um olhar mais crítico o processo de ensino, inclusive sabendo do próprio aluno as suas necessidades, como se viu nas falas dos alunos surdos sobre as metodologias que podem ser usadas para a aprendizagem de LP, acreditamos

que nos falte essa empatia para perceber a realidade do outro, não apenas em sala de aula, mas na sociedade como um todo.

Assim, vê-se nos SRS que promovem essa interação para além de ser surdo ou ser ouvinte uma oportunidade para que se possa investir na aprendizagem de LP com todos os elementos multimodais que os mesmos oferecem. Os alunos surdos participantes puderam manifestar suas opiniões no questionário e até mesmo nas interações dentro do grupo do whatsapp para discussão de temas diversos e aprendizagem colaborativa, e isso foi muito rico para que se entendesse essa realidade que será melhor detalhada na sessão seguinte, que corresponde ao segundo objetivo específico de *identificar estratégias possíveis de serem utilizadas em aulas de produção de textos em LP para surdos, utilizando tecnologias digitais*.

## **5.2 Estratégias de ensino para a produção de textos em LP por surdos utilizando tecnologias digitais**

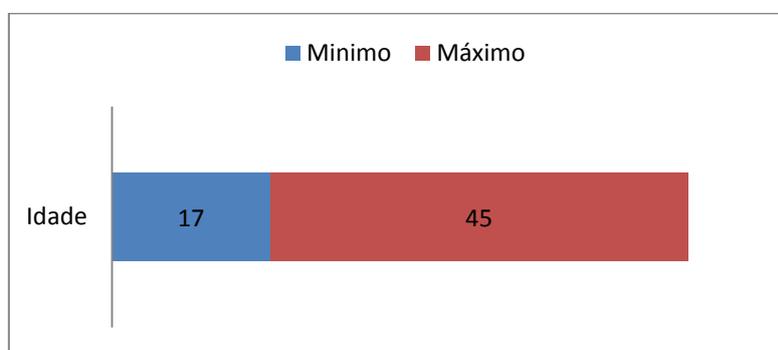
Nesta seção, buscamos evidenciar as metodologias que tomamos por base para alcançar o segundo objetivo, que é **identificar estratégias possíveis de serem utilizadas em aulas de produção de textos em LP para surdos, utilizando tecnologias digitais**. Para isso, subdividimos essa seção em três subseções, que são: I - *organização e preparação da oficina de LP para surdos*; II – *Oficina de LP para surdos*; III – *Repercussões, desdobramentos e estratégias de ensino de LP por meio da produção textual*.

### **5.2.1 Organização e preparação da oficina de LP para surdos**

No período de divulgação da oficina, foram discutidos diversos assuntos pertinentes à temática do ensino de língua portuguesa dentro de um grupo na rede social *whatsapp* da associação de surdos local, fazendo-nos compreender o quão importante é podermos ajudar nesse processo de aprendizagem da sua segunda língua. Assim, uma das estratégias tomadas para além de coletar informações dos participantes e saber concomitantemente os níveis de conhecimento em LP foi a aplicação de um formulário eletrônico (*Google Forms*) em português.

O formulário (nos apêndices e/ou através do link: <https://goo.gl/forms/WVYcjKxTjGvjXp9W2>) consistia em perguntas, tais como: nome, idade, cidade de residência, celular, e-mail, escolaridade, redes sociais mais usadas, a forma como gosta de aprender o português, a sua opinião sobre essa língua, por onde mais aprende a LP e quais os melhores dias e horários para estudar. A seguir, apresentamos os elementos do formulário seguidos de suas respostas para melhor compreensão.

Obtivemos 30 formulários eletrônicos respondidos e sobre a idade dos que se inscreveram tivemos a faixa de 17 a 45 anos, em sua maioria (27) residentes de Mossoró – RN, com apenas 3 de outras cidades como Baraúnas – RN (2) e Apodi – RN (1).



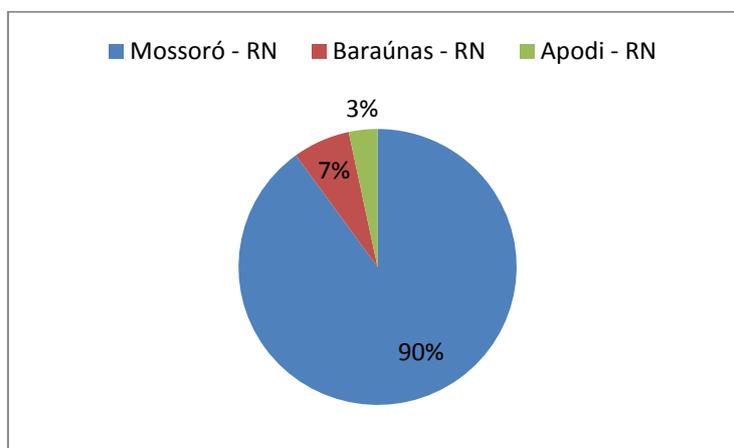
**Figura 16** - Faixa etária dos alunos surdos  
Fonte: Elaboração própria

Percebe-se com esse gráfico que a faixa de idade dos alunos é bem diversificada, fazendo-se necessário equilíbrio nas metodologias empregadas, uma vez que as experiências dos sujeitos serão distintas, os conhecimentos prévios assim também o serão. Equiparou-se a didática empregada na realização da oficina e até mesmo o acompanhamento pós-oficina, tendo em vista o público diversificado participante.

Comprendemos essa mistura de idades como benéfica, uma vez que os alunos surdos com mais idade acabam por ter mais experiências e vivências que ajudam o aluno surdo mais jovem, ou mesmo os mais jovens acabam por ter mais acesso às tecnologias e os ajudam nesses mais diversos letramentos. Mas, de maneira geral, a comunidade surda como um todo se ajuda bastante, há um sentimento de muita reciprocidade em sua maioria, como pudemos notar durante a realização da oficina.

Em relação às cidades dos alunos, vemos um grande esforço por parte dos três alunos que são de outras cidades para aprender, inclusive dedicando horas para chegar

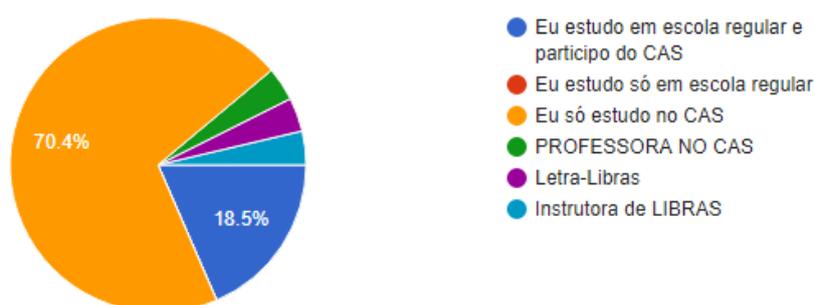
ao local da escola, por não haver nas suas cidades atendimento específico e especializado para o seu ensino. Vemos no gráfico abaixo as cidades dos alunos:



**Figura 17** - Cidades dos alunos participantes  
Fonte: Elaboração própria

Como a escola se localiza na região de Mossoró – RN, a maioria dos alunos esperados foram realmente os da cidade, é sabido que nos interiores de Apodi – RN e Baraúnas – RN ainda não contam com uma escola especializada na educação de surdos, em que os alunos contam apenas com o apoio em sala de aula ou na sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Tratando-se do estudo dos alunos, percebemos que possivelmente houve uma falha de comunicação tendo em vista que a pergunta feita foi “Onde você estuda?” em que tinham a opção de: 1 – Eu estudo em escola regular e participo do CAS; 2 – Eu estudo só em escola regular; 3 – Eu só estudo no CAS e; 4 – Outros; porém, na oficina tiveram algumas pessoas que se apresentaram como alunos de outras escolas, mas não colocaram que estudavam em outras escolas de ensino regular, apenas no CAS, como se pode perceber no gráfico abaixo:

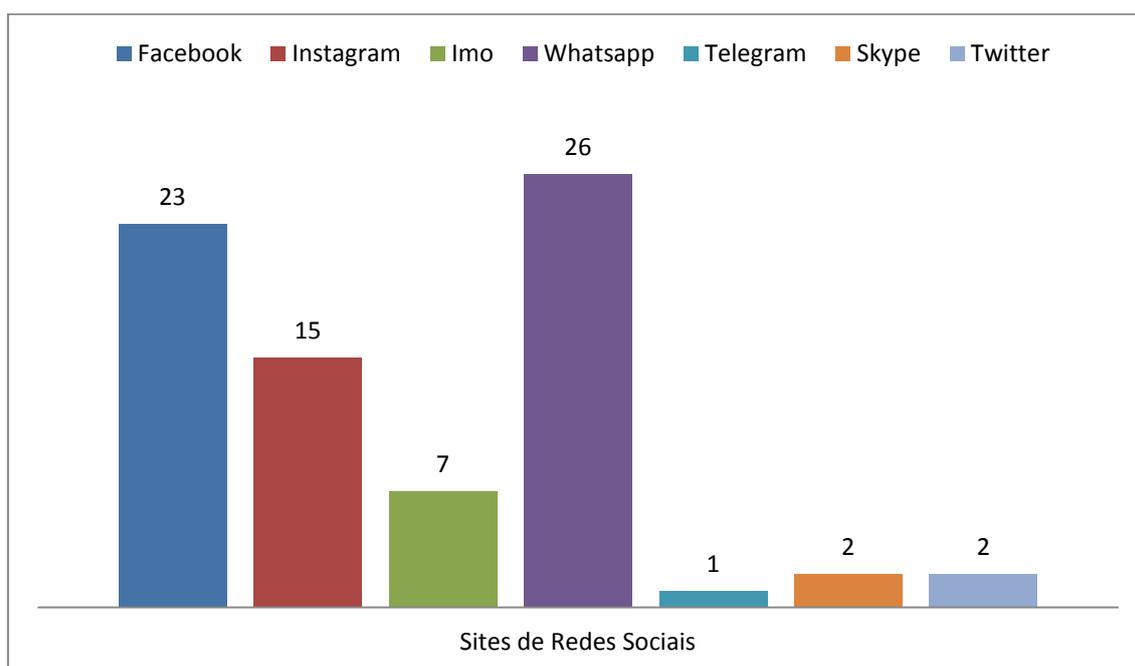


**Figura 18** - Gráfico das formas de estudo dos participantes

Vale salientar que os participantes ouvintes ou professores da instituição pesquisada não foram contabilizados nessa pesquisa, tendo em vista que estamos trabalhando com uma especificidade de ensino que exige metodologias e amparos didático-pedagógicos distintos para o ensino de segunda língua, no caso a LP para os alunos surdos inscritos.

Salientamos que possivelmente houve uma falha de comunicação que gostaríamos de saber a partir do formulário propositalmente em LP, uma vez que investigamos junto com a escola investigada quais os alunos tinham matrículas concomitantes em outras escolas e percebemos que muitos que marcaram a opção de “eu só estudo no CAS”.

Quando tratamos no questionário eletrônico sobre os sites de redes sociais que os alunos utilizam, é percebido o seguinte panorama:



**Figura 19 - Gráfico dos sites de redes sociais que os alunos utilizam com mais frequência**

Percebe-se que os sites de redes sociais mais recorrentes são: *Whatsapp* e *Facebook*, e desse modo essas duas redes sociais<sup>44</sup> foram as utilizadas para a interação

<sup>44</sup> O Facebook e o Whatsapp são aplicativos que propiciam a formação de redes sociais, que não irei discutir o mérito da questão terminológica, por não fazer parte dos objetivos da pesquisa.

pós-oficina, tendo em vista que esses sites são de bastante usabilidade e conhecimento dos alunos, sendo grandes aliados nesse processo de aprendizagem da LP.

No item que trata sobre como o aluno gosta de aprender a língua portuguesa, deparamo-nos com diversas questões que possam ter levado a entender a pergunta de uma maneira diferente do seu pensado, pois ao ter na pergunta “Como gosta de aprender português?”, em sua maioria responderam “sim” ou frases com essa conotação (12), o restante dividiu-se em expressões de sua vontade em aprender a língua e apenas dois participantes que responderam adequadamente, um respondeu que gosta de aprender por meio de leituras de livros e outro pelo computador, assim, a palavra “como” para designar a maneira ou modo que os alunos gostam em sua maioria não foi compreendida contextualmente. Apesar de a sessão 5.1 trazer os modos como os alunos surdos aprendem a LP em maior plenitude.

A pergunta posterior do questionário vem dar apoio ao que havíamos perguntado no item anterior, sendo esta agora voltada a saber a opinião dos alunos sobre a língua portuguesa e qual a sua importância. Por ser uma questão aberta, selecionamos aqui três respostas que chamaram a atenção:

Sujeito A – *“estuda gramática e ortografia. é importante que fala língua português todo comunicação país Brasil, Portugal, etc.”*

Sujeito B - *“Acho que sim, é muito importante pq [sic] tem prova de redação no dia do enem, tem que escrever corretamente, é muito bom português.”*

Sujeito C – *“Acho muito interessante, porém existem muitas palavras e acho que devíamos nos dedicar mais a nossa língua e nos esforçar. Sim importante ela é a língua mais difícil.”*

Todos os excertos foram aparecem aqui *ipsis litteris*. Uma primeira impressão que se apresenta é a de que os três sujeitos, embora estudem juntos, apresentam graus diferentes de aquisição da escrita da língua portuguesa. Os sujeitos B e C, por exemplo, apresentam maior domínio da escrita que o sujeito A, já que os primeiros mostram uso de conectivos, pontuação e sintaxe, mais adequados, além de saber o uso apropriado de letras maiúsculas e minúsculas, enquanto o sujeito A mostra certas limitações quanto a esses elementos.

Como afirma Pereira (2014), é natural que os surdos, que têm conhecimento do mundo, sobretudo pela visão, busquem compreender e significar o mundo com base em sua L1. Isso explica a sintaxe utilizada pelo sujeito A, em claro processo de aprendizagem de língua portuguesa e menos adiantado que os sujeitos B e C.

Quanto ao conteúdo, o que se vê em A, por exemplo, é uma preocupação tanto com a comunicação entre seus pares como também com outros países cujos falantes têm a língua portuguesa como materna. Portanto, há, para este sujeito, uma grande importância para que a comunicação seja efetivada não só no país em que se vive. Para ele, isso se dá, sobretudo a partir do conhecimento sobre a estrutura linguística.

Preocupações também aparecem sobre a importância da língua portuguesa como requisito elementar para ingresso no ensino superior. Certamente o sujeito B compreende a importância do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio e de outros processos seletivos para galgar outras oportunidades que muitos surdos ainda não conseguiram, mesmo com as ações já implementadas para a melhoria das formas de ingresso ao ensino superior brasileiro. É importante retomar que os sujeitos estão no ensino médio, portanto, no Brasil, há essa cultura de voltar-se para uma preparação para provas de ingresso no ensino superior.

Como então ter uma oportunidade de trabalho futuro se não há adequada aquisição da língua escrita? Mesmo assim, o caminho para os surdos ainda é muito difícil nessa questão. Loureiro (2015) aponta que há forte inadequação de recursos de acessibilidade para candidatos surdos. Para além da própria dificuldade da prova, “os surdos não possuem autonomia nesse exame e dependem quase que exclusivamente do intérprete para a sua compreensão” (LOUREIRO, 2015, p. 7). Há, portanto, mais do que as dificuldades com a língua; trata-se de uma questão estrutural no país, que ainda não permite que sejam tratados em igualdade de condições.

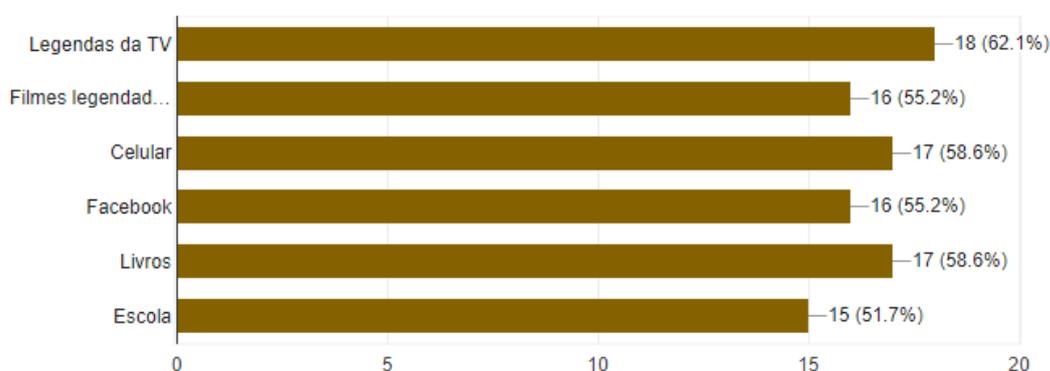
No sujeito C, já se percebe aqui uma familiaridade com a língua, inclusive na própria resposta, pois se apresenta de forma mais articulada, respondendo aos dois questionamentos feitos na mesma pergunta. Um outro fato da resposta do sujeito C é que o mesmo compreende a LP como sua língua também, ao falar que deveriam (os surdos, acredito) se dedicar e esforçar mais para o seu aprendizado mesmo a considerando a “língua mais difícil”.

Não há dúvidas de que a aprendizagem de uma segunda língua é difícil, pelo fato de exigir uma série de conhecimentos prévios e envolver capacidades cognitivas, linguísticas, interacionais, sociais e culturais. O surdo que busca aprender o português

não tem acesso a uma das modalidades da língua, a oralidade, portanto suas dificuldades em compreender o mundo à luz da língua portuguesa são muito grandes.

Entende-se, com isso, o julgamento de C, em dizer que ela é muito difícil. Em suma, os sujeitos reconhecem a importância do aprendizado da língua por questões educacionais, profissionais e comunicacionais, afinal, infere-se que eles têm consciência de que, num país letrado como este, não dominar a escrita da língua significa ficar à margem da sociedade.

Ao perguntarmos sobre onde os pesquisados mais aprendem a Língua Portuguesa pude ver no gráfico abaixo esse panorama, em que os mesmos poderiam marcar mais de uma opção para a sua melhor resposta:



**Figura 20 - Gráfico de locais/formas que os alunos mais aprendem/aprenderam a LP**

As legendas de TV (17) foram os principais meios em que os alunos pesquisados afirmaram ter aprendido ou que aprendem mais a língua. Acreditamos que esse fato seja recorrente devido à proporção dada às mídias hoje como também graças à luta da comunidade surda em processos de acessibilidade em locais públicos ou mesmo de acesso à informação, como o caso das emissoras televisivas e amparados pela lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), criada para a inclusão da pessoa com deficiência que prevê que as TVs exibam 20 horas diárias com legenda oculta (*closed caption*) e seis horas semanais com audiodescrição.

Celulares e livros ficam logo abaixo (17) das legendas de TV, com a expansão das formas de comunicação e conseqüentemente o acesso às novas tecnologias. Percebemos que as formas de aprendizagem também mudam, como o caso do celular em sala, como já se discutiu no referencial teórico. Vemos também os livros no mesmo patamar que o celular, que nos mostra alguns contrapontos que podem ser levantados quando se pensa nas formas de leitura e as nossas mais diversas práticas sociais.

Ao pensarmos nas mais diversas formas de contato com a LP que os alunos surdos possam ter, vê-se também uma grande relação com as tecnologias, como o caso dos sites de redes sociais (SRS), que, por sua vez, são bastante utilizados nesse processo de aprendizagem diário da LP como mostra o gráfico com o SRS *Facebook* (16) e com o mesmo número de respostas os filmes com legenda que entram muito na primeira categoria que falamos, as legendas de TV.

Percebe-se que a compreensão de aprendizagem de LP pelos alunos surdos investigados se dá muitas vezes de forma autônoma e revela um pouco disso na disparidade que encontramos com o item “escola” sendo o último local/ferramenta mais votado (15) pelos alunos na aprendizagem de LP em que parece ser decorrente muitas vezes da falta de atendimento especializado para os alunos possam se desenvolver plenamente.

Esse dado é muito importante: a escola aparece como o ambiente em que menos se aprende língua portuguesa para os sujeitos. Esse resultado pode ser consequência de diferentes motivações: primeiro, por quase cem anos, os surdos eram obrigados a se comunicar em língua portuguesa (PEREIRA, 2014). Outra possível motivação é o fator cultural, que, dada a recente legislação que ampara os sujeitos com deficiência, ainda é forte a resistência ao ensino de surdos.

Outro possível fator é estrutural: embora os dados do Censo Escolar<sup>45</sup> apontem considerável avanço no aumento de matrículas de alunos com deficiência em salas de aula tradicional, ainda há longo percurso a seguir para que essa educação seja de qualidade. O que o censo não mostra é o fato de que, embora matriculados, alunos com deficiência, sobretudo os surdos, não têm uma estrutura mínima para acompanhar o conteúdo em milhares de escolas brasileiras: falta de profissionais qualificados, faltas de sala de AEE, falta de intérpretes etc., podem estar entre as motivações.

A característica acima se espalha para a formação de professores na escola inclusiva, que ainda engatinha no Brasil. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008) é deveras recente. São muito poucos os professores que têm formação na educação especial. O Censo Escolar de 2013 registra

---

<sup>45</sup> Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculadas-de-alunos-com-deficiencia>. Acesso em: 10 fev. 2018.

93.371 docentes com curso específico nessa área<sup>46</sup>, mas muito aquém dos dois milhões<sup>47</sup> de professores que atuam na educação básica<sup>48</sup> brasileira.

Como então aprender sem uma estrutura mínima adequada? Não surpreende, portanto, que a tecnologia apareça à frente como elemento pedagógico importante na formação desses sujeitos. Eis aqui mais uma motivação para centrarmos a atenção em tecnologias digitais para aprendizagem de surdos. Em seguida, perguntamos aos alunos os melhores horários e dias para que eles pudessem participar da oficina e verifiquei que nas terças e quintas-feiras à tarde seriam os melhores dias para que pudessemos aplicar a oficina.

A bibliografia sobre produção textual em LP por alunos surdos foi realizada junto a alguns profissionais do curso de Licenciatura em Letras LIBRAS da UFERSA – Universidade Federal Rural do Semi-Árido na busca e coleta de materiais didáticos para o ensino de LP destinados a alunos surdos que foi ímpar para a melhoria das estratégias adotadas na oficina.

Além da divulgação nas mídias sociais com cartazes em LP, fizemos vídeos em LIBRAS, convidando os alunos surdos a participarem e até mesmo responderem ao formulário de inscrição que requeria as informações já apresentadas acima. Na organização e elaboração das atividades da oficina, fez-se o possível para que pudessem ser realizadas em no máximo quatro horas tendo em vista que esse era o horário disponível pela instituição de ensino pesquisada.

Fez-se o acompanhamento das inscrições no formulário eletrônico disponibilizado como forma de identificarmos também os letramentos digitais dos alunos, e nesse período, suprimiu-se quaisquer dúvidas, por texto e vídeos em língua de sinais para os alunos que não conseguiram entender alguns dos passos do formulário eletrônico, como podemos ver um exemplo abaixo:

---

<sup>46</sup>Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 10 fev. 2018.

<sup>47</sup> Os dados mais atuais disponíveis pelo MEC são de 2007.

<sup>48</sup> Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/sala-de-imprensa/releases/38137/estudo-do-tpe-traca-perfil-dos-professores-no-brasil/>. Acesso em: 20 fev. 2018.



**Figura 21** – Pesquisador e alunos surdos convidando aos demais para participarem da oficina.  
Fonte: Elaboração própria.

Após o conhecimento de todas essas variáveis nos propomos a realizar a oficina tendo como principal público os alunos surdos matriculados na instituição pesquisada e que relataremos na seção a seguir da aplicação da oficina que faremos os procedimentos metodológicos adotados para a sua execução e desenvolvimento.

### 5.2.2 Oficina de LP para surdos

A oficina de LP para surdos foi realizada na própria escola, como já anteriormente informado, e contou com a participação tanto de alunos surdos quanto de muitos professores da instituição, que se mostraram interessados na abordagem que estava sendo feita na execução da oficina.

Assim, a oficina foi desenvolvida em busca de apreender o conhecimento sobre a LP partindo do conjunto de acontecimentos e experiências do dia-a-dia do aluno surdo com essa língua, onde a relação teoria – prática constituiu o fundamento do processo pedagógico da oficina pensada. Por se tratar de um público específico, tomamos alguns cuidados durante o processo de ensino, que foram desde a disposição das cadeiras na sala, preparação do material e até mesmo as formas como explicar determinados assuntos, que pudessem ser compreensíveis para os alunos.

Para o primeiro momento de planejamento, organizamos as ideias e os possíveis assuntos e formas que iria trabalhar, tendo em vista as variáveis apresentadas no questionário que de fato foram muito úteis para pensar em como trabalhar a produção textual em LP para surdos na oficina e o que os mesmos poderiam esperar de tal.



**Figura 22** - Oficina de LP para surdos  
Fonte: Elaboração própria.

Durante a oficina, um dos momentos importantes foi a apresentação da pesquisa para os alunos, quando ficaram sabendo, em sua língua materna, a Libras, do que se tratava a pesquisa, dos benefícios e riscos e como poderiam colaborar com ela.

Inicialmente, realizou-se uma dinâmica de acolhida e entrosamento, para facilitar o conhecimento mútuo e a interação entre os participantes a saber, por exemplo, o nome e o sinal de cada pessoa ali na sala de aula, sendo para nós importante conhecer novos rostos da comunidade surda local, e assim foi usada uma apresentação de slides que pode ser vista em <https://prezi.com/1bwvxzmbkgh/oficina-de-portugues-para-surdos-prof-ebson-gomes/>, em que a mesma traz uma problematização sobre as diferenças entre a língua de sinais e língua portuguesa.

Usou-se de elementos gráficos, tais como mostra a imagem abaixo para sondar os conhecimentos dos alunos ou até mesmo as perspectivas deles sobre essas línguas.



**Figura 23** - LIBRAS e LP – Elementos  
Fonte: Elaboração própria

Fomos explicando sobre alguns elementos que podem fazer parte de uma determinada cultura e para outra não, como o som, que geralmente associa-se à cultura ouvinte, apesar de haver surdos que gostam de ouvir música ou mesmo sentir a vibração de tais melodias. Falou-se também sobre as tecnologias digitais: uma das alunas disse que o computador e o celular são muito possíveis de ter em qualquer cultura, tanto a surda como a ouvinte, pois permitem captar as manifestações das duas línguas.

Mostra-se dessa forma, aspectos da multiculturalidade (ROJO, 2012) que nos propomos nesta pesquisa, sendo significativo esse pensamento crítico sobre as culturas e os diversos textos que são produzidos nessas culturas. Isso foi de fato significativo, pois, ao perceber que a referida aluna teve esse olhar, justamente em consonância com o que a pesquisa se propõe, acreditamos que as soluções para o sistema de ensino dos alunos surdos estejam com eles mesmos, ao mostrar as suas necessidades e vivências.

Prosseguiu-se a apresentação perguntando aos alunos surdos o que achavam da LP e se esta era de fato importante para suas vidas e vimos que muitos falaram que era importante e como a mesma é necessária nas mais diversas situações do seu dia-a-dia, mostrando-se inclusive, que ela, por ser majoritária, está em quase tudo. Mesmo que eles manifestem que queriam que todos se comunicassem em Libras, sabem e dão a importância a sua segunda língua, o português.

Assim, fomos levando a discussão de como se escrever em LP com exemplificação de frases, as próprias indagações dos alunos permitiram essa discussão de como se pode entender a gramática da LP para se fazer entender e ser entendido.

Vemos que muitas vezes há um bloqueio na aprendizagem de LP por não haver a presença de um ensino especializado e específico, por exemplo, ter um professor bilíngue (Libras e Português) ou mesmo a presença de um tradutor/intérprete de Libras acompanhado de um professor preocupado e ciente dessa especificidade cultural em sala.

Salientamos que não se quer culpabilizar nenhum dos agentes do processo educacional dos alunos surdos, quer-se, na verdade, que se possa ter a sensibilidade de todo o sistema para o atendimento específico e especializado para essa outra cultura em sala de aula, tendo a consciência de que, para aquele público, exigir-se-á estratégias que atendam a sua experiência visual, a sua língua de sinais, dentre outros.

Quando começamos a falar sobre a gramática das línguas de sinais e da LP, que geralmente atendem a uma estrutura sintática de SVO (S = Sujeito, V = Verbo, O = Objeto) para a LP e SOV para a Libras, fomos dando exemplos e até mesmo os próprios alunos perguntando sobre essa temática. Como o caso:

Português:            Eu vou para casa  
                              S   V        O

Libras:                EU CASA IR  
                              S    O    V

Dessa forma, os alunos surdos foram perguntando sobre diversas composições textuais e como poderíamos escrever, além de que explicamos sobre o entendimento do ensino bilíngue e qual seria a importância para os alunos surdos em aprender a LP, proposta na qual valoriza o aprendizado de conteúdo e desenvolvimento do aluno surdo.



**Figura 24** - Aplicação da oficina com a participação dos alunos  
 Fonte: Elaboração própria.

Posteriormente ao explicar sobre o bilinguismo e sua importância, começou-se realmente a parte mais prática da oficina, que inclusive obedeceu ao que se propôs nos procedimentos metodológicos de realização da oficina que foram:

- a) Contação de uma história em língua de sinais, a partir de uma história em quadrinho não verbal, que se deu mais como uma construção de história coletiva dentro de uma proposta de leitura das imagens apresentadas;
- b) Perguntas com os alunos para verem os conhecimentos prévios deles, tais como relacionadas aos vocábulos em LP, concordância de gênero, número e grau, adequações e inadequações na LP na sua língua materna, a Libras;
- c) Dinâmica de palavras com os alunos surdos usando tecnologias digitais;
- d) Mostra de imagens para a produção textual;
- e) Produção textual em LP dos alunos surdos.

O item a) da contação de história se deu pela mostra de uma imagem sem nenhum texto que tinham uma sequência de ações, onde os alunos poderiam manifestar sua criatividade para dar entendimento ao que estava sendo proposto, como se pode ver abaixo:



**Figura 25** - Imagem para produção textual

Fonte: <http://www.ensinandocomcarinho.com.br/2011/08/historias-sem-textos.html>

Dessa forma, foi sinalizada ou contada a história sob nossa perspectiva, posteriormente alguns alunos vieram a frente e fizeram as suas versões, essa estratégia foi adotada, justamente para fazer com que os alunos participassem e interagissem dentro da oficina com os demais participantes.

Assim, entra-se no item b), onde foram feitas, nessa oportunidade, perguntas para os alunos com afimco de se ver os conhecimentos prévios deles, como adequação de número e gênero, concordâncias e outros. Vale salientar que nesse primeiro momento todas as histórias foram feitas em Libras, e após três alunos já terem mostrado suas versões dessa história começou-se a fazer uma “enxurrada de palavras” em relação as histórias apresentadas.

Desse modo, orientamo-nos como expressa Quadros (2006) pensando que ao

trabalhar com palavras-chaves também pode ser muito útil para o novo leitor [aprendiz de LP]. Isso não significa listar o vocabulário presente no texto, mas discutir com os alunos sobre as palavras que aparecem no texto [ou o que sinalizam] estimulando-os a buscar o seu significado (p. 41-42)

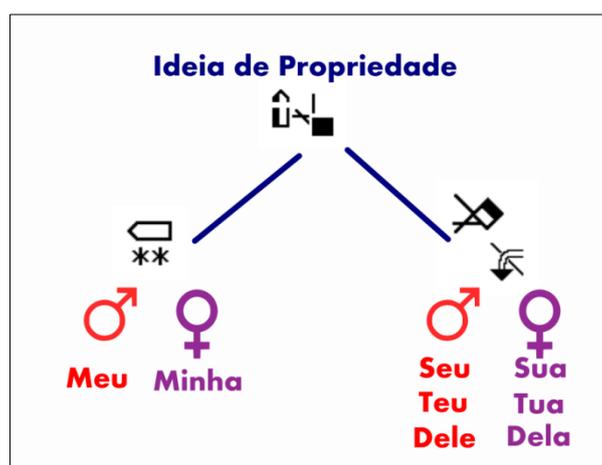
Essa etapa consistiu em exatamente dar oportunidade de curiosidade para o aluno saber em sua língua um léxico que possa dar significado na LP, que corresponde ao item c), que seria a dinâmica de palavras com os alunos surdos usando tecnologias digitais. Assim, os alunos iam sinalizando as suas dúvidas e fomos escrevendo no quadro as possíveis equivalências a depender do contexto, em LP, fazendo uma interação em Libras dos possíveis elementos presentes na imagem e as versões dos alunos.

Como o próprio item fala, pensou-se em fazer o uso de tecnologias digitais, todavia, foi impossibilitado esse uso por a escola não dispor de conexão com a internet para o uso da plataforma Kahoot!<sup>49</sup>, que ajudaria na dinâmica das palavras com a interação em grupo e por meio de tecnologias digitais, mas essa perspectiva será disposta na próxima sessão como uma possível estratégia a ser vista para a educação de surdos.

A exemplo da figura 25 acima, trabalhamos com conceitos de adequação ao gênero como os componentes textuais para menina e para cachorro, conjugação de alguns verbos como jogar, latir, falar, voltar e outros que se foi adequando às necessidades dos alunos, inclusive, nesse momento houve diversas interações, sendo uma grande oportunidade para se trabalhar algumas questões.

Uma dessas questões foi sobre os pronomes pessoais e possessivos que foram deveras significantes para o aprendizado dos alunos surdos, uma vez que se poderá ver na próxima sessão, os alunos conseguiram captar esse ensinamento mesmo em um espaço curto de aprendizagem, como no caso da oficina.

No caso de alguns pronomes possessivos, foi trabalhado em Libras as significações para cada contexto e cada pronome que os mesmos requereram para as suas histórias, que de início foram apenas sinalizadas, onde se explicou sobre como a forma do possessivo vai depender da pessoa gramatical a que se refere, o gênero e o número concordam com o objeto possuído. Por exemplo:



**Figura 26** - Ideias de propriedade em Libras e LP  
Fonte: Elaboração própria

<sup>49</sup> “É uma plataforma de criação de questionário, pesquisa e quizzes que foi criado em 2013, baseado em jogos com perguntas de múltipla escolha, que permite aos educadores e estudantes investigar, criar, colaborar e compartilhar conhecimentos e funciona em qualquer dispositivo tecnológico conectado a Internet.” Disponível em: <http://www.giseldacosta.com/wordpress/kahoot-um-gameshow-em-sala-de-aula/>. Acesso em 21 mar 2018.

No caso do primeiro sinal que remete à primeira pessoa do singular, tem-se apenas um léxico em Libras para significar uma propriedade minha, assim, quando os alunos surdos vão escrever em LP acabam por confundir essas palavras e até mesmo por muitas vezes não conhecer o gênero do objeto, como, por exemplo: “minha casa”, ou “meu sapato”.

Apesar de vermos também como ensino de gramática essa perspectiva, acreditamos que na realização da oficina poderiam se ver um número reduzido de gêneros e tipos textuais, que nos impossibilitou de adotar um gênero específico para a sua produção, por mais que estivéssemos indo ao encontro de um texto dissertativo-argumentativo.

Após a apresentação desses elementos, muitos dos alunos perguntaram sobre diversos outros contextos, como o caso de relacionamentos e como poderiam escrever isso, alguns manifestaram, inclusive, interesse em como postar legendas em LP nas suas fotos em SRS diversos, assim, como Quadros (2006) orienta é interessante que se possa “provocar nos alunos o interesse pelo tema da leitura por meio de uma discussão prévia do assunto, ou de um estímulo visual sobre o mesmo, ou por meio de uma brincadeira ou atividade que os conduza ao tema pode facilitar a compreensão do texto”.

O objetivo de se trabalhar com imagens foi de justamente dar uma melhor compreensão, condizente com a experiência visual do aluno surdo. Passou-se, então, para o item d), que foi a mostra de imagens para a produção textual, a partir dos dados que foram colhidos no questionário que se destinava a saber quais as perspectivas dos alunos surdos, pensou-se em duas temáticas que foram votadas: 1 – Dia dos surdos, lutas e conquistas e; 2 – O surdo precisa aprender português? Como?

Os alunos escolheram a segunda temática, inclusive por sentirem mais desafiados a aprender a LP resolveram falar sobre esse assunto. Na ocasião, o slide motivador para isso foram com diversas imagens problematizadoras, como se pode ver abaixo:



**Figura 27** - Slide motivacional para a produção textual  
 Fonte: Elaboração própria

Foi-se discutido sobre a temática da produção textual neste tema, tendo como foco saber o que de fato os alunos pensam sobre a aprendizagem de LP e como os alunos surdos acreditam que aprendem. Colocou-se de maneira proposital imagens que remetem a eventos que exigem diversos letramentos (ROJO, 2012), como o caso da sinalização de trânsito, SRS, uso do computador e aplicativos, além dos próprios documentos oficiais.

Percebeu-se que os alunos ficaram motivados a escrever sobre o assunto que tem muito a ver com as suas práticas sociais costumeiras, sendo um ponto de discussão em comum entre a sua cultura para esses eventos de letramento, que exigem determinados conhecimentos para a produção textual, mesmo que em LP.

Assim, após ser dialogado sobre a temática e se dar novamente insumos em LP para os alunos surdos, passamos para o item e), que trata da produção textual em LP propriamente pelos alunos surdos. Sempre se teve em mente que o mais importante era que o texto ou o conteúdo passado fizesse sentido para o aluno surdo no contexto da sala de aula e para a sua vida (QUADROS, 2006).

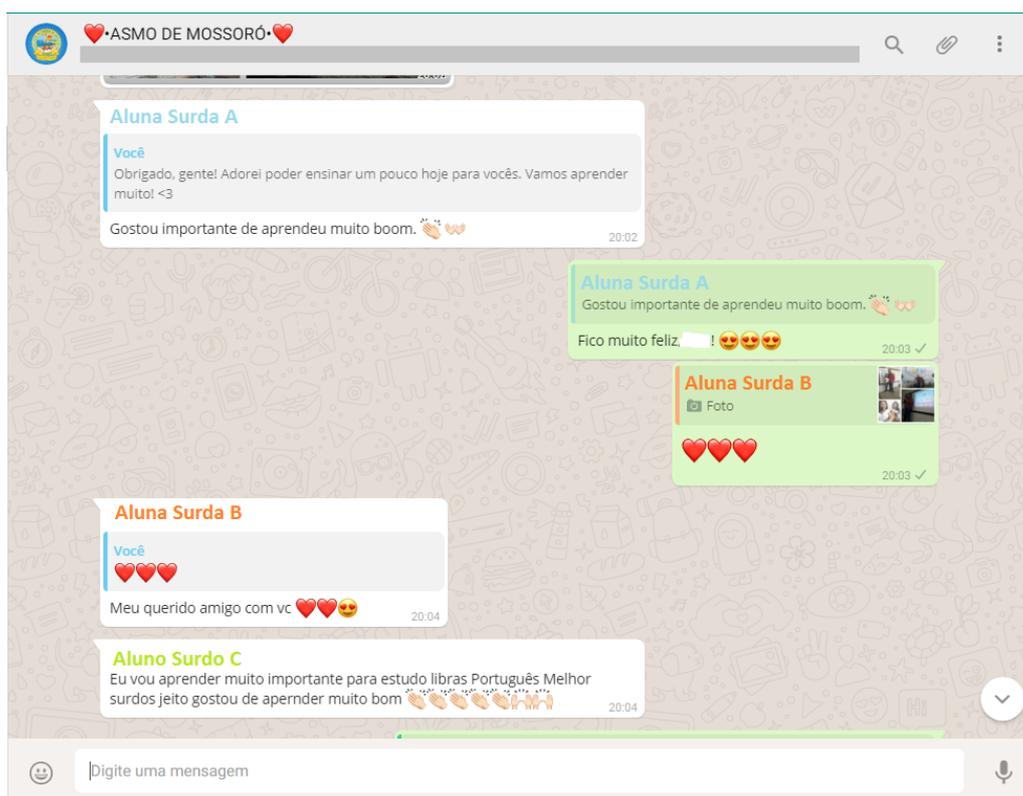
Dessa forma, por fim, foram feitas algumas produções textuais sobre a temática escolhida sendo inclusive sobre uma temática que abordamos no item 5.2.1 da perspectiva do sujeito surdo sobre a aprendizagem de LP pelos alunos surdos, que mostrou algumas dificuldades como o processo de escrita, conhecimento de vocabulários e outros, mesmo que mostrem que a aprendizagem da LP é de extrema importância para as suas práticas do dia-a-dia.

### 5.2.3 Repercussões, desdobramentos e estratégias de ensino de LP por meio da produção textual

Nesta subseção, apresentamos as repercussões, desdobramentos e possíveis estratégias para o ensino de LP para surdos por meio da produção textual usando tecnologias digitais. Assim, como forma de entender melhor os acontecimentos posteriores da oficina, pretendeu-se analisar essas categorias em outras subseções: A) Repercussões da oficina e opiniões dos alunos sobre a mesma nos aplicativos e SRS; B) Grupo de aprendizado e produção textual em LP por surdos por meio de tecnologias digitais e; C) Possíveis estratégias para o ensino de LP, focalizando na produção textual, por meio de tecnologias digitais.

#### **A) Repercussões da oficina e opiniões dos alunos sobre a mesma nos aplicativos e SRS**

A primeira subseção A) sobre as repercussões da oficina e opiniões dos alunos sobre as mesmas nos aplicativos e SRS, foi um momento de *feedback* para que pudéssemos compreender como a mesma foi significativa para os alunos, como podemos ver nas palavras do alunos:



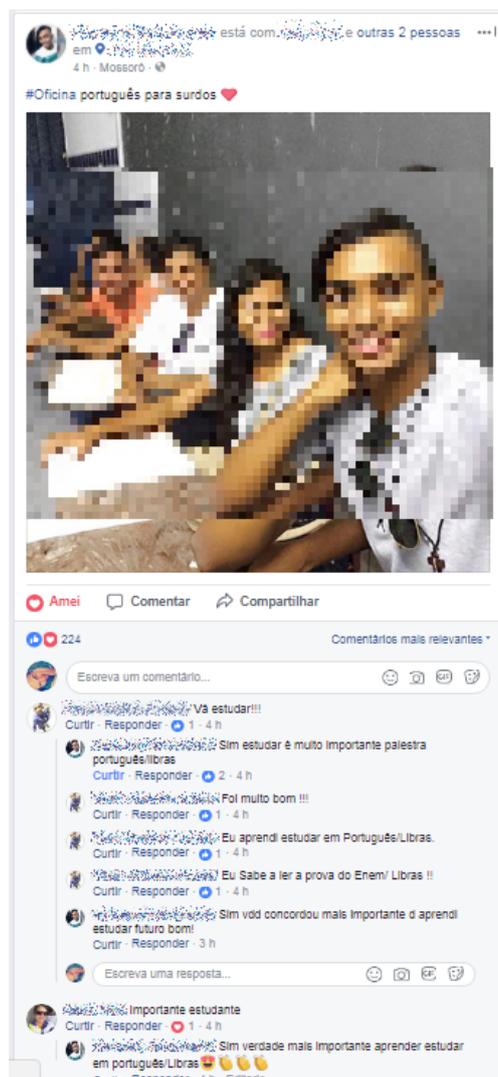
**Figura 28** - Opiniões dos alunos sobre a oficina no grupo da associação de surdos  
 Fonte: Elaboração própria<sup>50</sup>

Nesse momento de *feedback*, os alunos manifestaram ainda mais suas pretensões com a LP, uma vez que, por exemplo, o aluno C fala: “Eu vou aprender muito importante para estudo libras Português Melhor surdos jeito gostou de apernder [sic] muito bom<sup>51</sup>”, em que o mesmo mostra o interesse em aprender a LP e a sua importância, assim como a forma de aprender ao manifestar que esse jeito de aprender o permite melhorar no ensino de LP, é mais que necessário que se veja essa perspectiva bilíngue e bicultural para o aprendizado.

Dentro de outros sites de redes sociais, como o *facebook*, vemos outras postagens dos alunos que revelam esse mesmo interesse, em congruência ao que apresentamos, inclusive na seção 5.1 das perspectivas dos alunos surdos sobre a aprendizagem da LP. Vemos na postagem do aluno surdo D, o seguinte:

<sup>50</sup> Imagem tratada digitalmente nos nomes para preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

<sup>51</sup> Uma possível tradução seria: “Eu vou aprender mais, por que é importante o estudo da Libras e do Português para melhorar a aprendizagem dos surdos. Gostei desse jeito de aprender, muito bom.”



**Figura 29** - Postagem em SRS sobre a oficina de LP para surdos  
Fonte: Elaboração própria

O aluno surdo D, em troca de comentários com os demais alunos participantes da oficina de LP para surdos, mostra a importância da aprendizagem de LP, sempre associada à Libras. O mesmo aluno participou efetivamente da oficina, pedindo várias dicas sempre sobre como postar as legendas de fotos e demais postagens em aplicativos e SRS.

O aluno E, que responde o aluno autor da postagem, fala da sua aprendizagem sempre Português/Libras, nunca desassociando ambas as línguas da sua forma de aprendizagem, assim como complementa que isso o ajudou a ler plenamente a prova do ENEM, mais uma vez preocupando-se com os exames futuros para ingresso nas universidades, sendo um ponto em comum para esse público nessa faixa etária.

Além dessas postagens os comentários sobre a oficina foram bastante efetivos. Após essa ação, foram combinados outros dias para mais oficinas e cursos mais

intensivos nessa perspectiva bilíngue e bicultural e claramente, com o uso de tecnologias digitais. Outra ação continuada é um curso de LP para surdos que podemos ministrar na Associação de Surdos de Mossoró – ASMO, não ligada a esta pesquisa, mas reflete muitas das descobertas feitas aqui, dando-nos mais experiência na pesquisa e no ensino de LP para surdos.

### **B) Grupo de aprendizado e produção textual em LP por surdos por meio de tecnologias digitais**

Já na segunda subseção, B), que trata sobre o *grupo de aprendizado e produção textual em LP por surdos por meio de tecnologias digitais*, mostramos como ocorreram as interações no grupo de aprendizado dentro de redes sociais. Como mostrado nos itens 5.1 e 5.2.1 sobre os aplicativos ou SRS que os alunos surdos mais usam, viu-se possibilidades de aprendizagem nessas tecnologias, assim os que mais foram votados foram: o aplicativo *Whatsapp* e o *Facebook*.

No primeiro momento, testou-se fazer o grupo de discussão dentro do *facebook* (<https://www.facebook.com/groups/282892975523427/>), que está como fechado, ou seja, qualquer pessoa pode encontrar o grupo e ver quem está nele, contudo, somente os membros podem ver e fazer as publicações. No grupo do *facebook*, contou-se com a participação de 22 alunos surdos, e também o orientador desta pesquisa que desenvolvemos, pensou-se na criação do grupo também, por permitir o acesso de diferentes dispositivos como o computador e até mesmo smartphones. Como se pode ver abaixo, o grupo criado:



**Figura 30** - Grupo de discussão sobre LP no facebook  
Fonte: Elaboração própria

Os grupos de discussão dentro do facebook são bem eficientes, uma vez que permite uma série de mecanismos, tais como respostas para todos, o próprio bate-papo em grupo, que seria semelhante ao chat, além do suporte para diversos formatos como os dos vídeos e imagens.

Dessa forma, podem-se ver no suporte do próprio site, como se constituem os grupos de discussão que podem ser abertos, fechados ou secretos, e a depender disso é que escolhemos o que seria o mais adequado para as interações e aprendizagem dos alunos. Assim, tem-se os tipos de grupos:

**Tabela 3** - Tipos de grupos no facebook e como aparecem para os usuários  
Fonte: Elaboração própria com base em Facebook (2018).

Perguntas	Público	Fechado	Secreto
<b>Quem pode ver o grupo e solicitar participação?</b>	Qualquer pessoa	Qualquer pessoa	Os membros atuais e qualquer pessoa convidada por um membro
<b>Quem pode ser adicionado ou convidado por um membro?</b>	Qualquer pessoa que é amiga do membro ou que foi convidada por email pelo membro	Qualquer pessoa que é amiga do membro ou que foi convidada por email pelo membro	Qualquer pessoa que é amiga do membro ou que foi convidada por email pelo membro

<b>Quem pode ver o nome do grupo?</b>	Qualquer pessoa	Qualquer pessoa	Os membros atuais ou qualquer pessoa convidada por email pelo membro
<b>Quem pode ver quem está no grupo?</b>	Qualquer pessoa	Qualquer pessoa	Membros atuais
<b>Quem pode ver a descrição do grupo?</b>	Qualquer pessoa	Qualquer pessoa	Membros atuais e ex-membros
<b>Quem pode ver a localização do grupo?</b>	Qualquer pessoa	Qualquer pessoa	Membros atuais e ex-membros
<b>Quem pode ver o que os membros publicam no grupo?</b>	Qualquer pessoa	Membros atuais e convidados	Membros atuais e convidados
<b>Quem pode encontrar o grupo na pesquisa?</b>	Qualquer pessoa	Qualquer pessoa	Membros atuais
<b>Quem pode ver histórias sobre o grupo no Facebook (por exemplo, Feed de Notícias e busca)?</b>	Qualquer pessoa	Membros atuais e convidados	Membros atuais e convidados

Todos os grupos exigem aprovação do membro por um administrador ou membro do grupo dependendo das configurações do grupo. Mesmo assim, o administrador de um grupo pode alterar as configurações de privacidade dele e as configurações de aprovação de membros (FACEBOOK, 2018).

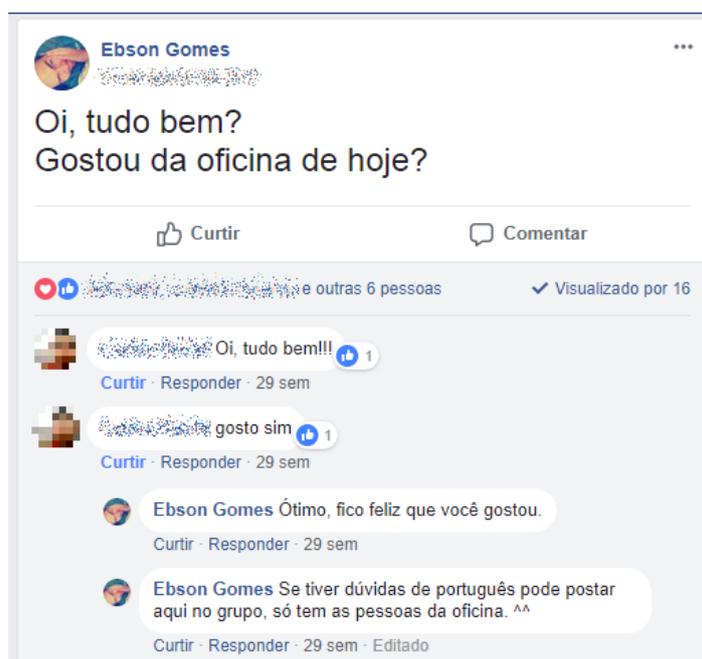
Dessa forma, vendo as especificidades de cada grupo de discussão que é possível no facebook, escolheu-se o grupo fechado por dar mais confiança para os alunos surdos postarem suas dúvidas ou dicas para os outros membros sem nenhum medo de represálias. Inclusive, fez-se uma primeira postagem sobre esse fato como mostra a figura abaixo:



**Figura 31** - Postagem inicial do grupo no facebook  
 Fonte: Elaboração própria

Nessa postagem, apesar de colocar que o grupo “é secreto”, quisemos dar maior compreensão para os alunos que possivelmente entenderiam de uma maneira diferente ao ser colocado que o grupo é “fechado”, dessa forma, fizemos mais pela compreensão do que propriamente seguir a nomenclatura colocada pela rede social. Frisamos na postagem que este era um espaço para a socialização de conteúdos em LP, ou mesmo demais produções textuais em LP, apesar de terem nesse grupo 23 participantes, apenas 15 visualizaram, fazendo com que talvez não fosse o grupo de interação tão acessível assim como foi outrora pensado.

A segunda postagem teve o intuito de instigar a maior participação dos alunos, assim, perguntamos o que acharam da oficina. Percebemos que os alunos que responderam essa postagem, revelam o grande interesse pela aprendizagem da LP, no grupo da referida rede social, ainda foram feitas mais duas postagens em congruência ao que se tinha visto de conteúdo na oficina. Dessa forma, segue a postagem abaixo:



**Figura 32** - Postagem para saber a opinião dos alunos sobre a oficina I  
Fonte: Elaboração própria



**Figura 33** - Postagem para saber a opinião dos alunos sobre a oficina II  
Fonte: Elaboração própria

Essa postagem teve como foco desenvolver um tópico discursivo para proporcionar momentos de produção textual pelos alunos surdos, sobre algo que tinham

vivenciado e já tinha conhecimento, assim, se teve a interação de 04 alunos surdos, que atenderem ao propósito, como o primeiro a responder a minha pergunta sobre como estavam e em seguida falar se gostaram da oficina ministrada, vale salientar que se perguntou isso com o intuito de os alunos responderem e produzirem textos em LP.

O primeiro aluno surdo apenas respondeu que gostou; o segundo respondeu que foi “ótimo TOP<sup>52</sup>”, além de me chamar de vaidoso, mas esse sentido pelo contato com o mesmo é de ser arrumado, cuidadoso. O terceiro escreveu: “Ótimo! foi muito bom gostou sim mais é importante libras aprender futuro na vida melhor positivo, nos surdos união amigos 😊😊😊❤❤❤❤❤❤👐👐👐👐👐👐👐👐👐👐👐👐👐👐👐👐👐👐👐👐👐👐”, que mostra a importância de melhorar na aprendizagem de LP para as necessidades futuras, como também com a parceria entre os pares.

Já o quarto mostra o seu interesse pela curiosidade dentro de diversas produções e afirma que tudo foi perfeito na explicação. Vale salientar que esse aluno surdo interagiu bastante no período da pesquisa, inclusive manifestando interesse em aprender outras línguas como o inglês, e demonstra um nível satisfatório de LP escrita, como a flexão de gênero e número adequados e bom vocabulário da LP.

Com o grupo fechado no facebook, pode-se trabalhar com diversas ferramentas tais como: Escrever publicações; Postagens que podem ser: fotos, vídeos, links de sites, imagens diversas; Vídeos ao vivo; Ver as interações entre todos os usuários; Vincular novos ou outros grupos; Adicionar arquivos; Vender itens; Adicionar álbuns de fotos; Criar documentos; Criar eventos; Fazer enquetes; Pedir recomendações; Fazer check-ins; Marcar eventos; e publicar fotos/vídeos diversos.

Como podemos ver abaixo a tela de postagem no grupo, possibilita uma série de postagens dos mais diferentes modos:

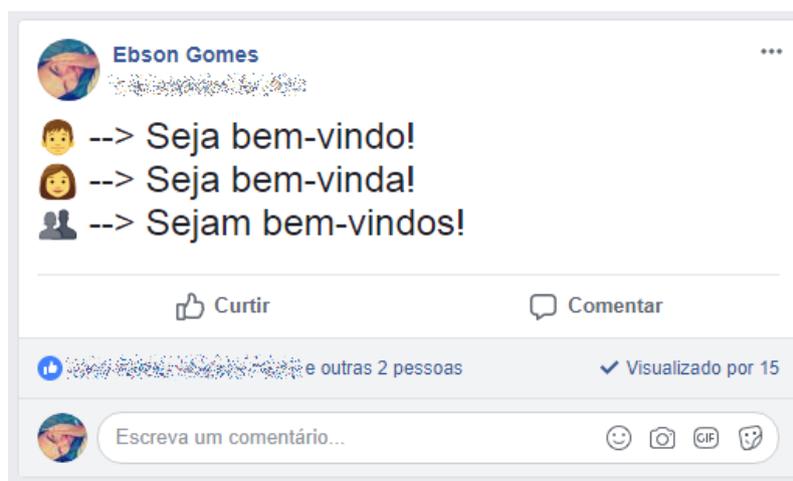
---

<sup>52</sup> Substantivo masculino do inglês que pode ser traduzido para diferentes contextos, mas basicamente é “topo”, o melhor. Adotada pelos brasileiros de forma bastante fervorosa, a palavra já conta até mesmo com adaptações como “topzera”, “topper” e “topíssimo”. Disponível em: <https://mdemulher.abril.com.br/estilo-de-vida/esta-brasileira-ensina-o-significado-da-palavra-top-e-e-sensacional/>. Acesso em 21 mar 2018.



**Figura 34** - Tipos de postagens possíveis nos grupos do facebook  
 Fonte: Elaboração própria

Nesse sentido, foram feitas mais duas postagens com os conteúdos trabalhados na oficina, como adequação e flexão de gênero, número e grau, como podemos ver abaixo dentro do grupo do *facebook*:



**Figura 35** - Postagem sobre o termo "bem-vindo" adequando ao gênero e número  
 Fonte: Elaboração própria

Tratando-se do ensino de surdos, pensou-se que o uso dos emojis facilitaria a compreensão, assim o fizemos, como se viu no grupo do whatsapp que os alunos sempre fazem o uso desses recursos imagéticos para uma melhor compreensão, principalmente com as atualizações dos emojis nas ferramentas tecnológicas atuais.

Ao trabalhar o termo “bem-vindo” para os alunos surdos, pensou-se nas adequações que devemos fazer a depender dos sujeitos com que estamos falando, assim como o contrário quando damos graças a algo ao se falar “obrigado” que vai depender

de quem está falando. O recurso semiótico dos emojis facilita esse processo, assim como as setas que o acompanham que indicam para quem se destina (→), e depois dessa postagem que 15 alunos surdos visualizaram, percebeu-se que os alunos conseguiram fazer essas construções com o conhecimento adquirido dentro da oficina e grupo de discussão no facebook, como nas postagens de Iasmin e José<sup>53</sup>:



**Figura 36** - Postagem de Iasmin usando "bem-vindo"  
Fonte: Elaboração própria



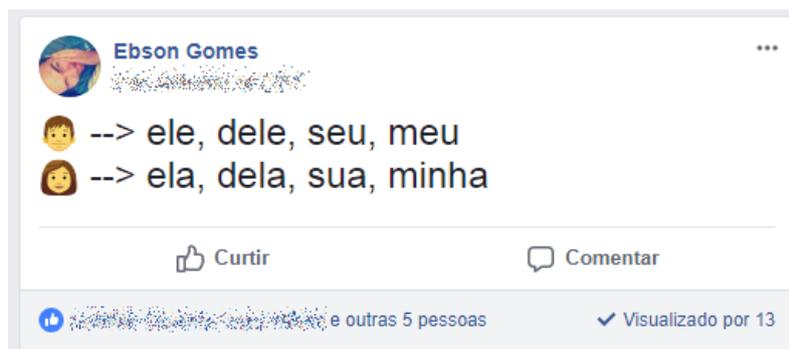
**Figura 37** - Postagem de José usando "bem-vindo"  
Fonte: Elaboração própria

Nas postagens dos alunos surdos, é perceptível a adequação em relação à expressão “bem-vindo” que se adequa ao mês de setembro, mesmo que não se tenha o

<sup>53</sup> Nomes fictícios.

emprego da preposição essencial “de” antes do mês de setembro em ambos, todavia, haver uma adequação a essa expressão mostra-se um resultado do que foi trabalhado dentro da oficina.

A segunda postagem dentro do grupo no facebook, deu-se em relação à adequação de gênero, em que se postou os possíveis pronomes pessoais e possessivos para o gênero feminino e masculino, como se pode ver abaixo:



**Figura 38** - Postagem sobre adequação de gênero no grupo do facebook  
Fonte: Elaboração própria

Essa postagem buscou sintetizar algumas das lições passadas na oficina que tratavam-se sobre a adequação do gênero nas frases da LP, tendo em vista que a Libras muitas vezes não tem o gênero empregado no sinal de imediato, sempre preciso ter o acompanhamento de mais um sinal, como o caso dos sinais de mãe, menino, tio e madrinha. Como podemos ver grafados em escrita de sinais:

MÃE	MENINO	TIO	MADRINHA
Mulher + Benção	Homem + Criança	Homem + Ti@	Mulher + Batismo

Dessa forma, podemos perceber que há uma diferença entre as línguas e conseqüentemente nas culturas. Para manifestar o gênero na Libras, é preciso ser

acrescido o sinal de homem ou mulher, que vai indicar feminino e masculino como se percebe na terceira linha da tabela das possíveis glosas que seriam as representações em LP do que é sinalizado.

Um fato que os alunos surdos aprendem é o uso da “@”<sup>54</sup> para indicar que tanto pode ser masculino ou feminino, como o caso da palavra “tio” que grafiei em glosa: HOMEM + TI@. Essa representação com a arroba não significa necessariamente ser uma palavra comum de dois gêneros, mas uma possível marca para adequação ao gênero. Mas e quando o aluno desconhece essa palavra? Como se pode auxiliá-lo?

Dessa forma, é necessária uma série de insumos linguísticos para os alunos surdos, acredito que quanto mais puderem entrar em contato com a LP de forma naturalizada, e que os mesmos possam ir identificando as próprias regras para a sua constituição é que podemos pensar em um ensino mais próximo da realidade do sujeito surdo na aprendizagem de uma língua como é a LP.

Um fato que precisa ser visto no dia-a-dia para que se tenha um emprego mais significativo, como na postagem da aluna surda Ariela<sup>55</sup>, é o seguinte:



**Figura 39** - Adequação do pronome possessivo  
Fonte: Elaboração própria

Na postagem da aluna surda Ariela, se pode ver a inadequação do pronome possessivo com o substantivo, uma vez que os pronomes possessivos devem concordam em gênero e número com a coisa possuída, e em pessoa com o possuidor. Pode-se deduzir que talvez a aluna esteja formulando a sua regra para condizer com a pessoa, sendo mulher, teria que concordar com seu gênero, o feminino. Acreditamos que é de extrema importância os alunos surdos serem incentivados às práticas de produção textual, pois a partir daí os alunos surdos irão desenvolver sua própria lógica em relação à língua.

<sup>54</sup> Assim como o uso de “X” na escrita de algumas palavras vem sendo usado para indeterminar o gênero de substantivos, que é possível se ver em alguns movimentos sociais ligados ao feminismo, por exemplo, aqui no Brasil. Assim se pode ter a escrita de palavras como “meninxs”, “delx” e “outrxs”. Disponível em <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/o-x-e-a-arroba-para-referir-o-masculino-e-o-feminino/33201>. Acesso em 20 mar 2018.

<sup>55</sup> Nome fictício.

No início do processo, o professor faz papel de escriba, registrando na Língua Portuguesa o que os alunos relatam na Língua Brasileira de Sinais. Como interlocutor e escritor, o professor contribui para a elaboração do texto. Desta forma, os alunos começam a assumir com o professor a autoria do texto escrito, depois o reelaboram numa escrita individual (PEREIRA, 2011a).

Dessa forma, faz-se necessário de um movimento interdiscursivo, intertextual (SMOLKA, 1993), pois quando os alunos surdos começam a escrever, utilizam os conhecimentos que já têm sobre a escrita. Diferentemente das crianças que ouvem, as surdas vão se basear na visão para constituir a sua relação com a escrita (PEREIRA, 2014).

Consecutivo a essas interações que foram iniciadas em sua grande parte pelos pesquisadores no grupo criado no *facebook*, foi-se criado outro grupo no aplicativo *whatsapp* que permite também a criação de grupos, como apresentado no item 5.1, assim o fizemos e o mesmo contou (e ainda conta) com mais de 25 participantes.

No grupo, foi determinado que todos poderiam se ajudar na aprendizagem de LP e demais produções textuais nessa língua. Sendo possível também, no período que foi escolhido – de duas semanas – postar construções que gostariam de correção, discutir sobre diversos temas desde que em LP ou em Libras, assim como sempre instigamos os alunos a falarem em LP sobre diversos assuntos.



**Figura 40** - Grupo criado no aplicativo whatsapp  
Fonte: Elaboração própria

No ato da comunicação via whatsapp, percebeu-se nos dados o surgimento de categorias que auxiliaram uma melhor compreensão dos enunciados construídos naquele ambiente. Elenquemo-las em três, que identificam as principais ações: **1 - Certo ou errado; 2 - Como é a palavra/sinal em Língua Portuguesa/Libras? e; 3 - Diversos**. Nessas subcategorias, mostramos com alguns exemplos as solicitações e temas discutidos no grupo e também refletimos sobre as estratégias de ensino de LP para surdos.

### **1 - Certo ou errado<sup>56</sup>**

Nessa categoria buscamos apresentar um tipo de pergunta frequente, que se enquadrava em perguntar a escrita de palavras ou expressões, assim como na oficina, compreendemos que os alunos surdos usam de sua experiência visual para aprender novas palavras, tanto que é normal que muitas vezes troquem algumas letras, pois os mesmos – em sua maioria – não possuem a experiência auditiva de ouvir uma palavra pela primeira vez e com os fonemas que já sabem conseguir escrever essa palavra.

Dessa forma, no grupo, houve diversas perguntas em relação à escrita de palavras e textos, em que se destinava a ver as construções frasais e até mesmo os textos que os alunos surdos solicitaram de correção. O mais interessante é que os mesmos sempre questionam o acertar ou não das suas produções. Isso pode ser visto na fala de Guilherme:

---

<sup>56</sup> Vale salientar, que não compartilhamos dessa dicotomia, no entanto, eles assim o usam. Sendo dessa forma, adotada aqui na escrita e produção da pesquisa.



**Figura 41** - Certo ou errado - Produção textual  
Fonte: Elaboração própria

Na maioria das interações, os alunos mostravam as suas produções textuais no grupo e perguntavam se as mesmas estavam adequadas ou não a LP e para isso usavam dos termos “certo” ou “errado”. Buscou-se nas correções, ou melhor, nas ajudas à adequação da LP, sempre dando possíveis construções, como se pode ver acima, em vez de dizer que está errado – inadequado – à LP, procuramos dar contribuições de como construir de uma melhor forma o que produziram de seu modo.

Como no caso de Guilherme, que escreveu “Casamento de Bruno & Tayane, convite pra mim muito obrigada minha amiga adora Tayane”, demos uma resposta aninhada<sup>57</sup> – isso foi muito importante dentro do grupo e os alunos surdos gostaram – de uma possível construção com base no que ele tinha escrito. Sabendo que o mesmo postaria essa legenda em outros SRS, assim o ajudamos com “Minha amiga Tayane, muito obrigado pelo convite do seu casamento. Adoro você! Casamento de Bruno & Tayane.”. Assim, posteriormente o aluno compreendeu mais um pouco da construção em LP que fez, ficando em seu facebook:

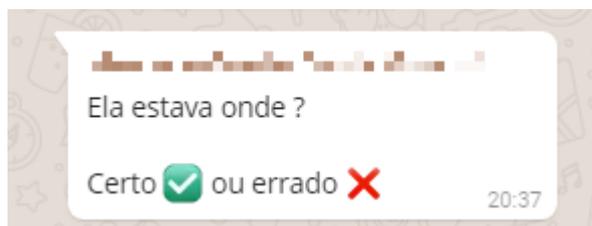
<sup>57</sup> Aqui nos referimos sobre a possibilidade de responder uma postagem específica dentro do grupo do whatsapp que permite escolher e citar mensagens específicas para que todos saibam do que se está falando.



**Figura 42** - Postagem do aluno Guilherme após a correção na LP  
Fonte: Elaboração própria

Dessa forma, a aprendizagem passa a ser significativa uma vez que parte das reais necessidades dos alunos para com a Língua Portuguesa, como o caso do agradecimento de Guilherme à sua amiga. Assim como se percebem outros elementos visuais presentes, como o caso dos emojis acrescentados à postagem, que dão uma personalização do aluno para a sua postagem que corresponde à sua experiência visual como surdo.

Um fato que ficou recorrente nas interações do grupo foi quando, essa primeira pergunta de “certo ou errado” foi feita, após uma frase, colocando-se o seguinte:



**Figura 43** - Certo ou errado - Primeira pergunta  
Fonte: Elaboração própria

Dessa forma, o emoji de “✓” fez parte das interações no grupo, fazendo alusão à adequação com a LP, priorizou-se colocar possibilidades de escrita do que falar que está errado, uma vez que os próprios alunos farão esse processo de correção. Ao se falar de emojis, os mesmos fizeram parte da maioria das interações, principalmente aquelas que envolviam determinadas ações ou mesmo questões de gênero, como, por exemplo, a aluna Karol<sup>58</sup>:

<sup>58</sup> Nome fictício.



**Figura 44** - Uso de emojis para a melhor compreensão da LP  
 Fonte: Elaboração própria

Dessa forma, os emojis fizeram parte das mais diversas interações dentro do grupo, uma vez que compreende a experiência visual do aluno surdo e o ajuda a compreender de uma melhor forma os novos conhecimentos, no caso da LP, dessa forma, compreende-se as multiplicidades dos textos e seus modos semióticos (KRESS; van LEEUWEN, 1996). Karol ao usar os emojis de homem e mulher e colocar as palavras “cansado” e “cansada” respectivamente, mostra conhecimento da adequação do gênero para esse adjetivo.

Assim como após essa pergunta que foi respondida a mesma teve condições de construir a frase mostrada na figura 44, em que a ajudamos a adequar à formalidade da língua, mesmo que “tô”, “pq” sejam compreendidos perfeitamente nesses ambientes, além da ordem dos fatores, que são específicos da escrita dos alunos surdos, uma vez que pensam numa estrutura da Língua de Sinais e posteriormente tentam equivaler os sinais para outra gramática, a da LP.

Dentro do grupo, foram vistos algumas das atividades feitas durante a oficina, por exemplo, sobre a expressão “seja bem-vindo”, que também foi comentada no grupo do *whatsapp*, com o questionamento do aluno José que já via visto isso na oficina, assim foram dispostos nos grupos do *facebook* e *whatsapp*. Contou inclusive com a

ajuda de outra aluna para compreender a escrita dessa expressão como podemos ver abaixo:



**Figura 45** - Expressão "Seja bem-vindo" no grupo do whatsapp  
Fonte: Elaboração própria

Partir de possibilidades e exemplos dá ao aluno surdo condições de compreender o funcionamento da LP, como o uso adequado das expressões de bem-vindo ou mesmo do caso do exemplo abaixo:



**Figura 46** - Possibilidades de escrita da LP para os alunos surdos  
Fonte: Elaboração própria

Dentro dessas possibilidades o aluno pode se apropriar de várias formas de como escrever a LP, não sendo limitado a apenas uma forma de produção, como pode se ver na interação ao perguntar uma forma adequada para se perguntar sobre algo para uma pessoa de uma outra cultura, inclusive essa aluna falou que o cabelereiro poderia não entender plenamente o que ela escreveu, assim, pediu ajuda na adequação da LP no grupo que teve esse propósito, ajudar de uma maneira a produção e conhecimento em LP para os alunos surdos.

Da mesma maneira que os próprios alunos se ajudaram nas suas produções, como o caso de duas alunas que vemos abaixo:



**Figura 47** - Ajuda entre os pares no grupo  
Fonte: Elaboração própria

Em congruência ao que falamos das possibilidades de produção em LP temos o exemplo acima, que mostra a interação entre os pares no grupo, na qual uma aluna falou que iria fazer um vídeo para melhor explicar o que ela queria dizer, assim, uma outra aluna ajudou na correção de “Eu vou vídeo agora ir”, dessa forma, respondemos três possibilidades para as mesmas de como poderia dizer que faria uma vídeo naquele momento.

A coletividade nesse sentido, ajudou muito à promoção de estratégias para o ensino de LP, que algumas vezes o professor pode ter alguma dificuldade de chegar no entendimento daquele aluno, mas que com a ajuda de um colega da sala, pode fazer isso acontecer.

Como no caso da oficina, ao ensinar sobre determinada frase, uma aluna de maneira espontânea percebeu que uma colega ao lado não estava conseguindo entender o que havia sido explicado, então começou a explicar para a que não estava entendendo.

Sendo assim, uma parte importante dentro da aprendizagem dos alunos surdos, principalmente aqueles que se reconhecem em suas potencialidades e fraquezas.

Até mesmo ajuda a criar confiança no grupo, uma vez que alguns sabem de muitas palavras, significados e construções na LP, e tendo a presença de amigos ou colegas que compactuam das mesmas potencialidades e limitações isso os fortalece. Lembramos do caso, por exemplo, da auto correção no grupo como mostra a aluna surda Iasmin:



**Figura 48** - Autocorreção na LP dentro do grupo

Fonte: Elaboração própria

Dessa forma, Iasmin apresenta uma produção que contrasta as duas línguas, a de sinais e a portuguesa, uma vez que a maioria dos surdos ao falar que não gosta de algo, poderia grafar em glosas: “GOSTAR-NÃO”, sendo este apenas um sinal que tem a negação inclusa, fazendo a supressão de um sinal que poderia ter e na escrita da LP poderia ter essa dificuldade. Porém, a mesma apresenta as duas construções frasais em LP com certo e errado, mas o emoji de pensando<sup>59</sup> é que dá o sentido do questionamento.

Nessa categoria foram perguntadas sobre diversas produções que ajudaram os alunos surdos a se desenvolver e conhecer um pouco mais da LP nas mais diversas interações, na aprendizagem sobre flexão de número, gênero e grau, vocabulário, produção textual em LP como um todo. Na próxima categoria apresentamos algumas postagens no grupo que envolveram o processo tradutório – ou de descobrimento – da língua de sinais para a língua portuguesa ou vice-versa.

<sup>59</sup> <https://emojipedia.org/thinking-face/>. Acesso em 25 mar 2018.

## 2 - Como é a palavra/sinal em Língua Portuguesa/Libras?

Promovendo uma intercambialidade entre as culturas e línguas envolvidas, essa é uma subcategoria que se mostrou bastante efetiva para a aprendizagem de LP, uma vez que a mesma parte do conhecimento do aluno em sua primeira língua para dar provimento ao conhecimento de outra, no caso da LP.

A partir do novo conhecimento, como poderiam os alunos surdos se apropriar de novos, se muitas vezes não há o auxílio bilíngue e bicultural para o agregar do conhecimento? Assim, refletimos nessa subcategoria a importância do ensino bilíngue, considerando a relação sinal  $\rightarrow \leftarrow$  palavra. Esta parte do desconhecido para fazer sentido no que já se tem de conhecimento, na sua língua.

No grupo ou no privado eram permitidos a interação, alguns quando se tratava da sinalização de algum tema em específico preferiam a interação apenas com os pesquisadores, uma vez que imaginamos, eram assuntos particulares ou até mesmo para não mostrar que não sabem de algo que julgavam ser simples.

Assim, em alguns casos o privado foi utilizado para maiores esclarecimentos e ajuda na LP, Guilherme, por exemplo sinalizou o seguinte:

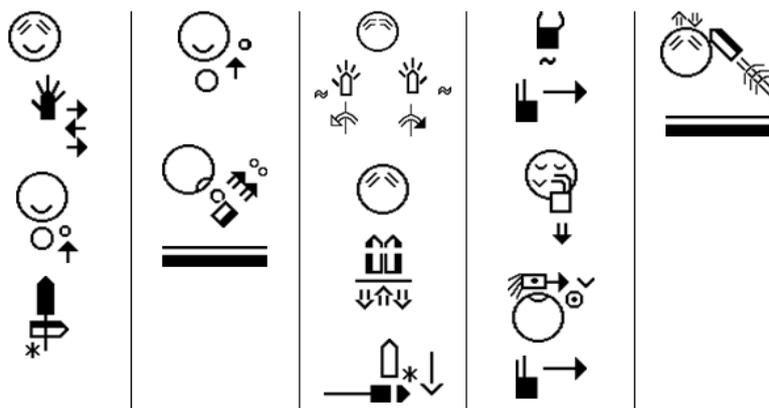


Figura 49 - Sinalização<sup>60</sup> do aluno Guilherme ao perguntar um sinal  
Fonte: Elaboração própria

<sup>60</sup> Possível tradução: “Oi, boa tarde! Tudo bem, Ebson? Então, por favor, pode me ajudar no nome desse sinal [cego/deficiente visual], é por que esqueci o nome, entendeu?”

Ao mandar o vídeo no privado, indagou qual seria o nome – terminologia correspondente na LP – logo pois o respondemos que poderia ser “cego” ou mesmo “deficiente visual”.



**Figura 50** - Qual a palavra em LP para esse sinal?  
Fonte: Elaboração própria

Em vista disso, percebe-se o quanto se faz necessário uma dinâmica que intercambie entre as duas línguas, – Bilinguismo – para assim ter o aprendizado efetivo. Ainda mais quando se tem as tecnologias para esse auxílio, que pode auxiliar no processo educacional e no registro de línguas em outras modalidades, como as visuais espaciais que são para além do código alfabético.

“Qual é o nome do sinal em Português” foi bastante recorrente, uma vez que se tem que aproveitar o momento de curiosidade para as produções textuais dos alunos surdos. Acreditamos que oportunizar momentos de produção textual, por exemplo, ajuda para que os alunos instiguem-se a procurar novas palavras e ter o apoio em sua língua para o conhecimento da outra em aprendizado, é fundamental.

A aluna Paula, por exemplo, sempre questionou diversos sinais e suas equivalências dentro do grupo, dando conhecimento assim para os outros alunos dentro do aplicativo. Como se vê abaixo:



**Figura 51** - Pergunta sobre que palavras poderiam ser usadas - "Pensando"  
Fonte: Elaboração própria

Uma das perguntas sobre qual palavra seria equivalente em LP, sinalizou além de saudações e dúvida, os sinais:



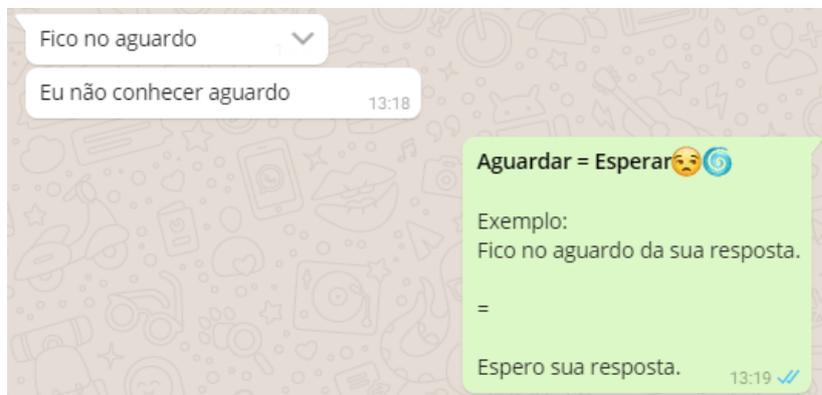
**Figura 52** - Pensar e questionar em Libras  
Fonte: Elaboração própria

A respondemos afirmando que poderia ser “pensando” ou até mesmo “questionando”, como se pode ver na figura 51, e claramente com o uso de emojis, que facilitaram a compreensão de Paula para essa sinalização. O mais interessante que essas práticas com modos semióticos – Multimodalidade (GNL, 1996) – diferentes ajudam no aprendizado, uma vez que ao utilizar os emojis, que inclusive, são um pouco limitados podemos agregar conhecimento para construções simples como essas ou até mesmo trabalhar nas potencialidades do aluno surdo.

Citando caso parecido, vemos como muitas vezes a questão de sinônimos pode facilitar esse aprendizado, uma vez que o aluno pode ter acesso a esse conhecimento em primeiro modo dentro da própria língua de aprendizado, no caso o português, caso não haja a compreensão, é possível que se vejam outras possibilidades tais como o uso de imagens e a Libras em si.

Paula mostrou-se mais uma vez nesse caso, indagando o que seria uma determinada palavra, assim, pensamos em fazer uma estratégia para esse conhecimento ser efetivado com o uso de sinônimos que possivelmente a aluna pudesse compreender, além de dar exemplos em frases com essas palavras, a original requisitada pela aluna e a nova dada pelos pesquisadores.

Avista-se assim a figura abaixo, que traz a indagação de Paula ao não conhecer a palavra “aguardo”, que mostra uma frase “fico no aguardo” que a mesma recebeu ou viu em algum lugar que pode entender como esperar algo, aguardar alguma coisa.



**Figura 53** - Aguardar = Esperar  
Fonte: Elaboração própria

Desse modo, apresentamos, além de um sinônimo – que acreditamos que muitas vezes é imposto no ensino da LP para surdos – emojis de uma cara de insatisfeito<sup>61</sup> seguido de uma espiral que pode representar demora, ciclo sem fim. Além de colocar os sinônimos em negrito (*\*texto que quero em negrito entre asteriscos\**) no *whatsapp*, colocamos dois exemplos de frases com as mesmas palavras, uma com “aguardar” e outra com “esperar” dando o mesmo sentido da frase solicitada.

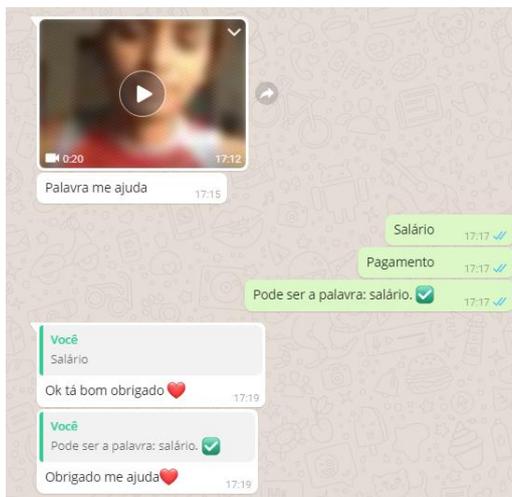
Nessa subcategoria, apresentamos os exemplos que tivemos a oportunidade de ajudar no período determinado para isso na pesquisa, vale salientar que foi muito proveitoso essa prática, tendo em vista que os alunos se sentiram a vontade para falar sobre diversos assuntos no grupo. Por estarem todos reunidos no mesmo grupo, acabam que além de expectadores, os mesmos colaboraram com o processo de solubilidade de dúvidas, como mostra a subcategoria de “certo ou errado”.

Dentro de tais assuntos lançados no grupo, vê-se questões realmente pertinentes ao dia a dia do aluno, como a procura de um emprego com condições salariais boas, mas como conversar com o chefe ouvinte que não sabe Libras e nem mesmo tem a presença de um tradutor/intérprete? Eis que os alunos precisam se comunicar de alguma forma, então as redes sociais colaboram com isso.

Matheus, outro aluno surdo também questionou no grupo sobre o nome – equivalência em português – para o sinal para “salário”, como se pode ver abaixo, e

<sup>61</sup> Disponível em: <https://emojipedia.org/unamused-face/>. Acesso em 20 mar 2018.

além de perguntar sobre isso o mesmo afirma que irá mandar uma mensagem para uma possível proposta de emprego.

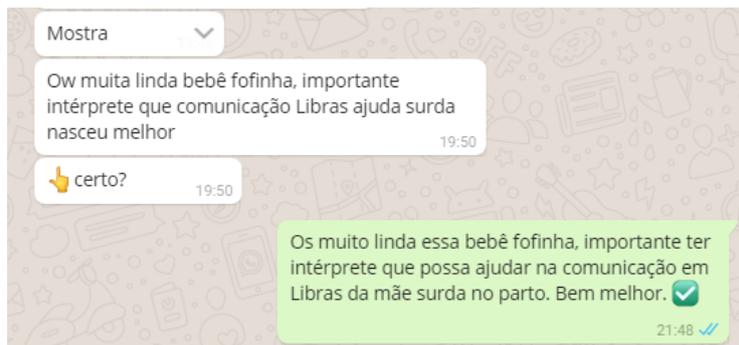


**Figura 54** - Equivalência em LP para o sinal de salário  
Fonte: Elaboração própria

Neste mesmo viés, vê-se que o grupo serviu como aliado no processo de mediação de assuntos para além da aprendizagem puramente de língua, como o caso de assuntos particulares ou de trabalho, em que muitas vezes as barreiras comunicacionais impedem os alunos surdos de se desenvolverem plenamente em sociedade. Um caso que foi visto no grupo foi de Roberto, que precisava comprar um notebook para trabalhar, mas precisava do cartão de crédito do tio para isso, em que o mesmo sinalizou e pediu a ajuda na tradução.

Por mais que entenda que o grupo não se destinava a tradução Libras - Português, oportunizar o conhecimento do que estava sendo traduzido para os outros alunos também foi objetivo de aprendizagem, uma vez que compreendemos que o processo educacional do aluno surdo precisa ser o mais vasto possível, dando situações reais das práticas sociais que estão inseridos.

Em relação a temas da própria comunidade surda, Amanda pede no grupo ajuda para a possível tradução do que estava sinalizando, além de tentar escrever em LP o que sinalizou como se pode ver na imagem abaixo:



**Figura 55** - Produção textual da aluna surda Amanda  
Fonte: Elaboração própria

Vê-se o esforço de Amanda ao tentar para além de sinalizar para a tradução, tentou escrever da sua forma o que queria dizer no vídeo, fazendo assim uma melhor compreensão e uma maior chance de podermos ajuda-la no processo de escrita da LP. Uma vez que esse processo não parte apenas do conhecimento básico em LP, mas das intenções comunicativas que a aluna fez prioritariamente em sua primeira língua.

Dessa forma, percebe-se uma maior requisição para com ajudas da Libras para a LP, tendo em vista que esta segunda trata-se da língua em constante aprendizado. Porém, um caso do inverso – LP para Libras – aconteceu nas mediações do grupo e assim foi interessante como os alunos participaram para ajudar a colega na solubilidade e compreensão de uma frase.

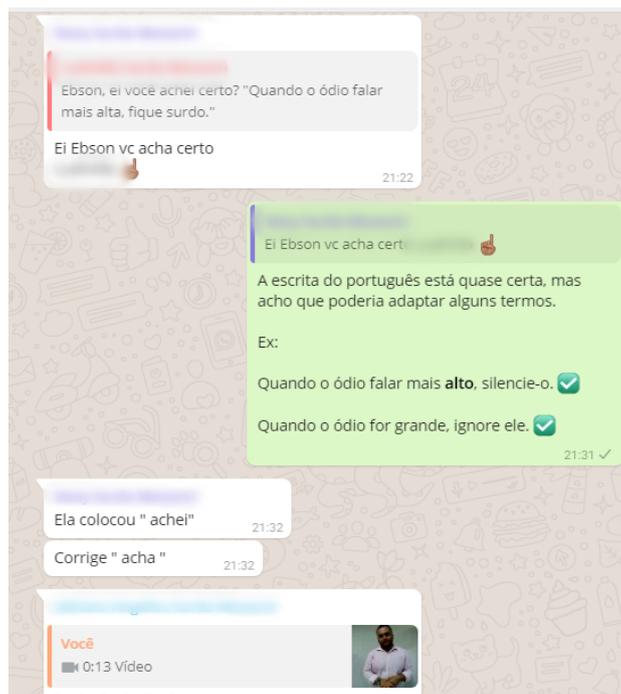
A frase em português era: “Quando o ódio falar mais alta [sic], fique surdo.” E por mais que Luana estivesse perguntando se certo ou errado, que poderia ser analisada na primeira categoria, fizemos uso de outras estratégias que permitiram que a trouxesse para a segunda, das traduções entre as línguas, uma vez que se tratava de uma metáfora. Ao me perguntar: “Ebson, ei você achei certo? "Quando o ódio falar mais alta [sic], fique surdo.””, de imediato respondemos que gravaríamos um vídeo explicando, como mostra imagem abaixo:



**Figura 56** - Sanando as dúvidas em vídeo explicativo em Libras  
 Fonte: Elaboração própria

Explicando o caso do emprego da palavra “surdo” que poderia ser compreendida de maneira equivocada, assim, a nossa tradução para essa frase se deu mais no sentido de compreender que se o ódio estiver em exacerbo aos olhos, é muito simples, apenas os feche e os ignore. Justamente levando esse caráter metaforizado para a língua de sinais uma vez que a relação fala x audição não seria contemplada perfeitamente no caso do aluno surdo, além de gerar um desconforto quando o surdo pode ser o próprio aluno no sentido mais amplo.

Continuamos reforçando a ideia que a frase mostra – pelo menos na minha visão – considerando a relação ódio e não ódio, podendo silenciá-lo, ou até mesmo o ignorar, sendo mais compreensível para os alunos no que tange a significação da palavra “surdo”. Dando margem, inclusive, para se problematizar sobre a visão da sociedade para com o suposto “silêncio” do sujeito surdo. Como se pode ver na imagem abaixo:



**Figura 57** - Explicação da tradução e outras possíveis construções em LP  
 Fonte: Elaboração própria

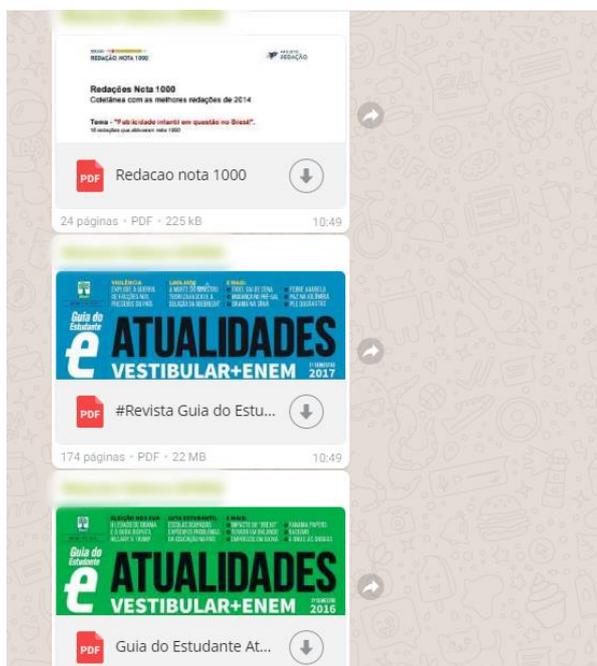
É perceptível que outra aluna, Daiane, insiste na correção da palavra achar que foi empregada de maneira equivocada por Luana, sendo na nossa perspectiva, a atitude de Luana uma tentativa de acertar a adequação do número e pessoa ao usar “achei” ao invés de “acha” para mim, quando nos indagou sobre o que achava da frase que foi analisada acima.

Dentro dessa subcategoria percebeu-se uma série de articulações que podem ser feitas para que se promovam uma série de transformações dos alunos surdos, pois estes estarão articulando os conhecimentos que já possuem e analisando de uma maneira crítica para aprender, ou seja, transformar.

### 3 - Diversos

Para além das subcategorias acima apresentadas, concatenamos as demais informações postadas no grupo nesta, uma vez que aqui trazemos as mais diversas manifestações do grupo, desde assuntos da comunidade surda, temáticas e conteúdos do ENEM, frases de bom dia, memes, gifs e dicas de como não errar na escrita de algumas palavras e outros. Até mesmo enquadra-se nesta categoria a provocação que sempre fazíamos em relação à alguns temas, como as práticas de leitura de livros e comentários em LP de séries de interesse dos alunos.

Percebemos que uma das maiores preocupações dos alunos surdos, principalmente por estarem no Ensino Médio ou recém-saídos, não é tanto com a prova em si, mas sim para com a redação. A exemplo disso, na imagem abaixo apresenta alguns documentos compartilhados pelos alunos para estudo da redação do ENEM, inclusive trazendo a tona diversas discussões.



**Figura 58** - Postagens dos alunos sobre atualidades para o ENEM

Fonte: Elaboração própria

Assim, constantemente se fazia discutir sobre temas variados, que foram sem dúvidas, motivadores para a produção textual em LP pelos alunos surdos participantes. Outro exemplo bastante significativo dentro das interações em grupo foi que alguns alunos manifestaram que tem o hábito de ler livros, um exemplo desses alunos, foi Iasmin que sempre mostrou uma desenvoltura para com a escrita, sendo possível entrever que a mesma por ter mais contato com formas diferentes de produções textuais em LP, consegue desenvolver maiores possibilidades de construções na língua.

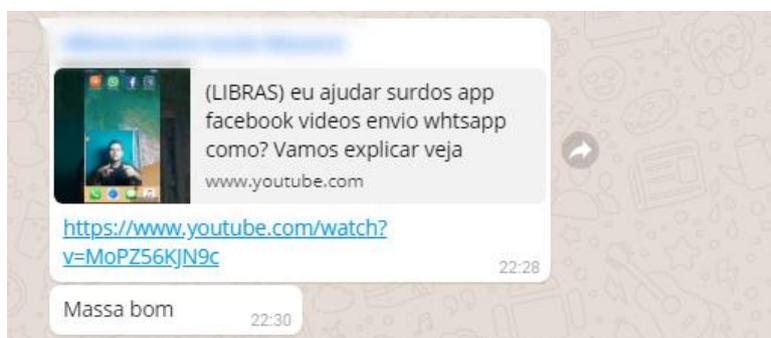
Ela comentou outrora sobre o seu desejo de conhecer uma biblioteca, mas essa sendo grandiosa que pudesse ter um pouco de cada leitura, além de afirmar que ama ler como se pode ver na imagem abaixo:



**Figura 59** - Hábitos de ler pelos alunos surdos  
Fonte: Elaboração própria

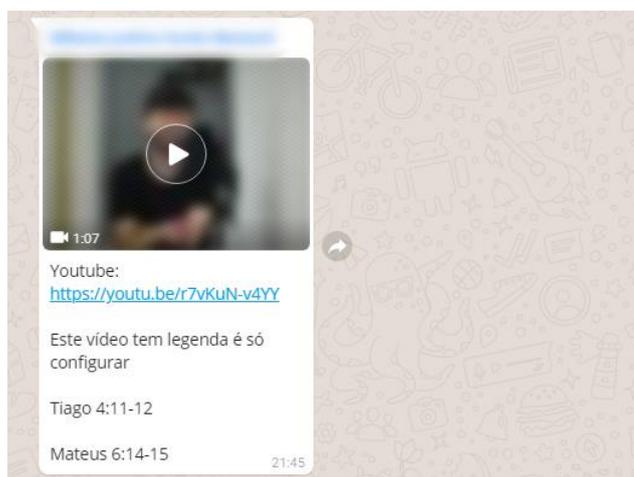
Dentro dos livros postados, começou-se a instigar a produção da aluna por meio de comentários sobre o que a mesma achava de determinadas personagens, como por exemplo, de Colin e as suas Katherines em “O teorema Katherine” de John Green, sendo um livro ao mesmo tempo em que simples muito complexo no desenvolver da história, que foi muito significativo para a aluna surda Iasmin.

Outro tipo de postagem é de tutoriais no *youtube*, de, por exemplo, como salvar vídeos do *facebook* e compartilhar no *whatsapp*, que demandam uma série de letramentos. Dessa forma, sempre se tem um sentimento de coletividade envolvido dentro das práticas dos surdos, com a perspectiva de dar informação aos demais pares, a exemplo de Matheus que postou o vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=MoPZ56KJN9c>) abaixo:



**Figura 60** - Postagem de tutoriais para os demais colegas no grupo  
Fonte: Elaboração própria

Foram recorrentes práticas de evangelização em Libras, a exemplo do canal no youtube “A palavra em Libras” (<https://www.youtube.com/channel/UCJMSO7yhNjRQUowsddthf6Q>) que traz ensinamentos por meio do canal que são ministrados em Libras de forma descontraída e que realmente contempla a experiência visual do sujeito surdo, mesmo que não seja adepto de determinada religião.



**Figura 61** - Evangelização no grupo de discussão de LP  
Fonte: Elaboração própria

Nesses momentos percebemos que havia o interesse pela língua de sinais mesmo que fosse um tema religioso. Houve casos semelhantes, de produção de histórias e contos, como o que Iasmin postou no grupo:



**Figura 62** - Contos e histórias postados no grupo  
Fonte: Elaboração própria

Dessa forma, nessa categoria houve diversas manifestações que foram concatenadas nesta subcategoria, uma vez que aliavam de forma mais indireta a aprendizagem ou discussão da LP em plenitude. Pudemos perceber que as interações no grupo foram de fato benéficas para a melhoria da compreensão em LP, tanto na melhor

adequação à língua, à ampliação de vocabulário e consequente produção textual. Para tanto, desenvolvemos na próxima seção possíveis estratégias de serem usadas para trabalhar a produção textual com os alunos surdos em sala de aula fazendo uso de tecnologias digitais.

### C) Possíveis estratégias para o ensino de LP, focalizando na produção textual, por meio de tecnologias digitais

Nesta seção buscamos apresentar algumas estratégias que são possíveis de serem realizadas no ensino de LP para alunos surdos fazendo-se uso de tecnologias digitais.

#### Kahoot



**Figura 63** - Aplicativo Kahoot!

Fonte: <https://professorinovador.com/2017/12/09/5-motivos-para-usar-kahoot/>

O aplicativo *Kahoot*<sup>62</sup> (<https://kahoot.com/>) surgiu na Noruega por volta de 2013 e se mostra como uma plataforma **gratuita** em espécie de *gameshow*, em que os professores podem criar questionários de múltipla escolha para que os alunos possam responder de forma online em que cada um ou grupo pode ficar com o seu dispositivo, seja ele um smartphone, *tablet* e até mesmo o computador.

Levando em conta a experiência visual do aluno surdo, é possível que se pense no *gameshow* como uma ferramenta paliativa no que se trata, por exemplo, para ampliação de vocabulário, interpretação de textos e muitos outros. Uma vez que o aplicativo permite a inserção de perguntas que em suas respostas podem ser imagens e texto.

Além de se ter a possibilidade de inserir fotos, vídeos ou planilhas para ilustrar melhor as questões, na sequência do *quiz*, cada pergunta pode ser comentada e analisada

<sup>62</sup> Disponível em: <https://kahoot.com/what-is-kahoot/>. Acesso em 20 Mar 2018.

imediatamente após as respostas dos alunos e com isso, ele pode receber um feedback em relação ao entendimento de determinado conteúdo da sua turma.

Em caso de não ter conseguido atingir o propósito da questão, o professor pode explicar melhor durante o *quiz* ou ao final se assim o quiser, tendo em vista que o aplicativo permite a criação de uma planilha no *excel*<sup>63</sup>, no final da atividade, que dá a opção de analisar cada questão individualmente sobre quantos alunos acertaram e até mesmo quais foram esses alunos.

Apesar de se ter um tempo determinado para a sua resposta (5 segundos a 2 minutos), mostra-se como um aplicativo que permite a criação e compartilhamento de milhares de aprendizagens baseadas em jogos, fazendo o uso de tecnologias e consequentemente fornece oportunidades para práticas de letramentos distintos.

A exemplo disso, fizemos um *quiz* que se destinava a pesquisar compreensões de vocabulário e interpretação de texto – que em decorrência do tempo não foi utilizado na aplicação da oficina – como dispõe a imagem abaixo da primeira questão:

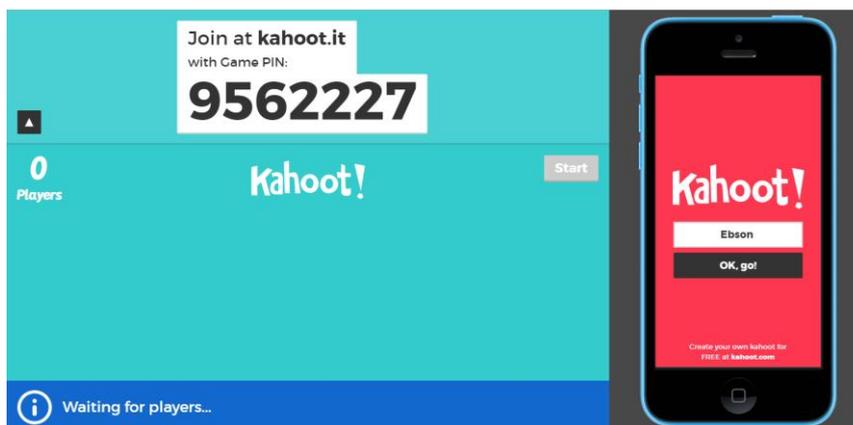


**Figura 64** - Primeira questão - Kahoot!  
Fonte: Elaboração própria

Nesse caso essa é a parte de desenvolvimento, em que englobamos nesse caso uma série de elementos, a imagem e a pergunta, que deverá haver uma interpretação para posteriormente responder a ação, o verbo, que a menina está executando, como se pode ver nas assertivas representadas por triângulo, losango, círculo e quadrado.

Dentro do aplicativo é possível também que usemos apenas em um espaço que tenha acesso à um código que deve ser projetado para que os alunos com seus dispositivos possam acessar, como mostra a imagem abaixo:

<sup>63</sup> Editor de planilhas do pacote Microsoft.



**Figura 65** - Código de acesso ao aplicativo Kahoot!  
 Fonte: Elaboração própria

Dessa forma, o aplicativo permite que usemos diversas estratégias para a produção do quiz, como a escolha de imagem, de vídeo, de perguntas e respostas que possam envolver a aprendizagem dos alunos surdos, no exemplo abaixo, vê-se a questão como é apresentada para os alunos – à esquerda – e como o dispositivo usado pelo aluno, no caso o celular – à direita – que mostra as respostas, que são usados ideogramas para representar as respostas na medida que o tempo passa.



**Figura 66** - Perguntas e respostas no Kahoot!  
 Fonte: Elaboração própria

Como podemos ver, se expressa como uma questão simples que pode ser trabalhada com o uso de tecnologias para a aprendizagem de LP pelos alunos surdos, uma vez que explora o caráter da experiência visual para melhor atender o questionário que tem esse público em específico. Além de ter perguntas como essas, é possível colocar respostas em Libras para determinadas perguntas, assim, vai da criatividade do professor para fazer novas experiências gamificadas.



**Figura 67** - Kahoot de Português para Surdos  
Fonte: Elaboração própria

Na imagem acima, dispomos um exemplo de *quiz* que pode ser usado para com os alunos surdos, que pode ser acessado pelo link: <https://play.kahoot.it/#/?quizId=aaf9e1e5-27eb-4730-8353-9a0170ac5659>. É uma plataforma realmente interessante tanto para sondagem de conhecimentos dos alunos surdos sobre a LP, como também de concretização e resumo das principais temáticas trabalhadas no decorrer das aulas.

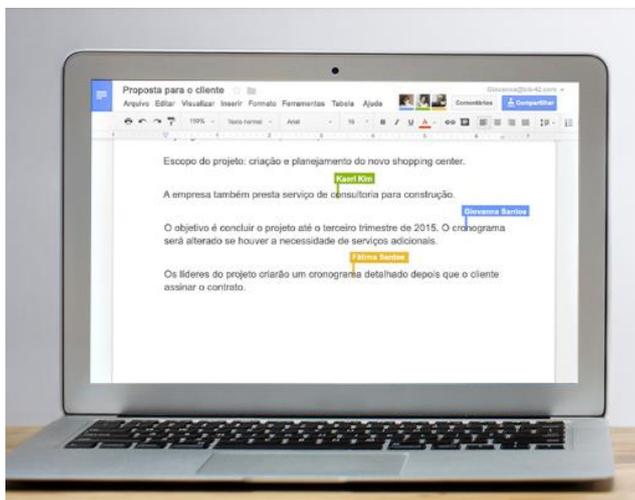
## Google Docs



**Figura 68** - Google Docs  
Fonte: <http://ganbatte.com.br/google-docs/>

O *Google Docs* mostra-se como uma ferramenta que faz uso de tecnologia de armazenamento em nuvem, ou seja, não necessariamente se precisa ter salvo um arquivo no meu computador para que se possa ter acesso a ele, uma vez que ele elimina a necessidade de se instalar softwares para acessar os arquivos, ou até mesmo o aplicativo pode ser acessado por vários usuários concomitantemente. (GOOGLE, 2018)

Dessa forma, atentamo-nos ao uso do *Google Docs* quando trabalha a edição de textos, muito semelhante ao que se tem no *word*, mas sendo que tais documentos podem ser compartilhados entre vários usuários. Assim, é possível que se utilize dessa ferramenta para a produção coletiva e colaborativa em um documento compartilhado com os pares e o professor.



**Figura 69** - Google Docs e compartilhamento do documento  
Fonte: <https://gsuite.google.com>

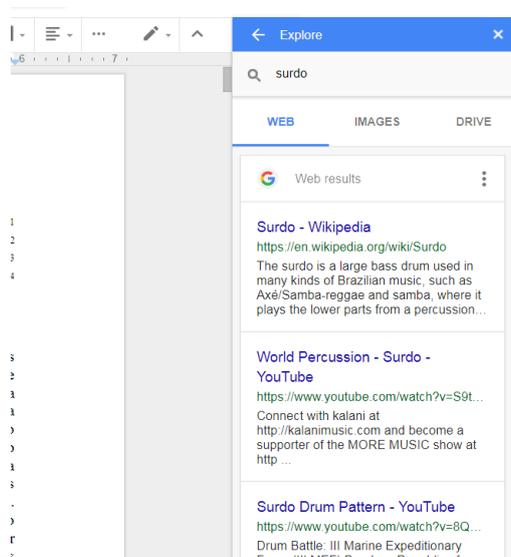
O *Google Docs* permite que até 10 pessoas editem de forma simultânea e seja compartilhado para até 200 pessoas, sendo possível também com esse compartilhamento uma série de atividades, tais como a produção de textos colaborativos, realização de trabalhos em grupo, e o professor auxiliar esse processo seja desde comentários, bate-papo com os alunos na hora da produção e a própria edição em tempo real.



**Figura 70** - Adicionando comentários nos mais diversos dispositivos  
Fonte: <https://gsuite.google.com>

Sendo possível que se veja as edições à medida que outras pessoas vão digitando, comunicar-se por meio do bate-papo integrado no aplicativo e até mesmo fazer perguntas incluindo comentários.

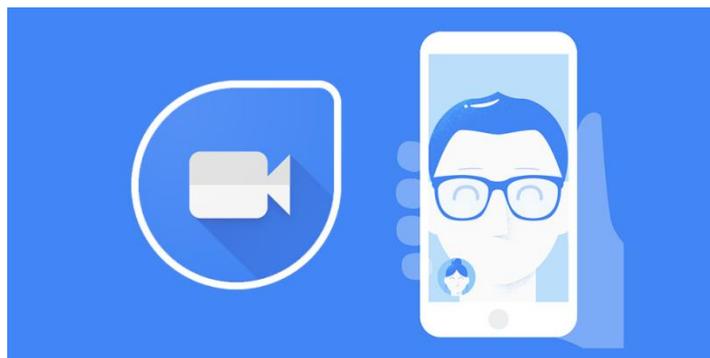
No caso da aprendizagem e produção de LP para surdos, pode se contar com outras ferramentas também, como o caso da pesquisa:



**Figura 71** - Pesquisa no Google Docs  
Fonte: Elaboração própria

Nessa ferramenta se pode pesquisar tanto na web, como o caso da imagem acima, ou mesmo pesquisar as imagens dentro da base de imagens do buscador *google* e até mesmo no seu drive, que seria uma espécie de pasta que reúne diversos serviços de compartilhamento em nuvem, como o *google docs* e outros.

Dessa forma, é possível também concatenar com outros dispositivos integrados quando se fala, por exemplo, do aplicativo de vídeo chamadas do próprio *Google*, que é o *Google Duo*:



**Figura 72** - Google Duo  
Fonte: <https://www.studiogyn.com.br/>

Nesse outro aplicativo é possível fazer vídeo-chamadas por meio do aplicativo que se semelha ao *whatsapp*, onde os alunos podem interagir enquanto fazem a produção textual ou mesmo com o aplicativo de conversação também do *google*, o *Google Hangouts*.

## Toondoo



**Figura 73** – Toondoo  
Fonte: <http://www.toondoo.com/>

Pensando-se em uma forma que possa contemplar o aspecto visual em práticas de produção de textos nas mais diversas línguas e semioses, temos o *Toondoo* como aliado, uma vez que o mesmo possibilita a introdução de textos verbais e não verbais nos diferentes gêneros como: histórias em quadrinhos, tirinhas ou *cartoons* personalizados.



**Figura 74** - Exemplo de história em quadrinhos criada no aplicativo  
Fonte: <http://www.toondoo.com/cartoon/11929055>

Esse caráter de os próprios usuários fazerem as modificações e criações dos mais variados assuntos e formas faz com que a ferramenta se mostre como uma medida para impulsionar a criatividade dos alunos, principalmente quando se fala nos alunos surdos, quando temos a combinação de diversos modos semióticos.

Para que se possa familiarizar com a ferramenta, é disposto pela profa. Verônica Carvalho um mini tutorial de como operar dentro do Toondoo em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/toondoo\\_tutorial.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/toondoo_tutorial.pdf).

Assim, se pode pensar em ferramentas que contemplem a experiência visual do aluno, além da produção de textos em LP e até mesmo em escrita de sinais.

O *Toondoo* permite, dessa forma, criar os mais variados tipos de tirinhas, escolhendo cenários, personagens e objetos a partir do vasto menu oferecido. Com as diagramações prontas é possível que se utilize estas produções dos alunos em uma aula que permita o compartilhamento dessas produções, sendo um ponto chave, além da possibilidade de salvá-las em uma conta *Toondoo* e divulgá-las em outros sites diversos.

Trabalhar as produções textuais no aplicativo, obviamente, precede um trabalho em sala de aula, como, por exemplo, discutir sobre determinado tema, em que se fazem necessários insumos linguísticos para essa produção e até mesmo nos momentos de produção, sendo necessário o acompanhamento do professor nessa aprendizagem, que deve ser crítica e promover a autonomia dos alunos no sentido das escolhas dos elementos visuais e linguísticos para se fazer entender.

Um exemplo disso, a produção de Eliza Magna no *Toondoo* (figura a seguir) apresenta uma reflexão sobre a questão do preconceito linguístico com o Pomerano<sup>64</sup>, sendo possível utilizar a ferramenta para desenvolver junto com os alunos competências diversas de leitura, escrita, inferências, adequação aos elementos paralinguísticos que podem ser expressos nos personagens, cenários e muitos outros.

---

<sup>64</sup> “O pomerano é um dialeto alemão que se define como uma variedade do Plattdeutsch. Interessante notar que este dialeto sobrevive unicamente no Brasil, uma vez que na Alemanha, com o fim da Pomerânia (Pommernland), que hoje tem seu território dividido entre Alemanha e Polônia, não se tem mais notícias dele. Mas, se falam o dialeto aqui no Brasil (no Espírito Santo, Pomerode, Harmonia), os pomeranos não o escrevem, pois não existe uma grafia do dialeto. Atualmente já há algumas tentativas de estabelecer uma escrita do Pomerano.” Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/elb/europeias/pomerano.htm>. Acesso em 25 mar 2018.



**Figura 75** - HQs que problematizam diversos temas  
 Fonte: <http://www.toondoo.com/cartoon/11905206>

A ferramenta conta com diversas possibilidades de cenários e personagens, todavia, se os alunos se interessarem, é permitido criar personagens e cenários novos a gosto dos mesmos, podendo escolher: nariz, boca, expressões faciais, roupas, formatos de cabeça, e muito mais e armazená-los em uma galeria para usar posteriormente em sequências diversas.

Desse modo, o *Toondoo* se mostra como uma medida para a incorporação e melhoria de muitas práticas, tais como: aproximação dos alunos com as ferramentas tecnológicas em uma abordagem de produção para além do consumo; interesse elevado dos estudantes além de uma ampliação do diálogo em sala de aula; melhoria na interpretação de textos na LP; e ampliação do léxico na medida das interações e necessidades que devem contar com o apoio pedagógico do professor.

## 6 CONSIDERAÇÕES (SEMI) FINAIS PARA DIÁLOGOS FUTUROS

Diante do atual contexto social que vive a educação, sendo esta hoje imersa na cultura digital, é necessária uma série de mudanças nos paradigmas tradicionais que são vistos nas instituições de ensino, principalmente quando se fala na educação de surdos. Pensamos que investigar os caminhos e descaminhos nas práticas pedagógicas de ensino para os alunos surdos é sempre possível de se ter melhorias, principalmente nas lacunas que restam as pesquisas.

Poder levantar reflexões de práticas docentes em melhores condições de ensino especializado de outra língua para os surdos como o caso da LP é o que se buscou nesta pesquisa, principalmente com o auxílio das tecnologias digitais, as compreendendo como aliadas no processo que exige tantos outros recursos e especialidades.

Ao mesmo tempo em que se buscou considerar algumas incertezas e dificuldades enfrentadas no ensino para alunos surdos, pelas suas perspectivas e, dessa forma, fazer com que a inclusão pautada nas leis nacionais possam ser atendidas com estratégias teórico-prático-pedagógicas mais eficientes no ensino desses sujeitos, fazendo uma reflexão em pesquisa como esta e posteriores a ela.

Partindo das reflexões levantadas dentro da Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996), percebeu-se multi caminhos e multi formas de compreender o ensino de LP para surdos, compreendendo as mais variadas culturas em nossa sala de aula, assim como os diferentes práticas e modos de sentido nos contextos intra e extra-escolares como nos são apresentadas essas identidades multifacetadas, vemos o caso das tecnologias no ensino que passam a ser bem mais usuais na contemporaneidade, refletindo sobre como ela dá norte para discutirmos o que seria uma educação que contemple as diferenças e sua necessidade.

Pensar nas estratégias que possam dar de conta dessa relação entre culturas e modos de se fazer comunicar é o que interessou esta pesquisa. Nesse quadro, o que se vê é que os surdos promovem uma intensa relação entre as duas línguas oficiais brasileiras – LIBRAS e Português: a primeira é a sua L1; a segunda, sua L2. Faz-se importante assim, discutir como essas relações de hibridez acabam por fazer os sujeitos surdos aprenderem a sua língua materna e demais outras línguas.

A partir desses apontamentos, definiu-se como objetivo de pesquisa analisar de que forma os alunos surdos podem ser auxiliados por meio de tecnologias digitais na produção de textos em LP, levando em consideração o ponto de vista dos discentes

sobre tal fenômeno e as possíveis estratégias de ensino que podem ser utilizadas para a produção de textos de LP por surdos utilizando tecnologias digitais.

Este estudo buscou, dessa forma, responder aos seguintes questionamentos desdobrados do objetivo geral: *Qual é a perspectiva dos alunos surdos sobre a aprendizagem de LP através da produção textual?* e; *Que estratégias de ensino podem ser utilizadas para a produção de textos em LP por surdos, utilizando tecnologias digitais?*.

Isto posto, o primeiro objetivo específico, que era o de analisar o que os alunos surdos pensam sobre a aprendizagem de LP focalizando na produção textual, percebe-se pelas metodologias de pesquisa empregadas, que os alunos consideram de extrema importância a aprendizagem de LP, a considerando ímpar no processo de ensino-aprendizagem, mas veem uma perspectiva também que mostra as dificuldades do seu processo de melhoria e até mesmo de aquisição de linguagem.

Percebeu-se que, quando se está tratando a língua, a educação e o processo de aquisição do conhecimento de surdos e ouvintes como padrão, não se terá uma formação adequada para os sujeitos surdos. Os mesmos apontam uma série de elementos como o fato da importância de conhecerem mais léxicos na LP, e isso ser um fator predominante para a sua aprendizagem.

O segundo objetivo foi o de identificar possíveis estratégias de ensino que podem ser utilizadas para a produção textual em LP por alunos surdos fazendo uso de tecnologias digitais. Dessa forma, desenvolveu-se uma metodologia de pesquisa que tinha um caráter de aproximar os alunos surdos às estratégias de ensino de LP que envolvessem tecnologias digitais uma vez que as compreendemos como potencializadoras na medida em que são pensadas estratégias e objetivos pedagógicos para os seus usos.

Dessa forma, realizou-se uma oficina com os alunos surdos da escola em questão, assim como se teve interações e melhores esclarecimentos por meio de ferramentas tecnológicas, como sites de redes sociais, videoconferências e dentre outros mecanismos de interação sejam por vídeo-chamada em Libras ou mensagens de textos em português.

Percebemos que dentro dos aplicativos que permitem a criação e interação em redes sociais como o *facebook* e o *whatsapp* os alunos se sentiram confortáveis para manifestar as mais diversas perguntas e dúvidas sobre o ensino-aprendizagem de LP, sendo essas ferramentas importantíssimas e pode se ver usos como recursos de

aprendizagem. Contudo, não adianta que se adotem diversas tecnologias e se continue apenas fazendo as mesmas práticas, é preciso que se pense no auxílio da tecnologia para o desenvolvimento de novas práticas mesmo que em um mesmo currículo (CASTELLS, 2007).

Tal procedimento metodológico foi compreendido aqui como forma de serem abordados assuntos práticos e teóricos de um determinado assunto para a sua transformação, aqui sendo a produção textual em LP para os alunos surdos elemento para que os alunos possam desenvolver seu protagonismo na aprendizagem dessa língua, que muitas vezes parece ser fronteira e cheia de desafios.

Compreendemos que o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos devem ser cada vez mais específico e especializado para que se possa ajudar no desenvolvimento pleno do alunado. Pensando no uso das tecnologias para o ensino de LP para surdos, acreditamos que se podem conceber uma série de caminhos que ainda precisam trilhados.

Uma vez que os alunos já se mostram usuários dessas ferramentas, acreditamos que é preciso que os tornemos usuários críticos desses instrumentos, e com o apoio da escola pensar em como elas podem ser usadas como estratégias de ensino teórico-prático-pedagógicas mais eficientes para aprendizagem de LP pelos alunos surdos em sua L2.

Sugerimos assim, a continuidade para diálogos futuros no que tange à aplicabilidade das próprias ferramentas que são propostas no item 5.2.3, tendo em vista que os alunos surdos podem ter acesso aos conhecimentos por meio das tecnologias digitais que os alunos inclusive já usam, promover reflexibilidade e criticidade sobre os mais variados textos dentro e fora da escola, sendo possível de ser usado como meio de desenvolvimento da aprendizagem na LP.

## 7. REFERÊNCIAS

---

- ABRAHÃO, M.H.V. **Crenças e ensino de línguas**: Foco no professor aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Ponte Editorial, 2006.
- ANDRÉ, C. F. **Guia de tecnologias educacionais 2009**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.
- ALBRES, N. A.; SANTIAGO, V. A. A. (Orgs.). **Libras em estudo**: tradução/interpretação. São Paulo: FENEIS, 2012, 219 p.
- ALMEIDA, E. O. C. de. **Leitura e Surdez**: um estudo com adultos não oralizados. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- ALMEIDA FILHO, J. C.; OEIRAS, J. **Fundamentos para um ambiente computacional para o ensino à distância de língua estrangeira**. 1997. Disponível em: [http://www.cultura.ufpa.br/joeiras/jh\\_sb1997.pdf](http://www.cultura.ufpa.br/joeiras/jh_sb1997.pdf). Acesso em: 03 Mar 2016.
- ALMEIDA, M. S. R. **A escola inclusiva e os alunos com deficiência intelectual**. Associação Síndrome de Algehan. Disponível em: <http://angelman.org.br/a-escola-inclusiva-e-os-alunos-com-deficiencia-intelectual/>. Acesso em 22 mar. 2017.
- ALMEIDA, W. G. (Org.). **Educação de surdos**: formação, estratégias e prática docente [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, 197 p.
- ALVES, G. M. S. L. M. Práticas de multiletramentos na proposta curricular da rede estadual do Rio de Janeiro. **Revista de Crítica Cultural**, v. 3, n. 2, 2015.
- AZZARI, E. F.; CUSTÓDIO, M. A. Fanfics, google docs... a produção textual colaborativa. In: ROJO, R. (Org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.
- ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender? 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BATISTA-JUNIOR, J. R. L. **Pesquisas em educação inclusiva**: questões teóricas e metodológicas. Recife: Pipa Comunicação, 2016. E-book. Disponível em: <http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/livro-pesquisas-em-educacao-inclusiva.pdf>. Acesso em 23 out 2017.
- BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação de surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BRAGA, D. **O que são os emojis, de onde vieram e como fazer marketing com eles**. Marketing de conteúdo, 2018. Disponível em: <https://marketingdeconteudo.com/emoji/>. Acesso em 17 mar 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa: 5ª a 8ª séries. Brasília: SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Relatório do Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial para elencar subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2014.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Diário Oficial da União, 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 08 mar. 2016.

BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio.** São Paulo: Parábola Editorial. 2013.

CANDAU, V. M. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. In: CANDAU, V. M., ZENAIDE, M. N. T. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos**, João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos; Secretaria da Segurança Pública do Estado da Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.

CAMURÇA, S. M. S; CAVALCANTI, M. de O. C. Leitura e produção textual na EAD: uma viabilidade para os multiletramentos na escola. In: **6º CONAHPA, Congresso Nacional de Ambientes Hiperfídia para Aprendizagem**, João Pessoa – PB, 2013.

CAMPOS, M. B.; SILVEIRA, M. S. **Tecnologias para a Educação Especial.** Revista: Informática na Educação: teoria e prática. PGIE/UFRGS, Porto Alegre, v. 1, n.2, p. 55 - 72. Abril.

CAMPOS, M. DE B. **Educação à distância: uma oportunidade ao construtivismo e sua utilização na educação especial.** Porto Alegre: UFRGS, 1999. 116f. Exame de qualificação (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CÂNDIDO DE LIMA, D. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CARVALHO, V. O. **Contribuições do Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimento ao Surdo (CAS) junto às escolas públicas de Mossoró – RN.** 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró – RN. 2015.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. A linguagem e a representação cartográfica. In: CARVALHO, A. M. P. de. **Ensino de Geografia.** São Paulo: Cengage Learning, 2010, p. 23-42.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura.** 10. ed. rev. E ampl. São Paulo: Paz e Terra. 3 vols. (n.1), 2007.

CGI.BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2013.** São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014.

CELANI, M. A. **Um programa de formação continuada.** In: CELANI, M. A. (Org.). Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 19-36.

CHARTIER, A. M.; HÉBRARD, J. **Método silábico e método global: alguns esclarecimentos históricos.** História da Educação, Pelotas, v. 5, n. 10. out. 2001.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures.** London: Routledge, 2000.

\_\_\_\_\_. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**, Vol.4, p. 164-195, 2009a.

\_\_\_\_\_. A grammar of multimodality. **International journal of learning**, v. 16, n. 2, p. 361-425, 2009b.

\_\_\_\_\_. Language education and multiliteracies. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (orgs.). **Encyclopedia of language and education**, Springer, v. 1, p. 195-211, 2008a.

\_\_\_\_\_. The social WEB: Changing knowledge systems in higher education. In: EPSTEIN, D.; BODEN, R.; DEEM, R.; RIVZI, F.; WRIGHT, S. (orgs.). **Geographies of knowledge, geometries of power: Framing the future of higher education**. Londres: Routledge, 2008b.

COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CRYSTAL, D. **Language and the internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DIAS, S. M. A. **O trabalho do professor iniciante no estágio supervisionado em língua inglesa: uma atividade educacional à luz do ISD e da pesquisa narrativa**. 2014. 2018f. Tese (Doutorado em Linguística) – UFPB. João Pessoa, 2014.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 19-42.

DIONÍSIO, A. P. (org.). **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

EMPIRICA. **Survey of Schools: ICT in Education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools**. Brussels: European Commission, 2013.

Facebook. **45% da população brasileira acessa o Facebook mensalmente**. Facebook para empresas. Disponível em: <https://www.facebook.com/business/news/BR-45-da-populacao-brasileira-acessa-o-Facebook-pelo-menos-uma-vez-ao-mes> . Acesso em 09 Mai 2017.

\_\_\_\_\_. O que são as configurações de privacidade para grupos? Disponível em: <https://www.facebook.com/help/www/220336891328465>. Acesso em 20 mar 2018.

FACIÓ, J. R. (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

FAGUNDES, I. P.; ROCHA, S. M. da. Exame nacional do ensino médio: a educação de surdo como tema da redação. In: TAMANINI, P. A. (Org.). **O ensino em perspectivas: múltiplas abordagens, outros enfoques e a interdisciplinaridade no ofício docente**. Curitiba: CRV, 2018. p. 37-48.

FERNANDES, E. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA, Cristiane Bonifácio, et al. A inclusão do aluno surdo na Rede Regular de Ensino. **Revista Mundo & Letras**, José Bonifácio, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 71-82, Mai./2010. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAABO4UAC/a-inclusao-aluno-surdo-na-rede-regular-ensino>. Acesso em 14 jan. 2017.

- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FRANCO, C. de P. **Autonomia na aprendizagem de inglês: um estudo de caso com nativos digitais sob as lentes do caos e da complexidade**. Tese de doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Editora Paz e Terra. Coleção Saberes. 1996.
- GARCIA. C. N. **Leitores, espectadores e internautas**. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, 18(52), 101-119, 2013.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIMENEZ, T. English language teaching and the challenges for citizenship and identity in the current century. **Acta Scientiarum**, Maringá, PR, vol. 23, n. 1, p. 127-131, 2001.
- GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- GOMES-SOUSA, F. E. O facebook no auxílio da aquisição de linguagem pelo surdo no processo tradutório português/libras. In: Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura - SELIMEL, 4, 2016, Campina Grande, PB. **Anais (on-line)**. Campina Grande: UFCG, 2016. Disponível: <http://2015.selimel.com.br/anais-do-evento/>. Acesso em 18 mar 2018.
- GOOGLE. **Docs editors help**. Disponível em: [https://support.google.com/docs/?visit\\_id=1-636583054933789039-2750543488&hl=en&rd=1#topic=](https://support.google.com/docs/?visit_id=1-636583054933789039-2750543488&hl=en&rd=1#topic=). Acesso em 20 mar 2018.
- GUEDES, C. S; SILVA, C. R. da; MORAES FILHO, R. A. de. O Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação como recurso didático pelos professores do curso de Licenciatura em Matemática. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão (SE), v.16. n. 2, p. 299-319, maio /ago. 2016.
- HONORA, M. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2014.
- IBGE. CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- JEWITT, C. (org.). **The routledge handbook of multimodal analysis**. Nova York: Routledge Press, 2009.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. Designers for learning. **E-learning**, v. 1, n. 1, p. 38-92, 2004.
- KASSAR, M. D. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educ. rev.** [online]. 2011, n.41, pp.61-79.

KOBER, D. C. Práticas de letramento na educação de surdos: de qual lugar falamos? In: MOURA, M. C.; VERGAMINI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L. (orgs.). **Educação para surdos: práticas e perspectivas**. São Paulo: Santos, 2008. p. 161-187.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOZLOWSKI, L. A educação bilíngüe-bicultural do surdo. In: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). **Surdez e abordagem bilíngüe**. São Paulo: Plexus, 2000.

LACERDA, C. B.F. de; ALBRES, N. A; DRAGO, S. L. S. Política para uma educação bilíngüe e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educ. Pesqui.** 2013, v.39, n. 1, p. 65-80.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre estas experiências. In: **Caderno Cedes**, vol 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 13(2), 257-280, 2007.

LEFFA, V. **Metodologia do ensino de línguas**. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988. p. 211-236.

\_\_\_\_\_. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. In: Congresso Ibero-Americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação. Buenos Aires. **Anais**, 2014, p. 1-12.

\_\_\_\_\_. Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

LINS, H. A. M.; MARTINS, L. M. N. **Tecnologia e educação de surdos: possibilidades de intervenção**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP, v. 26, n. 2, p. 188-206, maio/ago. 2015.

LOPES, L.P.M. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA L.; RAMOS R. C. G. (org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

LOPES, M. C. **Surdez & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LODI, A. C. B; LACERDA, C. B. F. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, A. C. B; HARRISON, K. M. P; CAMPOS, S. R. L. (org.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

- LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos. In: LACERDA, C. B. F. de; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (Orgs.). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue**. São Paulo: Plexus, 2000.
- LOUREIRO, M. C. B. **Das práticas escolares ao exame nacional do ensino médio (ENEM): a experiência avaliativa de alunos surdos na cidade de Fortaleza-CE**. 2015. 315f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- MAIA, M. I. S. A importância da história dos surdos para o avanço da educação. **Porto das Letras**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 101 - 111, dez. 2017.
- MARCUSCHI, L. A. A coerência do hipertexto. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 185-208.
- MENDES, A. TIC – **Muita gente está comentando, mas você sabe o que é?**. IMasters, 2008. Disponível em: < <http://imasters.com.br/artigo/8278/gerencia-de-ti/tic-muitagente-esta-comentando-mas-voce-sabe-o-que-e/>>. Acesso em: 19 jan. 2016.
- MOITA-LOPES, L.P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: SEB/MEC (Org.). **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2004, p. 14-59.
- MOITA, F. M.; ANDRADE, F. C. B. **O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública**. In: Anais Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Caxambu, MG: ANPEd, 2006.
- MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A.; MASSETO, M. T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas – SP: Papirus, 2013.
- MOTTA-ROTH, D., REIS, S.C.; MARSHALL, D. **O gênero página pessoal e o ensino de produção textual em inglês**. In: ARAUJO, J.C(org). **Internet& ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (org.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2014.
- OLIVEIRA, R. L. de. **A educação dos surdos: avanços e desafios**. 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Ambiental) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2015.
- PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. **Inside Deaf Culture**. Harvard University Press. 2000.
- PAES DE BARROS, C. G.; COSTA, E. P. M. da. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual?. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 38-56, Dec. 2012.
- PAIVA, V. L. M. O. **A WWW e o ensino de inglês**. Revista brasileira de linguística aplicada, 2001.
- PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Lições da sala de aula virtual: as realidades do ensino on-line**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2015. 212p.

PEIXOTO, R. C. **Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda.** Campinas: Cad. Cedes, v. 26, n. 69, p.205-229, maio/ago. 2006.

PEREIRA, M. C. C. A constituição de sentidos na leitura e na escrita por alunos surdos. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva.** Araraquara, SP: Junqueira & Marins, 2010, p. 325-332.

\_\_\_\_\_. Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. **Anais do Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa - SIELP.** Volume 1, número 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011a, p. 610-617.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a escrita de alunos surdos expostos à abordagem bilíngue de educação. In: FARIA, E. M. de B.; CAVALCANTE, M. C. B. (Org.). **Desafios para uma nova escola: um olhar sobre o processo ensino-aprendizagem de surdos.** João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2011b, p. 49-64.

\_\_\_\_\_. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em revista.** Curitiba, Edição Especial n. 2/2014, p. 143-157, 2014.

PERLIN, G. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINHEIRO, A. P. Sobre o manifesto “a Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois. **Trab. linguist. apl.** [online]. 2016, vol.55, n.2, p.525-530. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132016000200525](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132016000200525). Acesso em: 20 Mar 2018.

PRADO, A. **Por que os educadores precisam ir além do data show e como fazer isso.** Disponível em: [https://cdn2.hubspot.net/hubfs/452073/content\\_offers/EBOOK\\_Por%20que%20os%20educadores%20precisam%20ir%20al%C3%A9m%20do%20data%20show.pdf](https://cdn2.hubspot.net/hubfs/452073/content_offers/EBOOK_Por%20que%20os%20educadores%20precisam%20ir%20al%C3%A9m%20do%20data%20show.pdf). Acesso em 25 mar 2018.

QUADROS, R. M. **Ideias para ensinar português para alunos surdos/ Ronice Müller de Quadros, Magali L. P. Schmiedt.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão.** In: Revista Ponto de Vista, UFSC, nº 04, 2002, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação de Surdos: A aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAPKIEWICZ, C. E. **Informática e Educação Especial: uso de processamento de voz para deficientes auditivos.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: COPPE/UFRJ. 1990.

REIS, P. **Observação de aulas e avaliação do desempenho docente.** Lisboa: CCAP – Conselho Científico para Avaliação de Professores, 2011.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção.** São Paulo: Parábola Editorial. 2016a.

\_\_\_\_\_. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.19, n.2, p. 91-111, jul./dez. 2016b.

RIBEIRO, V. P. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas. Curitiba: Editora Primas, 2013.

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

\_\_\_\_\_. (org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

\_\_\_\_\_. ROJO, R. Textos Multimodais. In: FRADE, I.C.A.S.; COSTA VAL, M.G.; BREGUNCI, M.G.C. (Org.). **Glossário Ceale**. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textosmultimodais/>> Acesso em 13 março 2018.

ROJO, R. H. R; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSA, A.S. **Entre a visibilidade da tradução da Língua de Sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2005.

SALES, L. M. **Tecnologias digitais na educação matemática de surdos em uma escola regular: possibilidades e limites**. Dissertação. PUC Minas. Belo Horizonte, 2009.

SALLES, H. M. M. L. et al. **Ensino de Português para Surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Vol.1 Brasília: Programa de Apoio à Educação dos surdos, 2004a.

SALLES, H. M. M. L. et al. **Ensino de Português para Surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Vol.2 Brasília: Programa de Apoio à Educação dos surdos, 2004b.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora visual verbal - aplicações na hipermídia. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurológicas. São Paulo: Plexus, 2007

SANTAROSA, L. M. C.; LARA, A. T. S. **Telemática**: Um novo canal de comunicação para deficientes auditivos. Revista Integração. Ano7, nº 18. Brasília, 1997.

SANTOS, R. I. A.; FORTE-FERREIRA, E. C.. Panorama das pesquisas na área de Libras e ensino no Brasil. In: XXVI Jornada do GELNE - Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 2016, Recife. **Anais eletrônicos da XXVI Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste**. Recife: Pipa Comunicação, 2016. v. 1. p. 437-450.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, RJ, WVA Editora e Distribuidora Ltda., 1997.

\_\_\_\_\_. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano 5, nº 24, jan./fev. pp. 6-9, 2002.

SILVA, M. P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

- SILVA, C. M. S. **Processos de escolarização do Distrito Federal: o que dizem os profissionais da escola sobre a inclusão de surdos?** Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2014.
- SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um novo olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 07-32.
- \_\_\_\_\_. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- \_\_\_\_\_. (org.) **Educação & exclusão – Abordagens Sócio-Antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.
- SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá, 2010. 124 p.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- STUMPF, M. R. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: QUADROS, R. M. (org.). **Estudos surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. p. 16-31.
- STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis. Editora UFSC. 2008.
- \_\_\_\_\_. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (Org.). **Estudos surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.
- TALEB, Z; SOHRABI, A. Learning on the Move: The use of Mobile Technology to Support Learning for University Students. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. v. 69, 2012. P. 1102-1109.
- TANZI NETO, A. et al. Multiletramentos em ambientes educacionais. In: ROJO, R. H. R. (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.
- THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures**. The Harvard educational review, v. 1, n. 66, p. 60-92, 1996.
- THOMA, A. da S. Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, A. da S; LOPES, M. C. (orgs.). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006. p. 09-26.
- van LEUWEN, T. **Introducing Social Semiotics**. Nova York: Routledge Press, 2004.
- VAZ, V. M. **O uso da tecnologia na educação do surdo na escola regular**. Monografia. Curso Tecnólogo em Processamento de Dados. Faculdade de Tecnologia de São Paulo. São Paulo, 2012.
- VIANNA, M. A. F. Homo cibernéticos? In: XX Congresso Nacional das APAES, 20., 2001, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: APAE, 2001.
- WEISSHEIMER, J.; LEANDRO, D. C. Facebook e aprendizagem híbrida de inglês na universidade. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (Orgs.) **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

## APÊNDICES

---

### Roteiro da entrevista

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Escolaridade: \_\_\_\_\_

- 1 – O que você acha sobre a Língua Portuguesa para os surdos?
- 2 – Qual a forma de comunicação que você mais utiliza em casa e na escola?
- 3 – Como você se comunica com os seus amigos e parentes? Por qual meio?
- 4 – Você usa alguma rede social? Qual delas você prefere e por quê?
- 5 – Por onde você aprende mais a língua portuguesa?
- 6 – O que acha que pode melhorar para os surdos aprenderem a Língua Portuguesa?

## Oficinas - Português para Surdos - Inscrição

Oficina que tem como objetivo de auxiliar no processo de aprendizagem de português para surdos, tendo suas aulas ministradas em LIBRAS e com acompanhamento entre a primeira e segunda oficina de redes sociais. Aproveite a oportunidade de aprender mais a língua portuguesa. :)

**Oficina**  
*Português para Surdos*  
**GRATUITA**

**Será ministrada em LIBRAS**  
**Foco na produção textual**  
**Uso de tecnologias**

**24 Agosto 2017**  
**14h00**  
**CAS - Mossoró**

A hand holding a smartphone icon is shown at the bottom left of the poster.

30/04/2018

Oficinas - Português para Surdos - Inscrição

**Nome**

Nome completo

Your answer

**Idade**

Your answer

**Qual a sua cidade?**

Your answer

**Celular (Whatsapp)**

Your answer

**E-mail**

Your answer

**Qual seu estudo?**

- Eu estudo em escola regular e participo do CAS
- Eu estudo só em escola regular
- Eu só estudo no CAS
- Other: \_\_\_\_\_

30/04/2018

Oficinas - Português para Surdos - Inscrição

QUAIS REDES SOCIAIS VOCÊ PARTICIPA? (Poderá marcar mais de uma opção)

- Facebook
- Instagram
- Imo
- Whatsapp
- Telegram
- Skype
- Twitter
- Other: \_\_\_\_\_

Como gosta de aprender português?

Your answer

---

O que acha da língua portuguesa? Ela é importante para estudar?

Your answer

---

30/04/2018

Oficinas - Português para Surdos - Inscrição

ONDE VOCÊ APRENDEU OU CONTINUA APRENDENDO A LÍNGUA PORTUGUESA ? (pode marcar mais de uma opção)

- Legendas da TV
- Filmes legendados
- Celular
- Facebook
- Livros
- Escola
- Other: \_\_\_\_\_

Qual o melhor dia para você estudar?

- Segunda-feira
- Terça-feira
- Quarta-feira
- Quinta-feira
- Sexta-feira
- Sábado

Qual o melhor horário para você estudar?

- Manhã
- Tarde
- Noite

SUBMIT

Never submit passwords through Google Forms.

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfPihQsz4GYwV5JEJS3Du0uhxeKfIF7ZeoQMwdzi\\_eg3FG3Aw/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfPihQsz4GYwV5JEJS3Du0uhxeKfIF7ZeoQMwdzi_eg3FG3Aw/viewform)

4/5

## ANEXOS

---

### ANEXO A



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

O(a) Sr(a). está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa realizada pelo mestrando **Francisco Ebson Gomes Sousa** aluno do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, e Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte – IFRN, sob orientação do prof. Dr. Vicente de Lima Neto.

A pesquisa intitulada “*As tecnologias digitais como instrumentos potencializadores no ensino de produção textual em língua portuguesa para surdos*” segue as recomendações da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares.

Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento ou recusar-se a participar da pesquisa, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Esta pesquisa tem por objetivo *Analisar de que forma os alunos surdos podem ser auxiliados por meio de tecnologias digitais na produção de textos em LP (Língua Portuguesa), levando em consideração os elementos multimodais utilizados em sala, o ponto de vista dos discentes sobre tal fenômeno e as possíveis estratégias que podem ser utilizadas por surdos para a produção de textos de LP.*

Caso decida aceitar o convite, você auxiliará a pesquisa respondendo a um questionário sobre a sua aprendizagem de LP na sala de aula, podendo ser respondido em português ou em LIBRAS (gravada em vídeo) como também a concessão das suas produções textuais em LP nas aulas e no site de rede social que o pesquisador trabalhará durante a pesquisa.

Os riscos envolvidos com sua participação são possíveis desconfortos e constrangimentos, que serão minimizados através das seguintes providências: cuidado na elaboração dos conteúdos como também na aplicação, que será feita pelo pesquisador que também é conhecedor da língua de sinais para melhor auxiliá-lo(a).

Você terá os seguintes benefícios ao participar da pesquisa: contribuir para o melhor entendimento do ensino de LP para surdos, como também ajudar a pesquisa a pensar como ensinar de uma maneira eficiente para a comunidade surda.

**Todas as suas respostas serão arquivadas, o que possibilitará o(a) senhor(a) fazer a leitura dos seus textos e verificar as informações desejadas.** Destacamos que a sua participação é de suma importância para a pesquisa. A sua autorização será imprescindível para que possam ser atingidos os objetivos do estudo, mencionados acima, contribuindo com as pesquisas sobre textos na escola, o que pode significar um avanço para a educação no país.

**A sua participação não implicará custos adicionais. O(a) Sr(a). não terá qualquer despesa com a realização dos procedimentos previstos neste estudo, que serão custeados pela UFERSA.**

**Também não haverá nenhuma forma de pagamento pela sua participação.**

Assinando esse consentimento, o(a) Sr(a). não desiste de nenhum de seus direitos. Além disso, o(a) Sr(a). não libera os investigadores de suas responsabilidades legais e profissionais no caso de alguma situação que lhe prejudique.

Caso surja alguma dúvida sobre a pesquisa, o(a) Sr(a). poderá contactar o pesquisador responsável, Francisco Ebson Gomes Sousa (Rua Alfredo Alvares de Azevedo, 237, Sebastião Maltez, Caraúbas – RN – Telefone: (85) 9 9910-8757). Como também o professor orientador dessa pesquisa, o prof. Dr. Vicente de Lima Neto (Rua Leovegildo Pimenta, 337 – Bairro Sebastião Maltez – Caraúbas – RN ou pelo telefone (84) 99846- 1718).

**É assegurado o completo sigilo de sua identidade e da sua instituição quanto a sua participação neste estudo.**

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhuma fase/etapa desta pesquisa. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários. Garanto que os dados obtidos a partir de sua participação na pesquisa não serão utilizados para outros fins além dos previstos neste termo.

Diante do exposto nos parágrafos anteriores eu, firmado abaixo, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ anos, RG: \_\_\_\_\_, concordo em permitir a minha participação no referido estudo. Eu fui completamente orientado pelos pesquisadores, que está realizando o estudo, de acordo com sua natureza, propósito e duração.

Eu pude questioná-lo sobre todos os aspectos do estudo. Além disto, ele me entregou uma cópia da folha de informações para os participantes, a qual li, compreendi e me deu plena liberdade para decidir acerca da espontânea participação nesta pesquisa.

**Minha identidade e nem a da minha instituição jamais serão publicadas. Entretanto, estou ciente de que as respostas que forneci poderão ser utilizadas e exibidas com finalidade científica (na produção de artigos, dissertação e outros) pelo pesquisador e pelos envolvidos nos estudos que ele realizar e/ou permitir.** Os dados coletados poderão ser examinados por pessoas envolvidas na pesquisa com autorização delegada dos investigadores. Eu concordo que não procurarei restringir o uso que se fará sobre os resultados do estudo e nem sobre o material coletado.

Estou recebendo uma cópia assinada deste Termo.

\_\_\_\_\_, CPF nº \_\_\_\_\_ Mossoró, \_\_\_\_\_ de Fevereiro de 2017.

**Francisco Ebson Gomes Sousa**  
(Pesquisador)

\_\_\_\_\_, CPF nº \_\_\_\_\_ Mossoró, \_\_\_\_\_ de  
(Participante)  
Fevereiro de 2017.



**CONTATOS**

Francisco Ebson Gomes-Sousa – [ebsongomess@gmail.com](mailto:ebsongomess@gmail.com) / (85) 9 9910-8757  
Vicente de Lima-Neto – [vicente.neto@ufersa.edu.br](mailto:vicente.neto@ufersa.edu.br) / (84) 9 9846-1718

## ANEXO B



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

**TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro que estou ciente e concordo em participar do estudo “**As tecnologias digitais como instrumentos potencializadores no ensino de produção textual em língua portuguesa para surdos**”, orientado pelo(a) **Prof. Dr. Vicente de Lima Neto**.

Declaro que fui devidamente esclarecido quanto ao objetivo geral: “*Analisar de que forma os alunos surdos podem ser auxiliados por meio de tecnologias digitais na produção de textos em LP (Língua Portuguesa), levando em consideração os elementos multimodais utilizados em sala, o ponto de vista dos discentes sobre tal fenômeno e as possíveis estratégias que podem ser utilizadas por surdos para a produção de textos de LP.*” e quanto aos objetivos específicos:

- Identificar os principais elementos multimodais dentro do ensino de LP para surdos, principalmente na produção textual dos alunos surdos.
- Investigar, junto aos alunos surdos, quais as perspectivas deles sobre a aprendizagem de LP através da produção textual.
- Descrever estratégias possíveis de serem utilizadas em aulas de produção de textos em LP para surdos, utilizando tecnologias digitais.

Caso decida aceitar o convite, você auxiliará a pesquisa respondendo a um questionário sobre a sua aprendizagem de LP na sala de aula, podendo ser respondido em português ou em LIBRAS (gravada em vídeo) como também a concessão das suas produções textuais em LP nas aulas e no site de rede social que o pesquisador trabalhará durante a pesquisa.

E dos possíveis riscos de ordem emocional (constrangimento/vergonha de a sua vida ser exposta) que possam advir de tal participação e que serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito aos participantes da pesquisa, apenas os pesquisadores envolvidos, o mestrando FRANCISCO EBSON GOMES SOUSA e seu orientador o prof. Dr. VICENTE DE LIMA NETO.

O mestrando aplicará o questionário e somente ele e o orientador responsável poderão manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das diretoras das Instituições de ensino para a realização da pesquisa. Dessa forma, concordo em participar voluntariamente da pesquisa e autorizo sua publicação.

---

Assinatura do Aluno

Mossoró – RN, 14 de Fevereiro de 2017.

**Francisco Ebson Gomes Sousa (Mestrando-Pesquisador)** – Aluno do curso de Pós-Graduação em Ensino da UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi-Árido, UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, residente na Rua Alfredo Alvares de Azevedo, 237, Sebastião Maltez, Caraúbas – RN – Telefone: (85) 9 9910-8757.

**Prof. Dr. Vicente de Lima Neto** (Orientador da pesquisa – Pesquisador) Professor do curso de Pós-Graduação em Ensino da UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi-Árido, UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, residente na Rua Leovegildo Pimenta, 337 – Bairro Sebastião Maltez – Caraúbas – RN ou pelo telefone (84) 99846-1718).

**Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)**

Campus Universitário Central - Centro de Convivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antonio Campos, S/N, Costa e Silva. Tel: (84) 3312-7032. e-mail: cep@uern.br / CEP 59.610-090

## ANEXO C



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

## CARTA DE APRESENTAÇÃO

À  
Direção

Eu, Vicente de Lima Neto, professor de Linguística da Universidade Federal do Semi-Árido, apresento meu orientando do Mestrado em Ensino (POSENSINO – UFERSA/IFRN/UERN) **FRANCISCO EBSON GOMES SOUSA**, e solicito permissão para a realização de uma pesquisa na área de Língua Portuguesa, na referida escola, desenvolvida no âmbito do projeto de pesquisa “AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO INSTRUMENTOS POTENCIALIZADORES NO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS”, vinculada ao grupo de Pesquisa GLINET.

O estudo consiste em ministrar oficinas de língua portuguesa para surdos, entrevistas com alunos e professores, acompanhamento das produções textuais em língua portuguesa dos alunos surdos a fim de analisar o ensino de língua portuguesa para surdos e como podemos colaborar com ele em suas aulas. **Destaco que será preservada a identidade da escola e das pessoas envolvidas na pesquisa.**

Antecipadamente agradeço a atenção.

Att.,

Vicente de Lima Neto  
Professor de Linguística - UFERSA  
Mat. SANE 282/11

---

RN 233, Km 1, Zona Rural, CEP: 59.780-000. Caraúbas-RN.  
Telefone: (84) 33372958  
vicente.neto@ufersa.edu.br

## ANEXO D



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

**FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS**

1. Projeto de Pesquisa: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO INSTRUMENTOS POTENCIALIZADORES NO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 10			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: FRANCISCO EBSON GOMES SOUSA			
6. CPF: 052.639.003-41		7. Endereço (Rua, n.º): Rua Alfredo Álvares de Azevedo, 237 Sebastião Maltês CARAUBAS RIO GRANDE DO NORTE 59780000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (85) 9910-8757	10. Outro Telefone:	11. Email: ebsongomess@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p style="text-align: center;">Data: <u>03</u> / <u>02</u> / <u>2017</u> <span style="float: right;"><i>Francisco Ebson Gomes Sousa</i> Assinatura</span></p>			
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
Não se aplica.			
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			

## ANEXO E



## CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Lucivanda Braga Lima, CPF nº878.500.104-00, representante legal do Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimento ao Surdos – CAS /Mossoró – RN, localizada no endereço: Av. Rio Branco, Bom Jardim, Mossoró - RN, venho através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO INSTRUMENTOS POTENCIALIZADORES NO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS, tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação do Prof. Dr. Vicente de Lima Neto, vinculado a Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA a ser realizada no local Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimento ao Surdos – CAS /Mossoró – RN.

Declaro conhecer e cumprir as resoluções Éticas Brasileiras, em especial a resolução 466/12 e suas complementares.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades, como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu cumprimento no resguardo da segurança e bem estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS;
- 2) A garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Liberdade do participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Mossoró/RN, 04 de Abril de 2017

*Lucivanda Braga Lima*  
 LUCIVANDA BRAGA LIMA Nº 118123-8  
 DIRETORA DO CAS MOSSORÓ  
 DIÁRIO OFICIAL DO RN Nº 13.848  
 20/01/2017