

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO**

**JULIANA MARIA DA SILVA LIMA**

**EDUCAÇÃO, MULTIMODALIDADE TEXTUAL E LIBRAS:  
DESCOMPASSOS ENTRE PRÁTICAS ESCOLARES E  
COMUNICATIVAS ENVOLVENDO ESTUDANTES SURDOS**

**DOURADOS/MS  
2019**

**JULIANA MARIA DA SILVA LIMA**

**EDUCAÇÃO, MULTIMODALIDADE TEXTUAL E LIBRAS:  
DESCOMPASSOS ENTRE PRÁTICAS ESCOLARES E  
COMUNICATIVAS ENVOLVENDO ESTUDANTES SURDOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Educação e Diversidade.

**Orientador:** Prof. Dr. Reinaldo dos Santos

**Apoio:** Bolsa CAPES para Doutorado Sanduíche

**DOURADOS/MS  
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

L732e Lima, Juliana Maria Da Silva

Educação, multimodalidade textual e Libras: descompassos entre práticas escolares e comunicativas envolvendo estudantes surdos [recurso eletrônico] / Juliana Maria Da Silva Lima. -- 2019.

Arquivo em formato pdf.

Orientador: Reinaldo dos Santos.

Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Comunicação. 2. Textos multimodais e em Libras. 3. Educação de Surdos. I. Santos, Reinaldo Dos. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

**JULIANA MARIA DA SILVA LIMA**

**EDUCAÇÃO, MULTIMODALIDADE TEXTUAL E LIBRAS:  
DESCOMPASSOS ENTRE PRÁTICAS ESCOLARES E  
COMUNICATIVAS ENVOLVENDO ESTUDANTES SURDOS**

TESE APRESENTADA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE  
DOURADOS (UFGD), COMO REQUISITO À OBTENÇÃO DO TÍTULO DE  
DOUTORA EM EDUCAÇÃO

Área de concentração: História, Políticas e Gestão da Educação.  
Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade.

**Aprovada em:** Dourados, 26 de junho de 2019.

**BANCA EXAMINADORA**

Presidente e orientador:

Prof. Reinaldo dos Santos (Dr. UFGD) \_\_\_\_\_

2º Examinador:

Profa. Ana Claudia Balieiro Lodi (Dra. USP) \_\_\_\_\_

3º Examinador:

Prof. Renato Nésio Suttana (Dr. UFGD) \_\_\_\_\_

4º Examinador:

Profa. Morgana de Fátima Agostini Martins (Dra. UFGD) \_\_\_\_\_

5º Examinador:

Profa. Aline Maira da Silva (Dra. UFGD) \_\_\_\_\_



Dedico este trabalho à minha família (Ricardo, Ricardinho, Mamãe Maria, Papai Osvaldo, Manu, Beti e Hélio), que não mediu esforços para me apoiar em toda a trajetória. Também, aos surdos com quem tive o privilégio de aprender a Língua de Sinais.  
Amo infinitamente!

---

<sup>1</sup> Criação de *emoji* pessoal, com base nas características físicas. Disponível em: <<https://www.bitmoji.com/>>. Acesso em: fev. 2019.

## AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus por tudo!

Gratidão aos meus pais, por acreditarem nos meus sonhos e me ajudarem a concretizá-los!

Gratidão ao meu filho, pela oportunidade de desvendar todos os dias esse amor incondicional desse coração que bate fora do meu peito!

Gratidão ao meu esposo, companheiro até quando Deus quiser, pela confiança e por todo apoio e amor diários!

Gratidão a Marcia Mateus, a Mariana Dézinho e a Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento, com quem pude compartilhar risadas, choros e conquistas!

Gratidão a Andréia Cristina Silva de Jesus, a Rozangela Cabral e a Marlene Piovezani, por representarem tão bem a essência de uma verdadeira amizade.

Gratidão aos colegas da turma 2015, aos professores, às secretárias do PPGEduc/FAED e aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Tecnologias da Informação e da Comunicação (GEPETIC), que contribuíram, direta ou indiretamente, para a concretização desta pesquisa, em especial, a Mariana Dézinho.

Gratidão às Professoras Magda Sarat, Karina Kaplan, Marta Sipes e aos Professores Lucas Krotsch (por me acompanhar durante meu estágio na Universidade de Lanús) e Renato Suttana, por todas contribuições para minha formação pessoal e profissional, no Brasil e em Buenos Aires, Argentina. De agora em diante, meu coração bate uma mistura brasil-portenha!

Gratidão aos docentes, técnicos, bolsistas e aos servidores terceirizados da Faculdade de Educação a Distância (EaD) da UFGD, por meio da Profa. Dra. Elizabeth Matos Rocha, por todo apoio ao longo do meu doutoramento.

Gratidão ao meu orientador, Prof. Dr. Reinaldo dos Santos, pela confiança e por todos os ensinamentos.

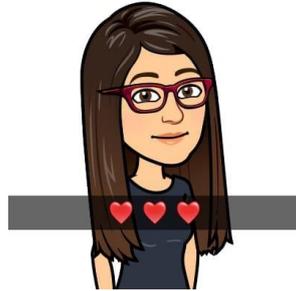
Gratidão às Professoras Aline Maira da Silva, Ana Claudia Balieiro Lodi e Morgana de Fátima Agostini Martins pela atenção e pelas contribuições preciosas na qualificação e na defesa. Na defesa também pude contar com as contribuições do Prof. Renato Suttana, grata!

Gratidão à CAPES, pela bolsa de estudos no exterior.

Gratidão a Silvia Saladino, Shirlei Sebs, Eliana Ferreira e todas as pessoas com quem pude compartilhar momentos; a elas, minha gratidão por todos os ensinamentos para a vida!

Gratidão a Maria Stela Lopes Bomfim pela revisão do trabalho e a Ana Beatriz Silva do Nascimento pela tradução do resumo em inglês.

Muitíssimo obrigada!



*O processo de letramento é um processo de inclusão. Aprender a ler é desejo e esforço. A linguagem é produção social. E não pode ser ensinada como se todos fossem um só. A linguagem é aprendida socialmente, nas interações verbais, como nos dizem Bakhtin e Freire. Ao ensinar a ler como se todos fossem um só, a escola não promove o uso da leitura e da escrita como meio de comunicação e como meio de assumir cidadania. (PACHECO, 2009, p. 52-53)*

*Comunicação - A palavra vem do latim “communicare”: por em comum, entrar em relação. Pressupõe o estabelecimento de laços. É transmissão de significado. Mas como alcançar este desejo, se as falas trocadas entre quem emite e quem recebe estão, quase sempre, em diferentes níveis? (PACHECO, 2009, p. 55)*

*[...] Uma ingenuidade idêntica a dos professores laboriosos que creem que, “dando aula”, ensinam. Quando o ruído se instala na comunicação e os professores não percebem, os equívocos acontecem. (PACHECO, 2009, p. 56)*

José Pacheco, educador português.

LIMA, Juliana Maria da Silva Lima. **Educação, multimodalidade textual e Libras: descompassos entre práticas escolares e comunicativas envolvendo estudantes surdos**. 2019. 148 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dourados/MS, 2019.

## RESUMO

Esta tese descreve a pesquisa que investigou as práticas comunicativas de estudantes surdos por meio de Aplicativos de Mensagens Instantâneas em Smartphone (AMIS) – *Facebook, Whatsapp e Facebook Messenger* – como potenciais de mudança comunicativa educacional. Trata-se de uma pesquisa documental exploratória, sob uma perspectiva transdisciplinar, de abordagem qualitativa com inspiração da etnografia retrospectiva. A pesquisa teve como objetivo geral caracterizar e apresentar a comunicação de estudantes surdos em AMIS como possibilidade de uso em práticas educativas na escola. Os objetivos específicos foram: a) indicar e distinguir características prescritivas e de orientações curriculares quanto à comunicação na educação escolar brasileira e no atendimento às especificidades sociocultural e linguística de estudantes surdos; b) descrever práticas comunicativas de estudantes surdos em AMIS; c) refletir sobre o uso dos AMIS em comunicações entre surdo-surdo e surdo-ouvinte, relacionando-as à prescrição de comunicação e ensino de línguas nas escolas comuns. O estudo está fundamentado na teoria bourdieusiana sobre a escola, o código linguístico, o mercado linguístico e o capital, bem como contribuições de estudiosos das áreas da comunicação, Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), inclusão e estudos surdos na educação. A tese inicial indica que há um descompasso entre as práticas comunicativa propiciadas na/pela escola e a realidade sociocomunicacional de estudantes surdos, o que gera, a esses agentes, comunicação bloqueada e cidadania limitada. Por meio do método Prescritivo-Descritivo-Reflexivo (PDR), foi possível perceber que a forma de comunicação e ensino de línguas na escola ainda permanecem ancoradas na tradição do texto, escrito, falado e com a presença da Libras para mediação comunicativa de estudantes surdos, em sala de aula; na verdade, trata-se de uma forma distanciada da comunicação evidenciada nas capturas de telas dos *Smartphones* de três estudantes autodenominados surdos. Os resultados obtidos levam a sugerir que a educação incorpore, em seu currículo e suas práticas, esse arranjo de linguagens que resulta na multimodalidade textual demandada pela realidade da sociedade em rede, conectada. O que se constata é que a inviabilidade desse arranjo no contexto educacional contribui para uma dupla negligência da escola comum, ao não oportunizar acesso à realidade comunicativa social, mediada pela Internet e restringir a comunicação com estudantes surdos ao método artificial em Libras. Tal fato revela que esses estudantes vivenciam uma comunicação ora bloqueada, ora distorcida, que acarreta o comprometimento da sua cidadania e de seu acúmulo de capital linguístico, social e cultural providos pela escola.

**Palavras-chave:** Comunicação. Textos multimodais e em Libras. Educação de Surdos.

## ABSTRACT

This doctoral thesis describes the research that investigated the communicative practices of deaf students through Smartphone Instant Messaging Applications (SIMA) - *Facebook*, *WhatsApp* e *Facebook Messenger* – as potentials for communicative educational change. It is a documental explorative research under a transdisciplinary perspective with a qualitative approach and inspiration from retrospective ethnography. The research had as general objective to characterize and to present the deaf students' communication through SIMA as a possibility for use in educational practices at school. The specific objectives were: a) to indicate and distinguish prescriptive characteristics and curricular guidelines regarding the communication at Brazilian school education and the accordance to the sociocultural and linguistic specificities of the deaf students; b) to describe the communication practices of deaf students through SIMA; c) to reflect on the use of AMIS at communications between deaf-deaf and deaf-hearing, relating them to the communicative prescriptions and language teaching at regular schools. The study is based at the Bordieuan theory about the school, the linguistic code, the linguistic market and the capital, as well as at contributions from scholars in the field of communication, Information and Communication Technologies (ICTs), inclusion and deaf studies at education. The initial hypothesis indicates a mismatch between communicative practices provided at/by the school and the sociocommunicative reality of deaf students, which brings to these agents a blocked communication and a limited citizenship. Using the Prescriptive-Descriptive-Reflexive method (PDR), it was possible to perceive that the way of communication and language teaching at schools are still anchored at the text tradition, written and spoken, and with the presence of Libras for communicative mediation for deaf students at the classroom; actually, it is a distanced manner of communication evidenced at the screenshots of the smartphones of three students self-styled deaf. The obtained results lead to suggest that education incorporates, at its curriculum and its practices, this arrangement of languages that results in the textual multimodality requested by the reality of the connected Network Society. What is noted is that the impracticability of this arrangement at the educational context contributes for a double neglect of the regular school, for not giving opportunity to access to the social communicative reality, mediated by the Internet, and for restricting the communication with deaf students to the artificial method of Libras. This fact shows that these students experience a communication sometimes blocked, sometimes distorted, which impairs their citizenship and the accumulation of linguistic, social and cultural capital provided by the school.

**Key-words:** Communication. Multimodal texts and in Libras. Deaf education.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
AMIS	Aplicativos de Mensagens Instantâneas em <i>Smartphone</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior
CD	Configuração de Dedos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EaD	Educação a Distância
ELiS	Escrita das Línguas de Sinais
FACIN	Faculdade de Informática
FAED	Faculdade de Educação
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
GEPETIC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação
GIES	Grupo de Informática na Educação de Surdos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LALELIS	Laboratório de Leitura e Escrita em Língua de Sinais
LETIC	Laboratório de Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
LSA	<i>Lengua de Señas Argentina</i>
M	Movimento
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
ONG	Organização não governamental
OP	Orientação da Palma

PA	Ponto de Articulação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDR	Prescrição-Descrição-Reflexão
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNEE/EI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROLIBRAS	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa
RCREMS	Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Ensino de MS
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEMS	Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul
SEA	Señas en Acción
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TDD	<i>Telecommunication Device for the Deaf</i>
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
TILS	Tradutor/intérprete de Língua de Sinais
UNIVATES	Universidade do Vale do Taquari
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNLa	<i>Universidad Nacional de Lánus</i>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Comunidade surda protesta contra o fechamento da escola bilíngue de surdos, em Campo Grande/MS.....	43
<b>Figura 2</b> - Manifestação contra a forma obsoleta de telecomunicação para surdos e em prol do SMS/Whatsapp.....	71
<b>Figura 3</b> – Mapa de localização do município no contexto municipal/estadual.....	75
<b>Figura 4</b> – Exemplo do sinal BONIT@ da Libras em <i>SignWriting</i> .....	77
<b>Figura 5</b> – Exemplo do sinal BONIT@ da Libras em ELiS.....	80
<b>Figura 6</b> – Expressões em <i>emojis</i> utilizadas na Internet.....	87
<b>Figura 7</b> – <i>Print</i> de tela do <i>layout</i> inicial do <i>Facebook</i> , <i>site</i> desenvolvido por Mark Zuckerberg, em 2004. ....	91
<b>Figura 8</b> – <i>Print</i> de tela do <i>layout</i> do <i>Facebook</i> e suas ferramentas.....	92
<b>Figura 9</b> – <i>Print</i> de tela do <i>layout</i> do <i>Messenger Facebook</i> .....	94
<b>Figura 10</b> – Layout de uma comunicação por meio do Whatsapp, criado por Jan Koun e Brian Acton.....	98
<b>Figura 11</b> – Método de pesquisa PDR.....	100
<b>Figura 12</b> – Mapa de localização do município no contexto Nacional/Estadual.....	101
<b>Figura 13</b> – Amostra populacional douradense com deficiência auditiva no contexto Nacional/Estadual. ....	103
<b>Figura 14</b> – Acesso à internet, conforme finalidade e região geográfica. ....	107
<b>Figura 15</b> - Extrato comunicativo 1.....	108
<b>Figura 16</b> - Extrato comunicativo 2.....	109
<b>Figura 17</b> - Extrato comunicativo 3.....	109
<b>Figura 18</b> - Extrato comunicativo 4.....	110
<b>Figura 19</b> - Extrato comunicativo 5.....	112
<b>Figura 20</b> - Extrato comunicativo 6.....	113
<b>Figura 21</b> - Extrato comunicativo 7.....	121
<b>Figura 22</b> - Extrato comunicativo 8.....	122

## LISTA DE GRÁFICOS

**Gráfico 1** – Percentual de pessoas que tinham telefone móvel celular para uso pessoal, na população de 10 anos ou mais de idade, por Grandes Regiões - 2005/2015.....72

**Gráfico 2** – Resultado da pesquisa do CONECTAi EXPRESS sobre o uso de aplicativos por internautas brasileiros em 2015 .....85

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Dados das dissertações e teses que versam sobre comunicação mediada pela tecnologia.....	23
<b>Quadro 2</b> – Organização dos conteúdos e suas respectivas competências/habilidades por ano escolar .....	55
<b>Quadro 3</b> – <i>Exemplos de significados de alguns emoticons</i> .....	76
<b>Quadro 4</b> – Amostra quantitativa da população autodeclarada com deficiência auditiva .....	93

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>Produções acadêmicas, contribuições e relevâncias na composição da tese</b> .....	22
<b>Articulações dos campos para a composição final dos capítulos: condescendência a realidade escolar das pessoas surdas</b> .....	29
<b>CAPÍTULO 1 - PRESCRIÇÕES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA COMUNICAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO</b> .....	34
<b>1.1 Dispositivos legais sobre comunicação no espaço escolar: especificidades pertinentes ao estudante surdo</b> .....	35
<b>1.2 Os documentos prescritivos e referenciais para se pensar o currículo sobre comunicação e ensino de línguas na educação brasileira</b> .....	46
<b>1.3 Orientações para a formação de professores de línguas: comunicação e ensino de línguas na sala de aula</b> .....	58
<b>CAPÍTULO 2 - CAMINHO INVESTIGATIVO: ESCOLHAS E DECISÕES METODOLÓGICAS</b> .....	68
<b>2.1 Procedimentos para coleta de dados e seus encaminhamentos</b> .....	68
<b>CAPÍTULO 3 - DESCRIÇÕES COMUNICATIVAS DE ESTUDANTES SURDOS NA INTERNET</b> .....	82
<b>3.1 Tecnologias interativas e suas possibilidades para a educação de surdos</b> .....	83
<b>3.2 Extratos comunicativos de estudantes surdos nas redes sociais e a realidade comunicativa</b> .....	105
<b>CAPÍTULO 4 – REFLEXÃO SOBRE AS COMUNICAÇÕES DE ESTUDANTES SURDOS NA WEB 2.0 E SUA RELAÇÃO COM AS POSSIBILIDADES CURRICULARES</b> .....	115
<b>4.1 Comunicação, multimodalidade e ensino de línguas: caminhos prescritivos, descritivos e o fator de contribuição nas escolas</b> .....	117
<b>4.2 Possibilidades comunicativas em sala de aula: relação professor ouvinte e suas práticas educacionais para/com estudantes surdos em sala de aula</b> .....	119
<b>GLOSSÁRIO</b> .....	126
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	132

## INTRODUÇÃO

*Sou tão consciente da dificuldade de transmitir o que quero transmitir que vivo constantemente bloqueado entre as estratégias de comunicação (como devo dizer o que tenho a dizer?) e os imperativos da coerência do que há a comunicar. A contradição entre as duas atitudes pode às vezes resultar em que eu diga coisas estranhas que me fazem sofrer talvez tanto quanto a vocês.*

(BOURDIEU, 2014, p. 69)

Saber comunicar-se nos espaços sociais (família, escola, associação, religião, outros) é primordial para efetivo exercício da cidadania e interação com o meio. A pessoa surda que nasce em uma família ouvinte é privada dessa interação primária e, na maioria das vezes, espera-se que apenas na escola aconteçam oportunidades comunicativas acessíveis. Elege-se a escola como local privilegiado para aprender e desenvolver habilidades comunicativas inerentes às práticas contemporâneas, a fim de reproduzir, em outros espaços sociais, códigos e capitais simbólicos adquiridos.

Os avanços tecnológicos possibilitaram mudanças, da comunicação unidirecional à multidirecional, propiciadas pela Internet; com a Web 2.0, o consumidor de informações passa a ser protagonista e produtor nesse canal que desvenda potencialidades a serem empregadas na comunicação educacional. Desse modo, a escola deve reformular seus padrões comunicativos diante dessa evolução, em benefício de todos, em particular na escolarização de surdos.

A comunicação propicia ao ser humano expor ideias e pensamentos através da linguagem. Assim, é possível informar, persuadir, emocionar, argumentar e tantas outras finalidades. O ato de se comunicar estabelece interação das pessoas entre si ou por intermédio da tecnologia, com o propósito de transmitir um texto a ser interpretado e respondido de alguma forma (constituição linguística e sociocognitivas<sup>2</sup>) (KOCH; ELIAS, 2014). Desse movimento cíclico resulta a comunicação.

---

<sup>2</sup> Koch e Elias (2014, p. 7) definem, na parte introdutório do livro **Ler e compreender os sentidos do texto**, o texto como “[...] lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos de discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição. A essa concepção subjaz, necessariamente, a ideia de que há, em todo e qualquer texto, uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis pela mobilização do contexto sociocognitivo no interior do qual se movem os atores sociais”.

Para que isso aconteça, além de estratégias cognitivo-discursiva, as de ordem linguística, os envolvidos devem compartilhar do mesmo código. Este código pode ser uma língua, todavia não é a única possibilidade, haja vista a pluralidade de códigos existentes (imagens estáticas e em movimento, sons, palavras, outros), todos estes favorecidos pela evolução digital tecnológica, que passou a permitir que as pessoas multiplicassem suas possibilidades comunicativas.

Nesse viés, visualiza-se uma sinergia entre os campos da comunicação e da educação. Convergente ao exposto por Laurens (2009), a comunicação sob prisma sociológico permite discutir a **comunicação pedagógica**<sup>3</sup> entre os agentes que interagem em sala de aula e a abordagem das mídias disponíveis na sociedade contemporânea, aplicados ao papel exercido na educação. É este o ponto de destaque enfatizado ao longo deste estudo.

Contextualiza-se que, em meados da década de 90, com o surgimento da Internet<sup>4</sup>, a comunicação vem se transformando de modo acelerado, o que pode ser percebido por meio das inovações tecnológicas que oportunizam formas diferenciadas de interação com outras pessoas a qualquer momento e em qualquer parte do mundo (sem determinações de temporalidade espacialidade, deslocando lugares socialmente constituídos – família, trabalho, escola). A comunicação pode ser estabelecida de forma interpessoal, face a face, ou por meio de aparelho eletrônico (rádio, televisão, telefone, celular, outros), com possibilidades ampliadas para além da comunicação verbal (línguas orais, línguas de sinais, escrita), a não verbal (além das imagens, surgiram *emoticons*<sup>5</sup>, memes<sup>6</sup>, *emojis*<sup>7</sup> e *gifs*<sup>8</sup>).

---

<sup>3</sup> Termo utilizado pelo sociólogo francês Jean-Paul Laurens (2009) para definir a comunicação estabelecida entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem.

<sup>4</sup> Almeida (2011, p. 27) descreve em nota que “A Internet é uma rede de computadores de alcance global que interconecta milhões de equipamentos através do mundo. Inicialmente estes equipamentos eram essencialmente computadores de mesa, estações de trabalho baseadas em UNIX e servidores que armazenavam e transmitiam informações como sites e mensagens de e-mail. Todavia, cada vez mais equipamentos vêm sendo conectados à rede, como PDAs (Personal digital assistant, ou palmtop), televisores, notebooks, telefones celulares, automóveis, câmeras de vídeo, etc. Em função disso, o termo “rede de computadores” parece estar defasado em sua aplicação à Internet. Todos esses equipamentos conectados à rede podem ser considerados hosts. Todos os hosts se comunicam através de links de comunicação, que podem ser de vários tipos: cabos coaxiais, cabos de cobre, fibras óticas, ondas de rádio, etc. Por sua vez, os hosts acessam a Internet através dos provedores de serviço de Internet (ISPs) (KUROSE; ROSS, 2005, pp. 2-6)”.

<sup>5</sup> Caracteres tipográficos ou imagens (*Smile*) que manifestam reações humanas sobre um texto digitado.

<sup>6</sup> Informação, em qualquer formato (imagem estática, com movimento, áudio ou outro texto), que é rapidamente transmitida para muitas pessoas pela Internet. Relaciona-se também com o fenômeno da Internet, denominado “viralização”.

<sup>7</sup> Ideograma de origem japonesa, que representam um texto.

<sup>8</sup> (Graphics Interchange Format), traduzido para formato de intercâmbio de gráficos, utilizado em imagens com ou sem movimento.

Essas possibilidades trouxeram, à comunicação, uma possibilidade a mais para **expressar microvariações de sentido** que a voz, o gesto e as expressões faciais produzem nas interações (ISABEL, 2018 – grifo nosso).

Essas práticas de linguagem contemporâneas<sup>9</sup>, impulsionadas pela Internet e sucedidas por mudanças organizacionais, comunicacionais, políticas, econômicas, socioculturais, do analógico ao digital presentes na sociedade em rede (CASTELLS, 2005) são convergentes aos pressupostos de uma sociedade também conectada (MORAN, 2007).

Conforme já previsto na Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo 205, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, para pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional (BRASIL, 1988). Nesse sentido, prepara o sujeito para a comunicação e para a sociedade que dela se utiliza, tendo, como pressuposto, que a educação tem o papel de preparar, capacitar, formar as pessoas para interagirem na sociedade através do trabalho, estudo, lazer, da cultura, vida social entre outras possibilidades. Também na década de 90<sup>10</sup>, o Brasil segue signatário de documentos internacionais para provimento de ações educativas nacionais, tendo como principais marcos a Conferência Mundial sobre Educação para todos, realizada em Jomtien – Tailândia em 1990 e a Declaração de Salamanca – Espanha em 1994.

Enquanto a primeira enfatiza a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todos os estudantes, para além das práticas correntes e uso criativo de possibilidades propiciadas pela novidade da convergência do aumento da informação e de uma capacidade de comunicação (UNESCO, 1998), a outra enfoca a equalização de oportunidades para crianças, jovens e adultos com deficiência, frente às suas necessidades educacionais especiais.

Ambos os documentos preconizam a garantia de acesso, permanência e participação a todos os estudantes. Todavia, somente a Declaração de Salamanca prescreve ações referentes à educação de surdos, mencionando a importância do reconhecimento e da garantia aos surdos, o acesso à educação na Língua de Sinais do seu país, podendo ser ministrada em escolas especiais, unidades ou classes especiais nas escolas regulares (UNESCO, 1994).

---

<sup>9</sup> De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), trata-se de práticas que “[...] não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir”, previstas nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2017, p. 68).

<sup>10</sup> Identifica-se o mesmo período entre o surgimento da Internet e as mobilizações internacionais para a garantia da educação para todos, sem exceção.

De acordo com as premissas da inclusão escolar difundidas por meio de documentos internacionais (UNESCO, 1994; 1998), o Brasil (re)estruturou, nesse mesmo aspecto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/EI – BRASIL, 2008), contemplando um paradigma educacional na busca pela garantia e pelo reconhecimento de que todos os estudantes (com ou sem deficiência) tenham suas especificidades atendidas, promovida na e pela escola com práticas pedagógicas e ambientes heterogêneos para a superação dos processos excludentes (BRASIL, 2008; 2015; 2017). Dessa forma, considerou-se a ideia de se (re)pensar as práticas comunicativas de pessoas surdas<sup>11</sup> e a intersecção entre a comunicação dos surdos<sup>12</sup> estabelecida por aparelho tecnológico, como Smartphone conectado à Internet, e sua escolarização marcada pela proposta de inclusão escolar.

O final do século XX e o início do XXI foi marcado pela formulação de políticas públicas que pudessem equiparar oportunidade e participação das pessoas com deficiência em todos os espaços sociais. No caso das pessoas surdas, o Brasil reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) por meio da Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, na qual estabelece a Libras como meio de comunicação e expressão de comunidades de pessoas surdas do Brasil, compreendendo esse sistema linguístico de natureza visual-motora<sup>13</sup> como diferença linguística em relação aos ouvintes; desse modo, desmistifica a crença de que se trata de “[...] um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30).

A Lei da Libras, como popularmente é reconhecida, foi regulamentada através do Decreto Federal n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Este decreto também regulamenta o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Apresenta, em seu teor, definições

---

<sup>11</sup> O interesse pela comunicação teve início com a minha prática profissional: no ano 2005 atuei até 2012 como intérprete educacional, em 2013 como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e como professora bilíngue no AEE área da surdez e culminou na minha dissertação de mestrado em educação, defendida em abril de 2013, intitulada “A criança indígena surda na cultura guarani-kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola”, sob a orientação da Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDu) da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

<sup>12</sup> De acordo com o Decreto nº 5.626/2005, a pessoa surda (com perda auditiva) compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais e, principalmente, pelo uso da Libras, de modo a manifestar sua diferença linguística e cultural. Concordamos veementemente com o que diz Wrigley (1996, p. 13 *apud* QUADROS, 2015, p. 196): “[...] pessoas surdas definem-se em termos culturais e linguísticos”.

<sup>13</sup> Língua espaço-viso-manual; canal viso-manual (GOLDFELD, 2002); modalidades visuoespacial; gestual-visual ou espaço-visual (QUADROS; KARNOPP, 2004); canal visual-gestual para as línguas de sinais, diferentemente de vocal-auditivo para línguas orais (GESSER, 2009); canal visuo-espacial; línguas espaço-visuais; modalidade gestual-visual (FERREIRA, 2010).

distintas para pessoa surda e para pessoa com deficiência auditiva; direcionamentos para a inclusão da Libras como disciplina curricular para a formação do professor e do instrutor de Libras; para o uso e difusão da Libras e da Língua Portuguesa para que pessoas surdas tenham acesso à educação; para a formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa; garantia dos direitos à educação e à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva e, por fim, o apoio ao uso e difusão da Libras (BRASIL, 2005).

Na PNEE/EI (BRASIL, 2008) reafirma-se o propósito de que a educação de surdos seja uma educação bilíngue<sup>14</sup> – Língua Portuguesa (LP)/ Língua Brasileira de Sinais (Libras) – ofertada em escolas comuns<sup>15</sup> e que, havendo possibilidade, estudantes surdos sejam designados para uma mesma escola, a fim de que se estabeleçam trocas linguísticas entre pares surdos. Acrescenta-se, à escolarização no contra turno, o complemento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais, ofertado em três modalidades didático-pedagógicas: a) em Libras (os componentes curriculares são explicados nessa língua); b) ensino de Libras (conhecimento e aquisição, principalmente de termos científicos); c) ensino da Língua Portuguesa (como segunda língua, L2) (DAMÁZIO, 2007).

Em um plano comparativo entre a PNEE/EI e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 proposto por Lodi (2013), a autora identifica propostas distintas de educação de surdos. Enquanto o Decreto dá visibilidade à educação bilíngue pautada em questões socioculturais e linguísticas, a PNEE/EI promove um reducionismo com a presença de duas línguas no interior da escola. Observa-se, aqui, nas palavras de Bourdieu (2008), um ato de **unificação do mercado linguístico**, marcado pela imposição do mínimo de comunicação e de um mínimo vital linguístico aos mais desprovidos<sup>16</sup>, no caso os estudantes surdos matriculados em escolas comuns.

Nessa perspectiva, a educação bilíngue proposta pela PNEE/EI não segue a definição de educação bilíngue para surdos (GOLDFELD, 2002; LACERDA, 2009; LODI, 2013;

---

<sup>14</sup> Concebe-se que a educação bilíngue para surdos considera a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, como línguas de instrução, utilizadas durante todo o processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos (BRASIL, 2014; LODI, 2013; FERNANDES; MOREIRA, 2014; QUADROS, 1997).

<sup>15</sup> A escola comum difere da escola especial por ofertar o atendimento educacional a todos os estudantes com e sem deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação. Elege-se, no registro desta pesquisa, o termo escola comum para designar o processo de escolarização de estudantes surdos na perspectiva inclusiva, ao invés de classe ou sala comum.

<sup>16</sup> Tendo a família e a escola como mercados linguísticos, funcionam como geradores de competências necessárias aos agentes para atuarem nos diferentes espaços sociais, denominados campos (BOURDIEU, 1983, 2008, 2014), embora sejam, no caso dos agentes surdos, geralmente provenientes de famílias ouvintes e escolas comuns, desprovidos de capital suficiente para os diversos campos.

QUADROS, 1997, 2012), desenvolvendo o ensino escolar em Libras e Língua Portuguesa, a primeira mediada pelos serviços de um profissional tradutor/intérprete de Língua de Sinais (TILS) e a segunda na modalidade oral (aplicada pelos professores ouvintes) e escrita (livros didáticos, na lousa e no caderno).

Em meio à política vigente, a Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC – BRASIL, 2017), referente à etapa do Ensino Médio (homologada pelo MEC em 14 de dezembro de 2018), também incorporam a Lei de Libras e têm previsto, nesse sentido, que os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, recursos pedagógicos e à comunicação, eliminando as possíveis barreiras nas comunicações e informações de estudantes surdos em escolas comuns.

Seguindo essas proposições, Quadros (2010) anuncia a necessidade de constituir espaços linguísticos de negociação, de modo a tornar possível a existência das línguas no contexto educacional dos surdos, manifestada em situações práticas de experiências visuais.

Não se exime, neste estudo, a tarefa do professor em (re)conhecer questões específicas para a escolarização de estudantes surdos; contudo, parafraseando Prieto (2010), o conhecimento crítico permitirá, dentre outras posturas, a adoção de princípios e práticas pedagógicas divergentes das práticas assistencialistas ligada à visão clínico-terapêutica. Nesse viés, Quadros (2010) afirma que, no geral, professores ouvintes se preocupam com metodologias que garantam o acesso dos surdos à Língua Portuguesa, porém as representações dessa língua para os surdos diferem da importância atribuída pelos ouvintes.

Há uma grande tensão inerente à Língua Portuguesa que recai sobre surdos e ouvintes, segundo observa a autora, e acrescenta que relações de poder estabelecidas entre colonizador e colonizado refletem um espaço que exige constante vigilância (QUADROS, 2010; 2015). Nesse caso, aponta-se o espaço escolar como campo imbricado por agentes, *habitus* e capitais definidos e que geram relações de poder para sua dominação (BOURDIEU, 1983, 2008, 2014).

Desse modo, pensar outra possibilidade de comunicação para a educação de surdos configura uma chance de estabelecer negociações quanto ao acesso às línguas que permeiam o ambiente educacional na perspectiva da inclusão escolar, da mesma forma que a negociação assume o lugar da negação, na existência da Libras para os ouvintes e da Língua Portuguesa para os surdos (QUADROS, 2010).

A proposta da PNEE/EI para a educação de surdos ancora-se em estudos que comprovam a adoção do bilinguismo como um recurso de ensino, “[...] uma vez que se

restringe à contratação do intérprete de Libras para atuar em sala de aula e permanece ser suficiente” (MÉLO; ARAÚJO; SOARES, 2015, p. 338).

As escolas precisam organizar propostas pedagógicas que valorizem a Língua de Sinais e possibilitem, aos surdos, a igualdade de condições para o seu desenvolvimento.

Enquanto Mélo, Araújo e Soares (2015) enfatizam o bilinguismo como um recurso, Stumpf (2009) declara que a língua não deve ser um recurso, um acessório às práticas pedagógicas de acesso à Língua Portuguesa, tal como também observam Lodi (2013) e Quadros (2015).

Oliveira (2016)<sup>17</sup>, em uma entrevista concedida à Revista Virtual de Estudos da Linguagem (ReVEL), marca essa premissa impregnada pela língua enquanto recurso, com base na

[...] contribuição de Richard Ruiz, de 1984, no seu artigo *Orientations in Language Planning*, no qual apresenta três grandes perspectivas dentro das quais as políticas linguísticas funcionam, e que captam os esforços geopolíticos dos Estados na sua gestão do universo linguístico sob o seu poder ou alcance. Ruiz divide o campo das orientações em três: Língua como Problema, Língua como Direito e Língua como Recurso. Se mapearmos as políticas linguísticas veremos que em grande parte derivam de uma das três preocupações e transcorrem dentro de uma das três chaves (OLIVEIRA, 2016, p. 395-396).

O autor observa que o Brasil vive um momento histórico, em que grande parte das políticas linguísticas se orientam pela ideia de língua como direito e língua como recurso. O autor revela que o sentido atribuído reflete “[...] na sua preparação para diversos fins, muitos deles surpreendentemente novos”.

A própria noção de direito linguístico está, a meu ver, sendo modificada pela noção de língua como recurso, na medida em que já não basta poder falá-la ou escrevê-la, mas é preciso ainda que ela também possa ser um veículo de inclusão digital, de modo a evitar a chamada “brecha digital” que separa aqueles que têm acesso à rede na sua própria língua daqueles que não têm. E, ainda, porque os países vão se transformando paulatinamente, em *hubs linguísticos* e deixando de ser os Estados Nação que foram um dia. (OLIVEIRA, 2016, p. 397-398 – grifos do autor)

O mesmo autor percebe que a partir dessa noção de língua como recurso concede-se, às comunidades, o direito de uso das línguas “[...] na gestão do multilinguismo e na criação

---

<sup>17</sup> Coordenador da Cátedra UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo (2018-2022) e um dos colaboradores-fundadores do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), em 1999.

de soluções plurilíngues onde antes se propunham soluções monolíngues” (OLIVEIRA, 2016, p. 398).

Sem dúvida, “[...] a abordagem da língua deve ser relacional, contextual, e não apenas a informacional, restrita a códigos e padrões predeterminados” (MÉLO; ARAÚJO; SOARES, 2015, p. 339). Os autores direcionam a questão para a Língua de Sinais, todavia, a proposta desta pesquisa configura essa mesma abordagem para a Língua Portuguesa, Libras e línguas estrangeiras (Inglês ou Espanhol), inerentes ao contexto educacional atual de estudantes surdos em escolas comuns.

Nas palavras de Quadros (2015), o Brasil continua a ser identificado como um país monolíngue, porém, os falares de famílias imigrantes, das comunidades indígenas e as línguas sinalizadas caracterizam o multilinguismo brasileiro. A autora compartilha que uma visão equivocada de que o uso de determinada língua subtraia outra encarece práticas bilíngues dentro do espaço escolar que viabilizam a multiplicidade linguística brasileira.

De outra forma, a proposta deste estudo pondera a complexidade linguística de estudantes surdos em escolas comuns por meio de um viés sociológico, divergindo dos esforços em definir a Libras enquanto um **recurso de acessibilidade** linguística e comunicativo (conforme os documentos oficiais sobre educação de surdos), para conferir o verdadeiro **bem simbólico** (BOURDIEU, 1983, 2008, 2011) dessa língua à população surda de um modo geral. Considera-se, portanto, a Libras como língua de comunicação, interação e instrução das pessoas surdas, principalmente em sua escolarização e em detrimento ao uso instrumental da Língua de Sinais sustentada pelas políticas públicas de inclusão (LODI, 2013; QUADROS, 2010; 2015; MÉLO; ARAÚJO; SOARES, 2015; entre outros).

Para efeito, a Libras se estabelece como língua de acesso aos bens simbólicos pelos agentes surdos, mas não tem sido atendida e entendida como língua de instrução no espaço educacional, conforme supracitado. Nesse sentido, inscreve-se a tese no descompasso entre as práticas comunicativas propiciadas na/pela escola e a realidade comunicacional de estudantes surdos, ocasionadas pelo uso de redes sociais da *web*.

A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Educação e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Foi desenvolvida por meio de discussões, desde o projeto inicial, nas disciplinas cursadas e apresentado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação (GEPETIC).

Pôde-se, também, contar com o apoio do espaço físico e dos materiais disponíveis no Laboratório de Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação (LETIC).

O delineamento do objeto selecionado para esta investigação condiz com a imbricação entre comunicação e educação para, então, gerar os apontamentos referentes às práticas comunicativas de estudantes surdos em Aplicativos de Mensagens Instantâneas em Smartphone (AMIS), disponibilizadas em redes sociais (*Whatsapp*, *Facebook* e *Facebook Messenger*) e hipoteticamente, viabilizá-las na escolarização de surdos em escolas comuns.

As produções acadêmicas que contemplam o problema de pesquisa, qual seja, o descompasso entre as práticas comunicativas estabelecidas na/pela escola com a realidade comunicativa de estudantes surdos em redes sociais são escassas e consideram que a responsabilidade e o compromisso social desse descompasso está com a escola, estudantes surdos e profissionais ligados ao ensino de línguas. Desse modo, percebe-se a falta da multimodalidade textual composta por elementos para além da escrita, como imagens estáticas e com movimentos, ideográficos/pictográficos e outras possibilidades comunicativas das práticas sociais para a escola contemporânea, o que constitui um fator que reforça a importância do presente estudo.

### **Produções acadêmicas, contribuições e relevâncias na composição da tese**

A busca por conhecimentos acadêmicos já produzidos sobre o objeto de pesquisa ou a temática selecionada para esta investigação identificou alguns estudos que contribuíram para avançar e preencher lacunas existentes na área das Ciências Humanas. Com relação ao tema deste estudo, selecionaram-se dissertações e teses que pudessem, de alguma forma, contribuir para a consecução da pesquisa.

Realizada no primeiro semestre de 2016 e revista/complementada no segundo semestre de 2018, o levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), desenvolvido e coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), consistiu na leitura dos títulos e dos resumos de trabalhos que desenvolveram estudos sobre a comunicação de surdos em redes sociais ou algo correspondente.

Em relação aos critérios de busca, foram utilizados alguns descritores e suas combinações junto ao operador *booleano* AND (com função de recuperar documentos que

tenham os descritores utilizados na busca), que resultou em algumas combinações com os seguintes descritores: comunicação, educação, tecnologia, surdo e redes sociais. Em cada uma dessas entradas, optou-se pelo recorte temporal a partir do ano 2013, que se justifica pela expansão no consumo de *Smartphones* e do uso de redes sociais no Brasil nos últimos anos de 2011 a 2012 (IBOPE INTELIGÊNCIA, 2013). Nesse recorte estabelecido, após o refinamento das pesquisas tomou-se como limite o ano de 2017. O período entre 2013 e 2017 corresponde aos últimos cinco anos das produções acadêmicas disponibilizadas na BDTD.

Além desse quesito, elencaram-se alguns critérios de seleção, a saber: 1) resumos que contemplassem a relação entre educação e comunicação nas redes sociais digitais; 2) estudos que estivessem disponíveis na BDTD/IBCT; 3) estudos que estivessem escritos na Língua Portuguesa. Como critérios de exclusão foram considerados: 1) estudos que não estabelecessem conexões com as redes sociais digitais; 2) estudos que não revelassem interlocução com a escola; 3) defesas anteriores a 2013; 4) estudos que não estivessem disponíveis para downloads.

Apenas para reforçar as escolhas, seguindo os critérios de inclusão e exclusão para a seleção de trabalhos, os estudos que de alguma maneira enfatizavam questões operacionais da web 2.0 foram retirados.

A busca resultou em **246** trabalhos (após aplicados todos os critérios de seleção) para os descritores comunicação, educação, tecnologia, surdo e redes sociais, combinados de forma aleatória, perfazendo o tempo de busca em média de 0.35s cada entrada. Foram **198** dissertações e **48** teses. No decorrer da busca foram exibidos trabalhos que não apresentavam qualquer relação com a temática anunciada, fato que procrastinou o levantamento.

Com base na leitura do título, alguns trabalhos foram selecionados, pois estabeleceram conexão com a temática. Esses trabalhos foram submetidos a nova análise, a partir da leitura de seus resumos, para, então, serem considerados definitivos para este estudo. Ao final, considerando os critérios estabelecidos, foi possível organizar em ordem cronológica e alfabética (autores) os estudos localizados na BDTD do IBICT. O Quadro 1, a seguir, além de contemplar os estudos selecionados, também inclui **duas** dissertações\* incorporadas ao levantamento temático.

**Quadro 1** – Dados das dissertações e teses que versam sobre comunicação mediada pela tecnologia

Autor (a)	Orientador (a)	Título	Ano de defesa	IES/Título
-----------	----------------	--------	---------------	------------

<b>Milena Salles Marques Domás</b>	Profa. Dra. Gláucia Campos Guimarães  Profa. Dra. Maria Cristina Cardoso Ribas	* Práticas discursivas de estudantes no Facebook e em blogs: do ciberespaço à escola	2013	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)/ Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais
<b>Erivan Lopes Tomé Júnior</b>	Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel	Linguagem e redes sociais: o Facebook como espaço de aprendizagem da língua portuguesa para alunos surdos	2014	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)/ Mestrado Profissional em Linguística
<b>Helenice Mirabelli Cassino Ferreira</b>	Profa. Dra. Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald	Dinâmicas de uma juventude conectada: a mediação dos dispositivos móveis nos processos de aprender-ensinar	2014	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)/ Doutorado em Educação
<b>Nelson Goettert</b>	Prof. Dr. Daniel De Queiroz Lopes	Tecnologias digitais e estratégias comunicacionais de surdos: da vitalidade da língua de sinais à necessidade da língua escrita	2014	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)/ Mestrado em Educação
<b>Mayara Letícia Paiva Magalhães</b>	Prof. Dr. Frantomé Bezerra Pacheco	A escrita nos telefones móveis: uma análise à luz da abordagem sociointeracionista da linguagem	2015	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)/ Mestrado em Letras
<b>Alex Reis dos Santos</b>	Prof. Dr. José Mário Aleluia Oliveira	Comunicação e Facebook: a produção de conhecimento na mão do aluno surdo	2016	Universidade Federal de Sergipe (UFS)/ Mestrado em Educação
<b>Janaína Pereira Claudio</b>	Prof. Dr. Alberto Efendy Maldonado Gómez de La Torre	A cultura dos sujeitos comunicantes surdos: construções da cidadania comunicativa e comunicacional digital no Facebook	2016	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)/ Doutorado em Ciências da Comunicação
<b>José Tiago Ferreira Belo</b>	Profa. Dra. Maura Corcini Lopes	Representações surdas sobre a língua de sinais no Facebook	2016	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)/ Mestrado em Educação
<b>Kelli Cristina Freitas Trindade</b>	Profa. Dra. Ieda Maria Giongo	As potencialidades dos aplicativos Whatsapp e IMO para a comunicação de	2017	Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES)/

<b>Boldrini</b>	Profa. Dra. Morgana Domenica Hattge	grupo de surdos em espaços informais de aprendizagens		Mestrado em Ensino
<b>Luciano Santana Rocha</b>	Prof. Dr. Antônio Ponciano Bezerra	Letramento digital e ensino de língua materna: a análise da linguagem dos alunos no Whatsapp e suas percepções quanto ao uso das TIC na escola estadual Governador Valadares	2017	Universidade Federal de Sergipe (UFS)/ Mestrado em Letras
<b>Nelson Dias</b>	Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache	*Os sentidos construídos pelos estudantes surdos em práticas translíngues no Facebook	2017	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande/ Mestrado em Educação

Fonte: Resultados obtidos por meio de pesquisa realizada no *site*: <http://bdtd.ibict.br>

\* Trabalhos acrescentados pela pesquisadora por estabelecerem relação com a temática escolhida para esta tese e porque potencializaram contribuições apresentadas mais adiante.

Ao findar o levantamento, como procedimento já anunciado, a leitura dos resumos dos estudos deram base à descrição dos mesmos. Ao todo foram relacionados **onze** trabalhos: **oito** dissertações desenvolvidas em mestrados acadêmicos, **uma** em mestrado profissional e **duas** teses de doutoramento.

Ao analisá-los detalhadamente constam: **quatro** mestrados em Educação e **um** em Ensino; **dois** mestrados em Letras; **um** mestrado profissional em Linguística; **um** mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais; **um** doutorado em Ciências da Comunicação e **um** doutorado em Educação. Destes, **sete** versam sobre a comunicação de surdos (TOMÉ JÚNIOR, 2014; GOETTERT, 2014; SANTOS, 2016; CLAUDIO, 2016; BELO, 2016; BOLDRINI, 2017; DIAS, 2017) e **oito** estabelecem o suporte digital das redes sociais, Facebook e/ou Whatsapp, como espaços comunicativos com possibilidades para aquisição de conhecimentos, também anunciadas em seus títulos (DÓMAS, 2013; TOMÉ JÚNIOR, 2014; SANTOS, 2016; CLAUDIO, 2016; BELO, 2016; BOLDRINI, 2017; ROCHA, 2017; DIAS, 2017).

Os estudos disponíveis e selecionados por meio da busca na BDTD/IBCT reforçaram o objetivo deste estudo, qual seja o de investigar o descompasso comunicativo entre a escolarização atribuída aos estudantes surdos em escolas e suas práticas comunicativas em redes sociais da web. Destaca-se que o enfoque sobre a escola foi anunciado em uma

dissertação (DÓMAS, 2013). A autora propôs compreender como são configurados os gêneros discursivos/textuais, além de refletir sobre possibilidades de incorporação dos gêneros que circulam na Internet pela escola, a partir da discussão e reflexão com estudantes (entre 12 e 19 anos de idade) de duas escolas públicas. Essa dissertação foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Processo Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Em relação aos aspectos teórico-metodológicos, Dómas (2013) não revelou diretamente suas escolhas, mas foi possível localizar seu diálogo transdisciplinar entre a sociolinguística, a concepção filosófica da linguagem ao método analítico do discurso; por sua vez, Tomé Júnior (2015) não anunciou suas opções em seu resumo. Ferreira (2014) articulou conceitos bakhtinianos aos postulados sobre educação, comunicação, juventudes, mobilidade, cidade, redes sociais e subjetividades; Goettert (2014) operou através da etnometodologia orientada pelos pressupostos da cultura, da identidade surda e do bilinguismo; Magalhães (2015) realizou pesquisa de campo, utilizando-se dos pressupostos da etnografia virtual, com o aporte teórico da abordagem sociointeracionista da linguagem e a análise dos corpus foi fundamentada na Análise da Conversação em Marcuschi e na Sociolinguística Interacional em Goffman.

Santos (2016) realizou uma pesquisa etnográfica, com inspiração em Michel Certeau e suas análises sobre o cotidiano; Claudio (2016) estabeleceu um percurso transmetodológico com perspectiva etnográfica, associados aos argumentos teóricos e alguns conceitos como cultura, cultura surda, cibercultura, dentre outros; Belo (2016) utilizou como ferramenta teórico-metodológica o conceito de representação, com base nas reflexões de Stuart Hall.

Boldrini (2017) realizou uma pesquisa qualitativa de inspirações etnográficas, relacionando as ferramentas advindas do pensamento foucaultiano às características da cultura surda imbricada as tecnologias digitais; Rocha (2017) pesquisou o uso do Whatsapp, enquanto espaço, para se compreender o letramento digital e a língua materna no uso das TICs por alunos de uma escola pública de Aracaju/SE, por meio das ideias acerca do uso da linguagem digital e do ensino de língua, no campo da Sociolinguística; Dias (2017) fundamentou sua pesquisa na perspectiva histórico cultural e em análises pautadas em categorias da Translinguagem.

No que diz respeito às técnicas, os sujeitos e o lócus pesquisados, os estudos em questão apresentam as seguintes características: Dómas (2013) considerou alunos de duas escolas públicas, com idades entre 12 e 19 anos e que mantêm contato na web; Tomé Júnior

(2014) desenvolveu um processo etnográfico, por meio da análise conjunta com os alunos surdos sobre o uso do *Facebook*, baseado no modelo descritivo e exploratório; Ferreira (2014) organizou e desenvolveu oficinas, com situações favoráveis à compreensão sobre a apropriação escolar das tecnologias móveis, para alunos do sétimo ao nono ano de uma escola municipal do Rio de Janeiro.

Goettert (2014) aplicou questionários, entrevistas e acompanhou assistematicamente comunidades de surdos em algumas regiões brasileiras; Magalhães (2015) aplicou questionários e o corpus para análise foi obtido por meio da observação de um grupo do Whatsapp, constituída por alunos do segundo período do curso de graduação em Jornalismo e do quarto período do curso de graduação em Comunicação Social – Relações Públicas, ambos da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

O estudo de Santos (2016) foi composto por surdos participantes do Facebook e matriculados na Universidade Federal de Sergipe (UFS); Claudio (2016) optou pela análise de materiais de arquivo nos ambientes digitais resultantes da observação sistemática, questionários, blocos temáticos e entrevistas (relatos de trajetórias de vida) de quatro surdos; Belo (2016) realizou análises das publicações (vídeos em Libras, textos em português escrito e imagens) em grupos e páginas do Facebook, com grande concentração de surdos.

Boldrini (2017) realizou observação direta e participante de seis encontros informais presenciais com um grupo de surdos (registrados por filmagens e entrevistas), objetivando-se aprofundar discussões sobre imagens enviadas (semanalmente e que antecediam os encontros) pela pesquisadora; Rocha (2017) agrupou alunos da Escola Estadual Governador Valadares de Aracaju – SE para analisar a linguagem utilizada no Whatsapp, desse grupo e posterior aplicação de questionário; Dias (2017) selecionou duas estudantes surdas de um município do interior de Mato Grosso do Sul, uma com 27 anos matriculada no nono ano do Ensino Fundamental e a outra com 23 anos de idade no terceiro ano do Ensino Médio; por meio da Netnografia realizou análise sobre o material constituído a partir da captura de tela de publicações no *Facebook*, durante o período de três meses.

O *corpus* e a presente investigação estabelecem significativas aproximações quanto às diferentes práticas comunicativas e de interação propiciadas pela Internet (100% dos trabalhos acadêmicos) e outra questão articulada é a relação com a escola (50%), evidenciada nos títulos pelo uso de termos como: estudantes; alunos; escola e processos de aprender-ensinar.

Conquanto alguns estudos não tenham focalizado questões relativas à educação de surdos, eles puderam contribuir com reflexões quanto às práticas discursivas em ciberespaços (*Facebook* e alguns *blogs*), à mediação dos dispositivos móveis nos processos de aprender-ensinar, à escrita e estratégias conversacionais em telefones móveis, ao letramento digital e ensino de língua materna, respectivamente (DOMÁS, 2013; FERREIRA, 2014; MAGALHÃES, 2015; ROCHA, 2017). Os resultados revelaram a pertinência de a escola considerar as tecnologias móveis como mediadores em suas práticas pedagógicas (FERREIRA, 2014) e a evidência de que alguns elementos essenciais disponibilizados no Whatsapp permitem a interação verbal (MAGALHÃES, 2015). Dómas (2013) e Rocha (2017) não mencionaram os resultados da pesquisa em seus respectivos resumos.

Os resultados de **cinco** trabalhos (BOLDRINI, 2017; DIAS, 2017; GOETTERT, 2014; SANTOS, 2016; TOMÉ JÚNIOR, 2014) sugeriram que a interação escrita ocasionada pelas tecnologias digitais poderia oportunizar maior independência comunicativa e informacional/conhecimentos às pessoas surdas. Outros **dois** estudos evidenciaram as práticas em Libras no *Facebook* como meio de registro e reconhecimento da cidadania comunicativa dos surdos (BELO, 2016; CLAUDIO, 2016).

Magalhães (2015) revelou a existência de estratégias conversacionais próprias do meio digital, como a utilização de *emoticons*, também conhecidos como *smiles* ou carinhas, como elementos essenciais que permitem a interação verbal. Seguindo essa linha de raciocínio, Dias (2017) confirmou que essa prática, denominada e anunciada pelo pesquisador como prática translíngua (análises realizadas por meio das categorias da Translinguagem), amplia as possibilidades comunicativas (construção de sentidos) de estudantes surdos.

Nesse viés, apresentam-se essas linguagens produzidas, compartilhadas e modificadas na *web 2.0* como oportunidade de reverter essa multimodalidade textual para o processo de ensino-aprendizagem/ensinagem<sup>18</sup> de estudantes surdos.

---

<sup>18</sup> Cf. NICOLAIDES, C.; SZUNDY, P. A “Ensinagem” de línguas no Brasil sob a perspectiva da linguística aplicada: um paralelo com a história da ALAB. In: GERHARDT, A. F. **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas: Pontes, 2013. P. 15-46. “As autoras adotam o termo *ensinagem*, ao invés de ensino e aprendizagem, por entenderem que os referidos processos não acontecem de forma paralela ou separadamente, mas que ambos estão imbricados não constituindo assim uma dicotomia, mas uma íntima relação no que concerne não só a sua concepção, mas também em termos de práxis pedagógica” (MOTA; NICOLAIDES, 2017, p. 12).

### **Articulações dos campos para a composição final dos capítulos: condescendência a realidade escolar das pessoas surdas**

Em 2017 participei do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), sob Edital nº 19/2016 da CAPES. Participei de atividades realizadas na *Universidad Nacional de Lánus* (UNLa), em Buenos Aires/Argentina, sob supervisão do Prof. Dr. Lucas Facundo Krotzsch. As atividades do PSDE tiveram início no dia 14 de julho e finalizaram em 19 de novembro de 2017. Uma verdadeira experiência de vida... Para toda vida! Agradeço o apoio da CAPES, que concedeu bolsa para a realização desse estágio de Doutorado Sanduíche.

Nesse caminho, foi possível conversar com a primeira linguista a registrar a organização gramatical do sistema linguístico da LSA, a professora Dra. María Ignacia Massone, e, em outra oportunidade, com a advogada surda oralizada<sup>19</sup> Juliana Cabeza, que atualmente coordena a Licenciatura em Interpretação e Tradução das formas de comunicação não verbal (designado como Ciclo de Licenciatura). Ambas se dedicam à educação de surdos, todavia, com visões divergentes sobre a Língua de Sinais - a primeira argumenta a necessidade de valorizar e priorizar o uso da Língua de Sinais no ensino, unicamente pelas pessoas surdas; a segunda rebate a necessidade de oportunizar acessibilidade de todas as formas de comunicação possíveis. Esse embate contribuiu para reflexão e sustentação, nesta pesquisa, sobre a real necessidade de estudantes surdos terem acesso aos arranjos de linguagens oportunizadas pelas tecnologias, principalmente nos espaços educacionais. Inspirou-se, dessa forma, na educação bakhtiniana, tendo em vista ser uma educação comprometida com o futuro e que exige “[...] desconstruir verdades estabelecidas, aceitar as provisoriidades e evitar o fechamento das possibilidades (GERALDI, 2013, p. 20).

A escolarização de surdos argentinos é contemplada no livro de recomendações para um desenho curricular em atendimento às especificidades. Inclusive, esse mesmo documento incide na necessidade de oferecer a esses estudantes aquisição de determinados conhecimentos, habilidades, destrezas e formas comunicativas que se tornem necessárias para sua inserção no mercado de trabalho (ARGENTINA, 2009).

Porém, anteriormente, predominava uma visão patológica, também na formação de professores, que ainda está em transição para a concepção de atendimento prevista no referido documento. Nesse entremeio, Martins e Sipes (2015, p. 40) evidenciam que

A distribuição curricular que é parte do problema, parece trazer a chave para uma possível solução. Tomemos como exemplo e analogia o que foi até pouco tempo a

---

<sup>19</sup> cf. Castro Júnior (2011).

formação de professores para escolas de surdos na Argentina: baseada em conceitos teóricos com grande carga ideológica sobre a educação do aluno com deficiência auditiva ou surdez. Constituíam seus planos de estudos, correspondentes à formação inicial, com conteúdos que orientavam sobre a fisiologia do aparelho auditivo e o sistema de fala; conteúdos sobre a leitura e compreensão de provas audiométricas; e contavam apenas com uma disciplina opcional para a aprendizagem da Língua Argentina de Sinais (LSA). Assim, expediam títulos, certificados e habilitações para professores que não podiam comunicar-se na mesma língua que seus alunos.

As autoras identificaram o princípio de toda a incompreensão quanto à diferença linguística dos estudantes surdos, ao relatarem que a própria formação do professorado ficava alheia à LSA e suas práticas comunicativas. Embora o documento que orienta quanto ao desenho curricular, elaborado pelo Ministério da Educação de Buenos Aires, manifeste outra perspectiva diante da língua de sinais e sua importância para o processo de aprendizagem e conhecimento dos estudantes surdos, esse processo ainda é marcado pelo reducionismo à aquisição da língua oral e escrita do país.

Este cambio de perspectiva ha sido fundamental para la construcción de una pedagogía lingüística que respete a las personas con discapacidad auditiva en el uso de su lengua, promoviéndose además el desarrollo en sus distintos aspectos (emocional, social, cognitivo, etc.). La lengua de señas ayuda a la formación de conceptos, a la construcción de conocimientos y a la adquisición de la lengua oral y escrita<sup>20</sup>. (ARGENTINA, 2009, p. 64-65)

Nessa interlocução, levantamento e “encontros” de campos localizam-se práticas educacionais padronizadas e configuradas como **ouvintistas** (SKLIAR, 2013), ou seja, salas de aula que ainda se organizam, didática e metodologicamente, sob uma visão de ouvintes para ouvintes, enquanto o estudante surdo tem a sua língua de instrução mediada por um profissional Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais (TILS), que não o professor, o que se configura como uma “**prática de exclusão**”. (QUADROS, 2015, p. 193 – grifos nossos)

Desse modo, o acesso aos conteúdos acadêmicos torna-se limitado, comprometendo a comunicação e o exercício da cidadania<sup>21</sup> (MUELLER, 1973) de muitos estudantes surdos

---

<sup>20</sup> Esta mudança de perspectiva tem sido fundamental para a construção de uma pedagogia linguística que respeite às pessoas com deficiência auditiva no uso de sua língua, a qual promove o desenvolvimento em seus diferentes aspectos (emocional, social, cognitivo, etc.). A Língua de Sinais ajuda na formação de conceitos, na construção de conhecimento e na aquisição da linguagem oral e escrita (tradução nossa).

<sup>21</sup> Entendida por Dagnino (2004, p. 103-104) como “nova cidadania ou cidadania ampliada”, “[...] essa concepção buscava implementar um projeto de construção democrática, de transformação social, que impõe um laço constitutivo entre cultura e política”. Segundo a autora, a redefinição do conceito de cidadania deu-se por lutas dos movimentos sociais que expressam, além de uma estratégia política, uma política cultural, assumindo-se assim uma concepção de [...] um direito a ter direito”.

em escolas comuns, além de se oferecer uma educação desvinculada das vivências do sujeito, a qual compromete a sua identidade (BOURDIEU; PASSERON, 1982).

Assim, o **problema de pesquisa** traz os questionamentos: o que, como e para que ensinam línguas na escolarização de surdos em escolas comuns? O ensino destoa da realidade comunicativa dos surdos em suas práticas sociais mediadas por Aplicativos de Mensagens Instantâneas em *Smartphone*<sup>22</sup> (AMIS) em redes sociais? A comunicação entre professor-aluno considera essas práticas comunicativas?

A partir dessa problematização, construíram-se duas **hipóteses**: 1) o crescimento do uso de AMIS, por estudantes surdos, potencializa a multimodalidade textual em suas principais práticas comunicativas; 2) a multimodalidade textual nas práticas comunicativas de estudantes surdos direciona para novas demandas na comunicação pedagógica nas escolas.

A **tese inicial** é de que existe um descompasso entre as práticas de ensino de línguas e de comunicação propiciadas na/pela escola e a realidade comunicacional de estudantes surdos caracterizada pelo uso de redes sociais da *web*.

A comunicação mediada por tecnologias tem modificado as práticas de estudantes surdos, haja vista o aumento do uso das linguagens características das redes sociais (BOLDRINI, 2017; DIAS, 2017; GOETTERT, 2014; SANTOS, 2016; TOMÉ JÚNIOR, 2014; BELO, 2016; CLAUDIO, 2016). Embora essa realidade esteja tomando grandes proporções sociais (CASTELLS, 1999; SANTAELLA, 2001; 2003; 2008), o referencial educacional continua o mesmo, o que contribui para o distanciamento dos referenciais comunicacionais hegemônicos da sociedade, uma vez que a predominância do tradicional referencial de comunicação tende a limitar a socialização<sup>23</sup> e a cidadania desses estudantes.

Uma educação regulada pelo referencial de comunicação pautado no tripé texto escrito, oralidade e Libras distancia-se de uma prática na qual a multimodalidade propiciada pelas TICs torna-se cada vez mais hegemônica. Tudo isso leva a crer que um acesso limitado às práticas comunicativas e educacionais acarreta, ao estudante surdo usuário de Libras e de multimodalidade, a limitação de suas vivências de cidadania.

Para esta investigação definiram-se os seguintes objetivos:

**Objetivo geral:** caracterizar e analisar a comunicação de estudantes surdos em Aplicativos de Mensagens Instantâneas em Smartphone (AMIS) – *Facebook, Whatsapp e*

---

<sup>22</sup> Jenkis (2009, p. p. 31) menciona que “[...] os celulares se tornaram fundamentais no processo de convergência das mídias”.

<sup>23</sup> Compreendida, segundo Doutor, como “[...] o processo que permite a transmissão de normas sociais de uma geração a outra” (DOUTOR, 2016, p. 168).

*Facebook Messenger* – como possibilidade de uso em práticas educativas na escola.

**Objetivos específicos:** a) indicar e distinguir características prescritivas e de orientações curriculares quanto à comunicação na educação escolar brasileira e no atendimento às especificidades sociocultural e linguística de estudantes surdos; b) descrever práticas comunicativas de estudantes surdos em AMIS; c) refletir sobre o uso dos AMIS em comunicações entre surdo-surdo e surdo-ouvinte, relacionando-as à prescrição e às orientações curriculares de comunicação e ensino de línguas nas escolas comuns.

Para a composição e a organização de cada capítulo têm-se como fio condutor a comunicação pedagógica, na tentativa de articulá-la aos processos normativos e observá-la nas práticas comunicativas contemporâneas via Web 2.0 e nas práticas educativas de estudantes surdos em escolas comuns.

O Capítulo I, intitulado “Prescrições e referências para comunicação e ensino de línguas no contexto educacional brasileiro: orientações curriculares para o ensino obrigatório (dos quatro aos 17 anos)”, apresenta uma discussão sobre o que preconizam os dispositivos legais sobre a comunicação e o ensino de línguas em todas as etapas da escolarização brasileira. Para isso, foram considerados os campos prescritivos e referenciais curriculares, desde a Constituição Federal de 1988, contemplando também uma análise sobre os Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul - RCREE/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2006). Concomitante a essa análise de documentos federais e estaduais, entrelaçaram-se reflexões de Bourdieu (2001, 2008, 2014); Bourdieu e Passeron (1982); Castells (1999, 2005, 2010); Mueller (1973); e estudiosos vinculados aos Estudos Surdos na Educação.

O Capítulo II, “Caminho investigativo: escolhas e decisões metodológicas”, descreve o percurso metodológico da pesquisa documental (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009), com inspiração na etnografia retrospectiva (BEZERRA, 2015) e abordagem multidisciplinar para o estudo da comunicação na educação (BERGOMAS, 1999; BACCEGA, 1999). Na sequência, o Capítulo III “Descrições comunicativas de estudantes surdos na Internet” descreve as comunicações estabelecidas por estudantes surdos em AMIS, apontando suas características formativas em relação às escolhas modais nessas práticas comunicativas e suas possibilidades para as práticas educativas. Ancorou-se em autores que discutem convergência (JENKIS, 2009), texto/enunciado multissemiótico (ROJO, s/d; 2009; ROJO; MELO, 2017) e novas comunicações, além do preparo para essas novas competências digitais (CASTELLS, 1999; SANTAELLA, 2001; 2003; 2008; MORAN, 2007; 2010; 2018).

O Capítulo IV, “Reflexão sobre as comunicações de estudantes surdos na web 2.0 e sua relação com as possibilidades curriculares”, elucida uma triangulação entre a prescrição comunicativa e de ensino de línguas nas escolas e os extratos comunicativos na *web* com a utilização de textos multimodais, em práticas sociais de estudantes surdos mediadas por AMIS. Nesse viés, adotam-se possibilidades e desafios sobre a comunicação e o ensino de línguas a estudantes surdos nos espaços educacionais comuns aos ouvintes (FERNANDES, 2006; LODI, 2013; 2014; 2015; QUADROS, 2015; QUADROS; SCHMIEDT, 2006; SALLES *et. al.*, 2002; SKLIAR, 2013; entre outros).

As considerações finais reforçam o movimento investigativo adotado para desvendar, a partir da tese inicial, um possível bloqueio das práticas comunicativas que impede o acúmulo de capital (cultural e simbólico) aos estudantes surdos em escolas comuns. Finaliza-se com a retrospectiva de todo percurso evidenciando os elementos achados, limitados e futuramente desdobrados em outras pesquisas.

(Re)afirma-se, assim, que esta Tese apresenta relevância pessoal (por fazer parte da comunidade surda<sup>24</sup>), social (repensar a comunicação pedagógica e o ensino de línguas na escola), científica (repensar a Educação de Surdos na perspectiva da inclusão escolar) e profissional (por atuar na formação inicial e continuada de professores de Libras) para constituição de outros olhares destinados à escola e à escolarização das/para pessoas surdas.

---

<sup>24</sup> Hugo Eiji, em seu *blog* Cultura Surda, define comunidade surda no plural: “As comunidades surdas, como espaços de partilha linguística e cultural presentes em milhares de cidades do mundo, reúnem Surdos e ouvintes – em geral, usuários das línguas de sinais – com expectativas, histórias, olhares e/ou costumes comuns”. Criado em 2011, este espaço digital reúne produções culturais de, sobre e para surdos de vários países: <<https://culturasurda.net/>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

## CAPÍTULO 1

# PRESCRIÇÕES E REFERÊNCIAS PARA COMUNICAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO OBRIGATÓRIO (DOS QUATRO AOS 17 ANOS)

O Estado é o principal produtor dos instrumentos de construção da realidade social: é ele que organiza os grandes ritos de instituição que contribuem para produzir as grandes divisões sociais e inculcar os princípios de divisão segundo os quais elas são percebidas. Esse código comum, conjunto oficial de instrumentos estruturados de conhecimento e de comunicação (como a língua e a cultura nacionais), está em afinidade com as estruturas do Estado, portanto em acordo com os que o dominam (BOURDIEU, 2014, p. 664).

Este capítulo apresenta uma discussão sobre as prescrições do Estado (através de alguns documentos oficiais) e outros documentos referenciais para construção do currículo relacionados às orientações didáticas sobre comunicação e à oferta do ensino de línguas nas escolas brasileiras, mais especificamente, com relação à educação de surdos em escolas comuns. Nessas discussões, destaca-se o papel do Estado para a unificação dos códigos linguísticos e a homogeneização das formas de comunicação, atribuindo-lhe capital simbólico definido por sua autoridade.

Identifica-se, nesse percurso, o diálogo entre comunicação e educação, dois campos com objetos de pesquisa distintos e largamente estudados por profissionais; a depender do vínculo<sup>25</sup> ou inter-relações, os dois campos aparentemente se afastam (SANTAELLA, 2001; MARTÍN-BARBERO, 1995), considerando-se o aspecto artificial da educação, que não contribui para melhorias no processo de ensino-aprendizagem (MAGALHÃES; MILL, 2013).

Respeitadas as singularidades que permeiam os campos da educação e da comunicação, “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação do

---

<sup>25</sup> Estabelecido, por exemplo pelo conceito educomunicação, concebido pelo Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares (Coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP). Com base em seus textos, “a Educomunicação é um conjunto das ações inerentes ao planejamento e implementação de processo e produtos [...]” destinados as ações educativas mediadas por recursos da informação. (SILVA, Maurício, 2011) Disponível em: <<https://educomusp.wordpress.com/2011/11/23/o-que-e-educomunicacao/>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

significado” (FREIRE, 1985, p. 46). É essa significação do significado que este capítulo arrisca-se encontrar.

### **1.1 Dispositivos prescritivos sobre comunicação no espaço escolar: especificidades pertinentes ao estudante surdo**

Compreende-se que na relação educação e comunicação uma não se estabelece sem a outra. Bergomas (1999) considera tratar-se de objetos complexos, mas também revela que ambas se fundamentam aos conhecimentos em contínua interação social. A autora destaca que as novas TICs “[...] são elementos contextuais enormemente significativos na atualidade”, (*Ibidem*, p. 59), pois constata a ausência de análise valorativa e crítica propiciada pelo uso dessas tecnologias nos distintos espaços sociais.

O processo de ensino-aprendizagem está alicerçado no ato comunicativo entre professor e aluno. Neste ponto, identifica-se a diferença entre um estudo sobre a concepção de língua como código, instrumento de comunicação (KOCK; ELIAS, 2014), de outro, que desvenda a língua (e seus princípios linguísticos) enquanto uso e no formato textual (MARCUSCHI, 2016). Todavia, identifica-se a visibilidade da língua enquanto instrumento de comunicação demandada pela sua prescrição legal.

Nessa direção, para que a comunicação aconteça, o texto<sup>26</sup> deve ser intermediado por recursos físicos ou por aparelhos tecnológicos para, na sequência, ser codificado e decodificado por um sistema convencional de signos linguísticos ou símbolos sonoros, escritos, iconográficos, gestuais ou por outras possibilidades. A interação comunicativa evidencia a interação com o mundo, em dada situação de comunicação contextualizada sócio histórica e ideologicamente, através da linguagem verbal e não verbal<sup>27</sup>.

Aguiar (2004) atribui à comunicação a ideia de relação, tendo em vista que o processo comunicativo exige a interação entre dois elementos (entre seres humanos, entre animais,

---

<sup>26</sup> Compartilha-se o conceito de texto definido por Belmiro, fundamentando-se em teorias linguísticas que continuam a ampliar esse conceito: “[...] como uma produção, seja verbal, sonora, gestual, imagética, em qualquer situação de comunicação humana, estruturada com coerência e coesão. São necessários minimamente os interlocutores, um contexto e um texto, que pode apresentar diferentes materialidades”. Fonte: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-visuais>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

<sup>27</sup> De acordo com Marcos Bagno, não verbal é a linguagem utilizada pelo indivíduo para representar-se e expressar-se simbolicamente e também para produzir sentidos. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/linguagem>>. Por outro lado, “[...] a função primária da língua é a comunicação e a expressão do pensamento. A língua pode também ser usada para comunicar sentimentos e emoções” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 29).

entre máquinas) ou o envolvimento desses elementos (homens e máquinas, por exemplo), por meio de códigos os quais, na concepção de Aguiar (2004, p. 25),

Podemos dividi-los, em princípio, em dois grandes grupos: o verbal e o não verbal. O primeiro organiza-se com base na linguagem articulada, que forma a língua, e o segundo vale-se de imagens sensoriais várias, como as visuais, auditivas, cinestésicas, olfativas e gustativas.

No contexto textual<sup>28</sup>, a linguagem verbal pode ser oral, escrita ou sinalizada, em detrimento a outras classificações como textos escritos *versus* imagens (AGUIAR, 2004). Desse modo, buscam-se os princípios de comunicação estabelecidos pela/na escola. De acordo com Campello (2007, p. 11-13) vivemos a vez dos “discursos imagéticos”:

A linguagem falada e escrita ocupou um lugar de relevância na produção do conhecimento, destacando-se inclusive junto à ciência da modernidade, a ciência pautada nas relações de causa e efeito, da experimentação e generalização. Tais características garantiam a requerida objetividade para que os saberes sobre a realidade física ou social fossem considerados válidos. [...] E, é na contemporaneidade que se destaca a presença de novos discursos. Não somente o discurso verbal (oral ou escrito), mas discursos predominantemente imagéticos que bombardeiam os sujeitos que consomem conhecimento de novas formas.

A autora concebe esses novos discursos instaurados na sociedade contemporânea, como

[...] um novo campo de estudos e a demanda da sociedade, por sua vez, pressiona a educação formal a modificar ou criar novos conceitos ou denominações para a pedagogia visual, a fim de reorientar os processos de ensinar e aprender. Isto ajudará a propor uma educação que não só beneficie o indivíduo surdo, mas que garanta a participação de todos: professores, docentes, pesquisadores, alunos, ou seja, a escola em sua totalidade (CAMPELLO, 2007, p. 113).

Existe legitimidade nesse discurso imagético, uma vez que é resguardado, aos cidadãos brasileiros, não somente o direito à educação, mas também o direito à comunicação, por meio da qual, em condições de igualdade formal e material ao contexto social, mediada pelas comunicações sociais e eletrônicas, conforme consta na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988).

Ao identificar-se a comunicação, na CF, vislumbra-se uma comunicação pautada na importância e relevância do ser humano, da sociedade e das culturas envolvidas nesse ato, que devem servir como pressuposto para as práticas escolares, também prevista no Capítulo III, seção I, que prevê

---

<sup>28</sup> “[...] o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando, a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado”. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 10)

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Esse dispositivo legal segue, em seu Art. 206, com os princípios que fundamentam o ensino:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

**I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;**

**II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;**

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (BRASIL, 1988 – grifos nossos)

Para este estudo, entende-se, como direito fundamental e social à educação, a igualdade de condições para acesso e permanência e liberdade de aprender na escola; pondera-se, entretanto, que durante muitos anos as pessoas surdas tiveram o seu direito comunicativo/linguístico inicialmente bloqueado, oscilando entre subsistido e respeitado, conforme as conduções inseridas em filosofias educacionais, como Oralismo, Comunicação Total ou Bimodalismo (FERREIRA, 2010; GESSER, 2009) e Bilinguismo.

Goldfeld (2002, p. 100), ao analisar criticamente cada filosofia, ponderou que o Oralismo “[...] limita-se a exigir do surdo que ele oralize”. Logo, essa postura de reabilitação adotada prejudicou muitos surdos por não propiciar interações verbais, comprometendo-os na aquisição (natural) da linguagem.

A autora estabelece que a Comunicação Total utiliza códigos espaço-viso-manuais acompanhada pela língua oral, como maneira de facilitar a aprendizagem dela. Ainda sobre a Comunicação Total, a autora menciona que essa filosofia valoriza a criação de uma língua

sinalizada<sup>29</sup>, e ressalva que, na verdade, trata-se do uso de um *pidgin*<sup>30</sup>, pois a língua oral e a de sinais, uma será prejudicada e ambas descaracterizadas em suas estruturas linguísticas.

Ainda sobre essa filosofia, a autora pondera que “[...] trouxe como questão a relação entre pais ouvintes e filhos surdos, que é muito complexa e envolve os sentimentos de pais que muitas vezes ficam confusos e indecisos perante a tarefa de educar um filho surdo”. E acrescenta que o “biculturalismo promovido pelo bilinguismo vai possibilitar o total respeito à diferença, uma efetiva convivência e aproximação entre surdos e ouvintes e um pleno desenvolvimento da criança surda”. (GOLDFELD, 2002, p. 108)

Estudos com crianças ouvintes, filhas de pais surdos, como o de Quadros, Lillo-Martin e Pichler (2010, p. 149), mencionam que a “sobreposição de línguas”, no caso, acontece em bilíngues bimodais, pois “[...] as línguas podem estar ativadas no corpo também, porque as duas línguas não precisam competir pelo canal articulatorio: cada uma tem o seu próprio canal articulatorio”. Por estarem disponíveis, podem ser produzidas simultaneamente, sem restrição articulatória e com influência mútua. No campo educacional, as autoras mencionam a necessidade de estudo sobre as implicações para a educação de surdos, pois no caso da escrita e dos sinais, ambos competem pela modalidade visual e isso resultaria, em implicações específicas para o desenvolvimento da escrita (QUADROS; LILLO-MARTIN; PICHLER, 2010).

Esse último aspecto pode constituir um ponto interessante para pensar em possibilidades existentes em bilíngues intermodais, como é o caso de estudantes surdos e o papel da Libras e da escrita da Língua Portuguesa. Logo, a modalidade visual é duplamente requerida nas possibilidades de produções simultâneas.

Em relação ao Bilinguismo, a autora compartilha que o Brasil seguiu a tendência mundial, mas que somente na década de noventa foi implementado em escolas<sup>31</sup>, após estudos realizados na década de oitenta.

A autora relaciona o bilinguismo como melhor solução, até o momento, para a educação de crianças surdas, principalmente aquelas vindas de famílias ouvintes. A partir da convivência e da comunicação com os pais, a criança estará exposta à cultura ouvinte,

---

<sup>29</sup> De acordo com Goldfeld (2002, p. 103), as línguas sinalizadas “são línguas artificiais criadas de acordo com o léxico da língua de sinais e das estruturas sintáticas da língua oral” e “[...] não possuem o elemento ‘produto cultural’, já que são criadas na comunidade de falantes”.

<sup>30</sup> Neste caso, constituído a partir do uso de sinais da Libras juntamente com regras gramáticas da Língua Portuguesa.

<sup>31</sup> Goldfeld agrega a implantação do bilinguismo, também em clínicas. Mas, para o presente estudo, este direcionamento não será abordado.

brasileira; o convívio “[...] com a comunidade que domina a língua de sinais, a única língua que ela pode adquirir espontaneamente mediante diálogo contextualizado”, colaboraria para o desenvolvimento da criança surda por meio do biculturalismo e bilinguismo (GOLDFELD, 2002, p. 114). Quadros (2015) argumenta que o fato de estarem juntos e conviverem com falantes da Língua Portuguesa não significa que os surdos tenham acesso real à língua, devido a distinção na modalidade linguística (oral-auditiva ou vocal-auditiva<sup>32</sup>).

Existe divergência em relação a essa afirmação, pois fica compreendido que a comunicação ocorre quando os códigos utilizados são os mesmos para que se estabeleça sua efetividade. Contudo, em relação ao bilinguismo, Quadros (2015, p. 197) complementa:

Para além da questão da língua, portanto, o bilinguismo na educação de surdos representa questões políticas, sociais e culturais. Nesse sentido, a educação de surdos, em uma perspectiva bilíngue, deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visoespacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua do surdo, a língua de sinais brasileira.

De fato, evidencia-se o desenvolvimento do surdo quando este tem acesso à educação por meio da Libras como língua de instrução e mediação para sua ensinagem.

A educação, em geral, tal como preconizada pela CF/1988, prevê o desenvolvimento pleno da pessoa, de modo a prepará-la para o exercício da cidadania. De fato, o exercício da cidadania no âmbito educacional implica igualdade de condições na escola e sua liberdade nas manifestações da linguagem humana.

No artigo 214, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) com duração decenal, tem como objetivo a articulação do sistema nacional de educação com outras instâncias e seguimentos sociais de educação para definir as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação, a fim de assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em sua totalidade (níveis, etapas e modalidades) por meio de ações integradas dos poderes públicos (redação dada pela Emenda Constitucional n. 59, de 2009), a considerar, o inciso II sobre a universalização do atendimento escolar.

Com base na CF, ponto de partida desta discussão legal, é possível delinear-se alguns eixos que norteiam as prescrições relacionadas ao referencial comunicacional educacional brasileiro: 1) liberdade nas manifestações da linguagem humana; 2) preparação para o exercício pleno da cidadania; 3) igualdade de condições na escola; 4) universalização do atendimento escolar (BRASIL, 1988).

---

<sup>32</sup> Termo cunhado por Gesser (2009).

Ao eixo 1, condiz a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB (regulamentada pela Lei n. 9.536/97 e pelos Decretos de n. 2.208/97; 2.306/97; 2.494/98; 3.276/99; 3.860/01), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; um dos pontos a que será dado destaque é a questão da comunicação. Na seção IV – Do Ensino Médio, artigo 36, o dispositivo destaca, em relação ao currículo do ensino médio, a observância a algumas diretrizes; o inciso I enfatiza a Língua Portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (BRASIL, 1996). Percebe-se que a comunicação está firmada no uso da Língua Portuguesa, não havendo menção de outras línguas orais, muito menos das línguas de sinais.

Em seu capítulo IV – da Educação Superior, artigo 43, inciso IV, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê, na divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, a comunicação do saber, também através de outras formas de comunicação. Nesses termos, a LDB de 1996 preconiza que a comunicação serve tanto para acessar o conhecimento como para comunicar o saber.

Há outras possibilidades de manifestação da linguagem humana por meio de outras formas de comunicação; porém, não há referência sobre quais sejam e de que modo se estabelecem, para que e por quê, sendo definidas e valorizadas pelo mercado linguístico.

Sendo uma relação de comunicação entre um emissor e um receptor, fundada no ciframento e no deciframento, e portanto na operação de um código ou de uma competência geradora, a troca linguística é também uma troca econômica que se estabelece em meio a uma determinada relação de força simbólica entre um produtor, provido de um dado capital linguístico, e um consumidor (ou um mercado), capaz de propiciar um certo lucro material ou simbólico. Em outros termos, os discursos não são apenas (a não ser excepcionalmente) signos destinados a serem compreendidos, decifrados; são também *signos de riqueza* a serem avaliados, apreciados, e *signos de autoridade* a serem acreditados e obedecidos. (BOURDIEU, 2008, p. 53)

A Língua Portuguesa, como autoridade, necessita ser acreditada e obedecida como signo que demonstra toda a supremacia; erroneamente, o Brasil e vários outros países do Continente Americano são considerados monolíngues<sup>33</sup> (QUADROS, 2015). Este fato

---

<sup>33</sup> De acordo com o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), junto ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e divulgado no *site* dessa instituição, “estima-se que mais de 250 línguas sejam faladas no Brasil entre indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural é desconhecido por grande parte da população brasileira, que se acostumou a ver o Brasil como um país monolíngue”. Para reverter esse cenário foi instituído, por meio do Decreto n. 7.387, de 9 de dezembro de 2010, o INDL como instrumento oficial de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas faladas pelos diferentes minorias linguísticas que formam a sociedade brasileira. Outro ponto revelado é a necessidade de **pensar ações de fortalecimento de línguas vinculadas as políticas educacionais**. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/140>>. Acesso em 21 jan. 2019.

contradiz o que foi estabelecido na CF/1988, sobre o desenvolvimento pleno da pessoa, com vistas ao exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho, além de conferir ao ensino a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, e a liberdade de desenvolver qualidades inerentes ao desempenho cognitivo da pessoa.

Nesse quesito, Freitas (2007, p. 67) confere, a partir de seus estudos sobre o discurso da equidade na Educação Básica, que esta “[...] seria apenas uma questão a correção de disfunções sociais”. Com base em questões normativas educacionais,

A concepção de equidade na educação brasileira supõe a seletividade de demandas sociais como critério definidor da atuação estatal de forma contingente, incremental e reduzida a um mínimo. Intervenções temporárias, paliativas, remediadoras não chegam a ser constitutivas de condições necessárias à promoção da equidade educacional, uma vez que não alteram os determinantes da situação que visam compensar. Elas tendem a ampliar a diferenciação do atendimento público segundo o marco de classe social, recorrendo a formas precárias e a modalidades que restringem ao mínimo as necessidades básicas dos educandos atendidos (FREITAS, 2007, p. 66).

A autora explicita que se trata de condições reais de redução mínima, do acesso aos saberes linguísticos atribuído à escola para estudantes surdos. Nesse sentido, recruta-se o contexto da acessibilidade linguística garantida por lei.

A comunidade surda, com muito afinco, tem se empenhado na busca de uma comunicação sem barreiras (Lei n. 10.098/00), cujo objetivo maior segue sendo o seu reconhecimento linguístico (Lei n. 10.436/02). Essas mobilizações são fundamentais para que a comunidade ganhe visibilidade e demonstre força política. (DÉZINHO; MATEUS, 2018, p. 153)

Para seguir uma ordem cronológica dos fatos, porém articulando-os aos acontecimentos mais recentes da história, retoma-se a exposição das autoras, que apontaram o reconhecimento linguístico da Libras, por força de lei, como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras<sup>34</sup> (BRASIL, 2002). Antes, aprovada como forma de acessibilidade comunicativa e informativa, conforme as evidências na sequência (BRASIL, 2000).

A Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, institui a acessibilidade comunicativa às pessoas surdas mediante a eliminação de barreiras na comunicação e na informação. Essa lei teve sua redação dada pela Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei

---

<sup>34</sup> Ferreira (2010, p. 258) apresenta como objeto de seus estudos (desde a década de 80) a Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB), desenvolvida pelos indígenas da etnia Urubu Kaapor nas selvas amazônicas. Em nota de rodapé, a autora evidencia “Como os Urubus-Kaapor vivem há muito em uma região que é parte do território do Brasil, sua língua de sinais deve ser também considerada brasileira, como a língua de sinais usada nos demais estados do país” – a Libras.

Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em vigência, e define, em seu Art. 112:

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação. (BRASIL, 2015)

Subintende-se que os sistemas educacionais deverão eliminar qualquer barreira que dificulte ou impeça a participação plena e efetiva do estudante surdo em igualdade de condições com os estudantes ouvintes, “[...] de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”, como preconizado no Capítulo IV, Art. 27. Por meio de diferentes palavras, anteriormente, esse já era o objetivo declarado no Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Conversão Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

O inciso V do Estatuto (BRASIL, 2015) avança e evidencia a oferta da educação bilíngue para surdos<sup>35</sup>, **em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas**, uma vez que permite a admissão de outras opções para a escolarização das pessoas surdas. Identificam-se dois exemplos contrários a essas possibilidades organizacionais: um concretizado pelo fechamento do Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA), de Campo Grande/ Mato Grosso do Sul, e o outro suscitado por manifestos para o fechamento do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação Bilíngue/ Rio de Janeiro (INES)<sup>36</sup>, o qual não foi levado a cabo.

Em nota veiculada no jornal digital Campo Grande News, a Secretaria de Educação do Estado informou que a medida adotada reestruturou o CEADA, que passou a oferecer formação, assessoramento e orientação aos profissionais que atuam com estudantes surdos e com surdocegueira, além de atendimentos clínico e de reabilitação. Desde 2017, os estudantes foram transferidos para escolas comuns.

---

<sup>35</sup> Amplamente discutido, teorizado e explorado por muitos estudiosos (FERNANDES, E; CORREIA, 2015; FERNANDES, S, 1996; LACERDA, 2009; LODI, 2015; KELMAN, 2015; QUADROS, 2015; entre outros).

<sup>36</sup> O atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) foi criado em meados do século XIX por iniciativa do professor surdo francês E. Huet, tendo como primeira denominação Colégio Nacional para Surdos-Mudos, de ambos os sexos. Atualmente, o INES oferece, além da Educação Básica, atendimentos relacionados à arte e ao esporte, oportunidades para inserção de surdos no mercado de trabalho e incentivo à pesquisa de novas metodologias de ensino para a educação de surdos. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

Já o movimento contra o fechamento da Educação Básica do INES teve início em 2011, com o intuito de incluir as escolas bilíngues para surdos no Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 (CAMPELLO; REZENDE, 2014). Essa luta, na verdade, consistiu em uma busca do Movimento Surdo pelo reconhecimento de uma educação linguística e pela desvinculação da modalidade de ensino da Educação Especial, para ações inerentes à política linguística.

**Figura 1** – Comunidade surda protesta contra o fechamento da escola bilíngue de surdos, em Campo Grande/MS



Foto: Marcos Ermínio.

Fonte: Matéria veiculada no site Campo Grande News, em 30 de dezembro de 2016. Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/pais-e-alunos-protestam-contrafechamento-de-centro-para-surdos>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

São situações que Bourdieu (2008, p. 110) definiria como “[...] relação de forças no campo das lutas pela delimitação legítima [...]”, ou seja, esses embates no campo educacional abrangem estruturas do **mercado linguístico**, impondo um sistema de sanções e de censuras específicas, de modo a revelar o poder da **violência simbólica** sobre os estudantes surdos, exercida pelo Estado, compartilhada quando,

Ao questionar um aluno sobre qual o sentido que ele tem para si sobre sua escola, a resposta será uma reprodução de significado que negará um sentido próprio: é, em princípio, o efeito da efetivação da violência simbólica que faz desse conceito o sentido estabelecido (KROTSCH, 2011, p. 31).

Ao continuar as análises sobre o Estatuto, define-se, nas entrelinhas, a Libras como sistema linguístico utilizado para interação e oferta da educação bilíngue (itens VI, VII e XII), enquanto as funções de tradutores intérpretes da Libras (TILS) são considerados serviços das

tecnologias assistivas<sup>37</sup> (itens XI e XII), com o propósito, também, de “[...] ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação” (BRASIL, 2015).

Para melhor compreensão, basta discernir que a criança surda, em mais de 90% dos casos, têm descendência de pais ouvintes (GOLDFELD, 2002) e não participam de um ambiente linguístico adequado para o seu desenvolvimento linguístico e sociocultural, uma vez que a língua predominante na relação familiar é uma língua oral-auditiva. Quadros (1997) e Quadros e Karnopp (2004) alegam que a Língua de Sinais é uma língua natural, adquirida espontaneamente pela pessoa surda em contato com pessoas usuárias dessa língua. A aquisição da linguagem por crianças surdas está pautada na criação de

[...] um ambiente linguístico apropriado, observando a condição física das pessoas surdas, significa oportunizar o acesso à língua de sinais – única língua adquirida de forma espontânea sem intervenção sistemática e formal. Esse ambiente implica a presença de pessoas que dominem a língua de sinais e, em função do objetivo seguinte, preferencialmente pessoas surdas adultas que possam assegurar o desenvolvimento socioemocional íntegro da criança e a formação de sua personalidade mediante uma identificação com esses adultos (QUADROS, 1997, p. 108).

Quadros (1997) observa que depois de alcançados três objetivos - ambiente linguístico, desenvolvimento psicossocial e emocional das crianças surdas e o resguardo da relação familiar - no processo de aquisição da linguagem da criança surda, a preocupação se transfere para o contexto educacional referente ao acesso às informações escolares e culturais.

Nesse sentido, a língua de instrução nas escolas comuns é a Língua Portuguesa – **mercado linguístico unificado e dominado pela língua oficial** (BOURDIEU, 2008 – grifos nossos) – e acrescida com a Língua de Sinais, mediada pelos serviços de um TILS. Segundo a Lei da Libras, o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita é reconhecida como segunda língua para os estudantes surdos (BRASIL, 2008). No caso, é importante levar em consideração que o acesso à educação e à informação, por exemplo, não pode se resumir ao ato mediado. Não se pode delegar a outrem o poder instituído pela língua, segundo Bourdieu (1983, p. 5-6):

---

<sup>37</sup> “[...] arsenal de **Recursos** e **Serviços** que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover **Vida Independente** e **Inclusão** [...] objetiva ‘Proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade’” (SARTORETTO; BERSCH, 2017 – grifos das autoras). Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

A língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos. Daí a definição completa da competência como direito à palavra, isto é, à linguagem legítima como linguagem autorizada, como linguagem de autoridade.

Bourdieu (2008, p. 25 – grifos do autor) assinala que “o que circula no mercado linguístico não é **a língua**, mas discursos estilisticamente caracterizados [...]”. E, pelo fato de a Libras não figurar também como língua de instrução, ela é vista como forma de distinção, marcada na e pela escola, por excelência, reprodutora e conservadora (BOURDIEU, 2008, BOURDIEU; PASSERON, 1982):

[...] a língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas ela fornece, além de um vocabulário mais ou menos rico, um sistema de categorias mais ou menos complexo, de sorte que a aptidão à decifração e à manipulação de estruturas complexas, quer elas sejam lógicas ou estéticas, depende em certa parte da complexidade da língua transmitida pela família. Segue-se logicamente que a mortalidade escolar só pode crescer à medida que se vai às classes mais afastadas da língua escolar [...] (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 82-83).

A inclusão de estudantes surdos em escolas comuns permeia um número considerável de produções acadêmicas com o intuito de refletir, apresentar, direcionar e modificar as propostas sobre as ações disponibilizadas nesses espaços sociais, culturais e educacionais, respeitadas as especificidades e singularidades das pessoas surdas (QUILES, 2015; QUILES; LACERDA, 2016; LODI, 2011; SANTOS, 2016; VIEIRA, 2014 entre outros). Retoma-se, aqui, que a inclusão escolar para estudantes surdos ainda é algo controverso, em construção, e que não contempla a luta dos movimentos surdos em prol de escolas bilíngues (CAMPELLO; REZENDE, 2014; STUMPF, 2008). Significa dizer, como Lodi (2013), que ao desvendar os diferentes sentidos de educação bilíngue e de inclusão mostrou-se inconsistência no discurso da PNEE-EI (BRASIL, 2008) e do Decreto-Federal n. 5.626/05 (BRASIL, 2005), de tal modo a revelar “da impossibilidade de diálogo com as reivindicações das comunidades surdas brasileiras” (LODI, 2013, p. 61).

Arelada a essa afirmativa, iniciou-se esta caminhada para identificar alguns indícios acerca da “revisão do *status* do português pelos próprios surdos: reconstrução de um significado social a partir dos próprios surdos” (QUADROS, 2015, p. 190), estabelecido por meio do **sistema de ensino considerado como sistema de comunicação** (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 102 – grifos nossos). Nessa perspectiva, procurou-se identificar, em alguns documentos que norteiam a educação brasileira, acerca da comunicação estabelecida nas instituições escolares.

## 1.2 Os documentos referenciais para se pensar o currículo sobre comunicação e ensino de línguas na educação brasileira

Nesta seção, conduz-se uma análise de documentos prescritivos sobre a comunicação. Inicia-se com uma reflexão a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), passando por referenciais elaborados a partir de documentos nacionais (CF, LDB e Plano Decenal de Educação para Todos de 1993-2003) e internacionais, como a Conferência de Jomtien, em 1990). Os PCN, em sua versão introdutória, no Volume 1, considera:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo país. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 2001a, p. 13)

Os PCN servem de referência para a elaboração das matrizes do currículo escolar. Em relação aos professores, esse documento serve como orientação na busca de novas abordagens e metodologias, além de direcioná-los às práticas contextualizadas dos conteúdos escolares e de modo interdisciplinar, incentivando o raciocínio e o processo de aprendizagem dos estudantes.

Uma de suas premissas é o caráter flexível do currículo, conforme a demanda (prática do professor e processo de aprendizagem dos estudantes), que deve ser revisto, aperfeiçoados de acordo com a realidade e o contexto local. Anteriormente à sua concepção, foram realizadas consultas aos currículos propostos pelas secretarias estaduais e algumas redes municipais de educação. Após essas consultas e análise dos livros didáticos mais utilizados definiu-se a teoria (fundamentada nas ideias de competência, elaborada pelo sociólogo suíço Philippe Perrenoud), a partir do entendimento que ensinar propicia ao estudante o desenvolvimento de suas competências cognitivas e habilidades (BRASIL, 2001a).

Em seu documento introdutório, os PCN afirmam que o conjunto de proposições surge para responder as necessidades de referenciais ao sistema educacional brasileiro organizado,

[...] a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. (BRASIL, 2001a, p. 13)

Esse argumento incide na ideia de que o acesso à educação propicia a construção da cidadania, objetivando a igualdade de direitos entre os cidadãos, com base nos princípios democráticos, dentre eles o acesso aos bens públicos<sup>38</sup>. Esse mesmo documento, em relação aos princípios e fundamentos dos PCN, enfatiza que “o exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social” (BRASIL, 2001a, p. 33). Sendo assim, agrega-se ao papel da educação, entre outros conhecimentos, o domínio da língua escrita e falada.

Ao final desse documento, constam alguns objetivos gerais do Ensino Fundamental, a saber: a) compreender e exercitar a cidadania; b) utilizar as diferentes linguagens como instrumento de comunicação e expressão, conforme as diversas intenções e situações comunicativas; c) “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, 2001a, p. 108).

Esses mesmos objetivos introduzem os PCN de Língua Portuguesa (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries – Volume 2). A apresentação redigida pela Secretaria de Educação Fundamental afirma que

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso. (BRASIL, 2001b, p.15)

O domínio da língua equivale a uma forma de garantia para a aprendizagem da leitura e da escrita; também por meio dela o homem se comunica, expressa-se, informa-se, compartilha visões de mundo e saberes. Afirma-se, para tanto, que a competência da escrita é condição, em destaque, para a efetiva participação social.

O domínio da língua tem estreita ligação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 2001b, p. 23)

Na sequência, os PCN de Língua Portuguesa (PCN-LP) compartilham a necessidade de que todos os estudantes tenham acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, apoiando-se na premissa “em que a razão de ser das propostas de uso

---

<sup>38</sup> O conceito de bens públicos está no artigo 98, que define: “são públicos os bens do domínio nacional pertencente às pessoas jurídicas de direito público interno; todos os outros são particulares, seja qual for a pessoa a que pertencerem”. Exemplos: os de uso comum do povo, tais como rios, mares, estradas, ruas e praças. BRASIL. Casa Civil. Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10406.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm)> Acesso em: 14 out. 2016.

da fala e da escrita é a expressão e a comunicação por meio de textos e não a avaliação da correção do produto” (BRASIL, 2001b, p. 22), consideradas as formas de uso nas práticas sociais, de modo que o estudante seja capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente.

Destaca-se o texto como unidade de ensino, produzido pelo discurso: “assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão” (BRASIL, 2001b, p. 25), em um sentido mais aprofundado do que a ênfase no produto resultado da codificação e decodificação dos códigos, conforme Koch e Elias (2014).

Nesse sentido, evidenciam-se dois conceitos: alfabetização e letramento. Para isso, recorre-se aos postulados de Rojo (2009, p. 10); o primeiro “como a ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado”; o segundo

Busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 11).

A autora defende, como um dos objetivos principais da escola, oportunizar vivências “das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática**” (ROJO, 2009, p. 11 – grifos da autora), de modo a garantir os pressupostos abordados pelo PCN-LP (BRASIL, 2001b).

Da mesma forma, o documento estabelece o papel da escola de ensinar usos e formas da língua oral, propondo situações de comunicação para produção e interpretação envolvendo fala, escuta e reflexão sobre a língua. No caso da escrita, enquanto prática relacionada à leitura e a escrita, e como práticas complementares que se influenciam mutuamente (BRASIL, 2001b)

Marcushi (2016) situa os PCN-LP no contexto dos estudos linguísticos atuais e explicita que eles retratam diretamente as discussões teóricas do campo linguístico no ensino de Língua Portuguesa. Nessa direção, o autor destaca como pontos positivos do referido documento,

(a) adoção do texto como unidade básica de ensino; (b) produção linguística tomada como produção de discursos contextualizados; (c) noção de que os textos distribuem-se num contínuo de gêneros estáveis, com características próprias e são socialmente organizados tanto na fala como na escrita; (d) atenção para a língua em uso, sem se fixar no estudo da gramática como um conjunto de regras, mas frisando a relevância da reflexão sobre a língua; (e) atenção especial para a

produção e compreensão do texto escrito e oral; (f) explicitação da noção de linguagem adotada, com ênfase no aspecto social e histórico, (g) clareza quanto a variedade de usos da língua e variação linguística. (MARCUSCHI, 2016, p. 21-22)

O autor considera que se trata de uma perspectiva funcionalista, de modo a dar mais ênfase ao uso do que às questões normativas da língua. Essa postura condiz com um “[...] ensino de língua voltado essencialmente para a produção e a compreensão de textos em seus mais variados aspectos” (MARCUSCHI, 2016, p. 22).

No referido documento, o subitem “Os recursos didáticos e sua utilização” faz menção ao acesso a textos que apresentam a combinação de sistemas verbais e não-verbais de comunicação, para situações de aprendizagem da língua (BRASIL, 2001b). São **recursos** que servem à realização de atividades linguísticas, observando-se que os mesmos são indicados apenas como estratégias pedagógicas e que a prioridade é para os textos lidos e ouvidos, a partir da linguagem escrita convencional (no papel branco, formato A4, na cor preto, tamanho 12 exceto as citações acima de três linhas, digitado no anverso do papel).

Trata-se de recursos que a “[...] *escuela buscará sin embargo controlar la imagen, ya sea subordinándola al oficio de mera ilustración del texto escrito o acompañándola de un letrado que le indique al alumno lo que dice la imagen*”<sup>39</sup> (MARTÍN-BARBERO, 1995, s/p), nunca como finalidade, apenas como meio de se chegar a escrita alfabética.

Ao analisar os PCN referentes ao terceiro e quarto ciclo (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) do Ensino Fundamental, verificou-se que os conteúdos da Língua Portuguesa são articulados em dois eixos básicos: 1) o uso da língua oral e escrita; 2) a reflexão sobre a língua e a linguagem. A articulação dos conteúdos nesses eixos significa compreender que tanto o princípio como a finalidade do ensino da língua consistem na produção e recepção de discursos.

O subitem “A seleção de textos” pauta-se na estrutura oral ou escrita, de modo a contemplar, por suas características e usos, textos que favoreçam a reflexão crítica por meio do exercício de formas de pensamento e do uso artístico da linguagem. Em relação aos textos escritos, as atividades escolares devem oportunizar o contato com a diversidade de textos assinalados nas práticas sociais (BRASIL, 1998).

Registra-se que o ensino da linguagem é essencialmente determinado pela escuta e produção de textos orais e pela leitura e produção de textos escritos. Esse direcionamento é recorrente ao longo de todo o documento. Marcuschi (2016), mesmo não concordando com

---

<sup>39</sup> “No entanto, a escola procurará controlar a imagem, seja subordinando-a ao ofício de mera ilustração do texto escrito ou acompanhando-a com um sinal que diga ao aluno o que a imagem diz” (tradução nossa).

algumas questões teóricas, enfatiza o avanço quanto ao ensino de língua materna, marcada por resistências e inovações, principalmente na educação brasileira pela drástica mudança, o que também é evidenciado por Rojo (2009).

Quando o assunto é a leitura de textos escritos, os PCN (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries), no mesmo subitem que o nomeia, apresentam os outros tipos de textos, sendo configurados como **recursos de natureza complementar ou informações suplementares em outras linguagens** (fotos, desenhos, preparação de sons, de animação, outros) e que **acompanham o texto escrito** no formato tradicional.

Um traço interessante consta no subitem “Produção de textos escritos”, referente ao formato do registro escrito, que contempla

[...] utilização de recursos gráficos orientadores da interpretação do interlocutor, possíveis aos instrumentos empregados no registro do texto (lápiz, caneta, máquina de escrever, computador): \* fonte (tipo de letra, estilo -negrito, itálico-, tamanho da letra, sublinhado, caixa alta, cor); [...] (BRASIL, 1998, p. 59)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), as competências e as habilidades permitem, no ensino de Língua Portuguesa, desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística e sua capacitação como leitor, para além da norma da língua (BRASIL, 2000).

Os PCNEM apresentam três conjuntos de competências: 1) comunicar e representar; 2) investigar e compreender; 3) contextualizar social ou historicamente os conhecimentos. Sendo, estas relacionadas a um número bem maior de habilidades. Sobre os textos verbal e não verbal, os PCNEM preveem a compreensão, a interpretação e a produção de textos oral e escrito e a sua relação com os contextos; para textos não-escritos<sup>40</sup> inscritos na fala e no discurso.

Nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM+), disponibilizam orientações educacionais complementares aos PCN direcionadas às linguagens, códigos e suas tecnologias, descrevem os conceitos como linguagem, texto e contexto associados a essa área. Em relação ao texto, o documento versa sobre a língua falada e escrita, outras manifestações da linguagem, bem como o hipertexto. Quanto ao texto não-escrito, o documento explicita que “embora predomine na arte, a orientação para a leitura conotativa pode ocorrer em contextos não relacionados à linguagem

---

<sup>40</sup> Não foi localizada a origem do termo, entretanto, aponta-se uma questão de estilo. Todavia, para compreensão de uso é preciso associá-lo ao código não verbal, proposto por Aguiar (2004).

artística, como na gíria, no repertório de expressões populares, nos provérbios, nos cartuns, nas charges, na dança, nos jogos...” (BRASIL, 2016, p. 42).

Os PCNEM+ compreendem que o texto está vinculado amplamente às manifestações veiculadas por linguagens, já que mediante os textos torna-se possível estabelecer uma comunicação, dependendo apenas da interlocução.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNGEB) sustentam que

Os estudantes, entre outras características, aprendem a receber informação com rapidez, gostam do processo paralelo, de realizar várias tarefas ao mesmo tempo, preferem fazer seus gráficos antes de ler o texto, enquanto os docentes creem que acompanham a era digital apenas porque digitam e imprimem textos, têm e-mail, não percebendo que os estudantes nasceram na era digital (BRASIL, 2013, p. 25).

Esse documento reconhece a circulação das tecnologias nas práticas sociais, inclusive a visibilidade de estudantes que nasceram na era digital. Sobre o primeiro aspecto, Lévy (1999, p. 11) já mencionava que a partir do surgimento da Internet deve-se reconhecer dois fatos:

Em primeiro lugar, que o crescimento do ciberespaço<sup>41</sup> resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. Em segundo lugar, que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano.

Sendo assim, a escola não deve ser dispensada desse contexto global. Presnky (2001) argumenta que nas últimas décadas do século XX, a chegada e a rápida difusão da tecnologia digital propiciou, aos estudantes de hoje, mudanças, pois utilizam e incorporam às suas vidas as interações com a tecnologia com jogos de computadores, Internet, e-mail, telefones celulares e mensagens instantâneas. São considerados “*native speakers*” - **falantes nativos**, dessa linguagem digital, sendo denominados “*digital natives*” - **nativos digitais**. Aqueles que não nasceram nesse período são os “*digital immigrants*” – **imigrantes digitais**. As principais características dos nativos digitais são: processam informações e realização múltiplas tarefas ao mesmo tempo; possuem uma linguagem digital e estão acostumados com a rapidez das informações para inúmeras finalidades. Os imigrantes lutam para apropriar-se ou relutam em relação ao uso dessa nova linguagem em suas práticas sociais.

---

<sup>41</sup> Lévy (1999, p. 17) define ciberespaço “(que também chamarei de ‘rede’) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como seres humanos que navegam e alimentam esse universo”.

Nesse sentido, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) se estabelecem também como ferramentas que podem apoiar e melhorar as aprendizagens na escola. Celebra-se o seu uso com fins educacionais e como tecnologia assistiva para possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva, inclusive na produção de linguagens. Isso estimularia inovações no cotidiano escolar, em busca da ampliação do conhecimento científico, uma das condições para o exercício da cidadania (BRASIL, 2013).

As DCNGEB definem

[...] currículo como *conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes*. Entendido desta forma, ele se refere não apenas aos conteúdos selecionados, ensinados e apreendidos por meio das atividades de leitura, escrita, interpretação de textos, pesquisas, dentre outras estratégias de ensino e de aprendizagem, mas também aos mais variados tipos de rituais da escola, tais como as atividades recreativas, as feiras culturais, os jogos escolares, as atividades comemorativas, dentre outros. (BRASIL, 2013, p. 394)

Percebe-se que esse documento reúne várias outras diretrizes operacionais, curriculares e específicas aos contextos da diversidade e da diferença, “[...] articulam os princípios, os critérios e os procedimentos que devem ser observados na organização e com vistas à consecução dos objetivos da Educação Básica” (BRASIL, 2013, p. 5). Todavia, a prescrição nacional para o ensino de línguas e linguagens estabelece o domínio da Língua Portuguesa formal (norma gramatical culta), nas modalidades escrita e falada, com o acréscimo da Libras para a mediação dos conteúdos curriculares para estudantes surdos. Porém, não há indicações para a mesma, o que se configura em práticas de exclusão (QUADROS, 2015). Trata-se de uma perspectiva monomodal de ensino.

Um fato recente diz respeito à análise prescritiva para as Linguagens (competências específicas das áreas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa) na educação básica (dividida em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) sob a recomendação da Base Curricular Nacional Comum (BNCC), aprovada e homologada em 20 de dezembro de 2017 para as etapas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, pelo ministro da Educação, Mendonça Filho.

A proposta para o Ensino Médio foi encaminhada para discussão no Conselho Nacional de Educação e homologada em 19 de dezembro de 2018<sup>42</sup>. No site do MEC consta que a BNCC é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e **modalidades da Educação Básica**” (BRASIL, 2017).

Ressalva-se que, pela primeira vez, um documento norteador de currículo presta atenção às modalidades da Educação Básica, incluída a Educação Especial, na qual a Educação de Surdos se inscreve. O documento menciona a necessidade de atender, igualmente, a organização de currículos e as propostas adequadas às diferentes modalidades de ensino (BRASIL, 2017). Em relação às necessidades de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, a BNCC determina o cumprimento da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

Em conformidade com a LDB (BRASIL, 1996), a BNCC tem como princípio orientar os currículos e também as práticas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Básica brasileira. Determina **conhecimentos, competências e habilidades** esperados para o desenvolvimento de todos os estudantes, de forma a direcionar a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma **sociedade justa, democrática e inclusiva**, compartilhado nas DCNEB (BRASIL, 2013; BRASIL, 2017).

Outro fato importante destaca-se a partir da Etapa do Ensino Fundamental. O documento anuncia a presença, em diversas práticas sociais (dentro e fora das escolas), da interação multimídia e da linguagem multimodal, acreditado as mudanças inerentes às tecnologias digitais (LÉVY, 1999; MARTÍN-BARBERO, 1995; PRESKY, 2001).

A BCNN, mesmo depois de detalhar essas formas de interação com as tecnologias digitais, lança a questão: se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? A resposta engloba a garantia de que a escola deva se preocupar tanto com as necessidades sociais, imediatas dos jovens como pelas possibilidades empregadas às vivências diversificadas de habilidades, de experiências, de práticas e de domínio de ferramentas: “Compete à escola

---

<sup>42</sup> Disponível em:

<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf)>. Acesso em: 19 abr. 2019.

garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença” (BRASIL, 2017, p. 68)

Da mesma forma, a BNCC enfatiza a importância da escola em conhecer todas as culturas, diferentes linguagens e diferentes letramentos<sup>43</sup>. Ao destacar a diversidade cultural, faz menção das mais de 250 línguas faladas no país e a falta de conhecimento por grande parte da população brasileira. Ao mencionar a Libras e o reconhecimento oficial dessa Língua de Sinais, acrescenta a possibilidade de, “[...] em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares” (BRASIL, 2017, p. 70).

Se isso será de fato realizado é o que os próximos anos irão revelar, com a implementação dessa base nas escolas regulares de ensino. Nesse aspecto, impetra-se pela visibilidade, aos estudiosos da área, que em suas produções intelectuais advertem sobre a urgência de se pensar uma educação pautada na diferença linguística e cultural das pessoas surdas (CAMPELLO, 2007; FERNANDES, E; CORREIA, 2015; FERNANDES, S, 1996; KELMAN, 2015; LÓDI, 2014; QUADROS, 1997; 2015).

Dos documentos nacionais aos documentos estaduais, os Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul - RCREE/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2012a) contemplam as áreas de conhecimento do Ensino Fundamental, reportando-se aos seguintes componentes curriculares: Linguagem (Língua Portuguesa, Língua Materna para populações indígenas, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física); Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas (História e Geografia); e Ensino Religioso.

Para o Ensino Médio, os RCREE/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2012b) reportam-se aos seguintes componentes curriculares: Linguagem (Língua Portuguesa, Língua Materna para populações indígenas, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). Para o presente estudo dos RCREE/MS do Ensino Fundamental e Médio, focaliza-se a Linguagem.

Conforme o RCREE/MS, o desenvolvimento da linguagem permite, aos estudantes do Ensino Fundamental, reconstruir, pela memória, as suas ações e descrevê-las, bem como

---

<sup>43</sup> De acordo com Rojo (2009, p. 98), “[...] o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural”.

planejá-las, todas como habilidades necessárias às aprendizagens. Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, o objetivo central permeia a expansão das possibilidades de uso da linguagem, com o propósito de desenvolver as quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. Para isso, os conteúdos de Língua Portuguesa priorizam o desenvolvimento dessas habilidades através da oralidade (formais, informais e coloquiais), práticas de leitura (imagética, silenciosa, oral, coletiva e compartilhada), produção de texto, análise e reflexão sobre a língua.

Para o Ensino Fundamental, o conceito de linguagem abrange toda e qualquer forma de comunicação, fundamentando um conjunto de competências que envolvem os modos de expressão, seleção vocabular, estilo discursivo, domínio comunicativo e detalhamento de habilidades linguísticas. O estudante se desenvolve, a partir das competências linguísticas para ouvir, ler e expressar-se nas mais variadas formas e/ou registros de linguagens pertinentes a cada situação comunicativa. O documento faz alusão, em várias partes, ao texto oral, escrito e lido assimilado ao contexto.

Em ambos os referenciais, para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, constam conteúdos e suas respectivas competências/habilidades para cada ano escolar, conforme aponta o Quadro 2.

**Quadro 2** – Organização dos conteúdos e suas respectivas competências/habilidades por ano escolar

<b>1º ao 9º ano (Ensino Fundamental)</b>	<b>Conteúdos</b>
<b>e</b>	Oralidade
<b>1º ao 3º ano (Ensino Médio)</b>	Prática de Leitura
	Produção de Texto
	Análise e reflexão sobre a língua

Fonte: MATO GROSSO DO SUL. Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. (2012a; 2012b).

A centralidade nesses referenciais aponta, ainda, para a produção, compreensão e interpretação de textos orais e escritos. Há menção sobre o uso de textos publicitários<sup>44</sup> (tanto no conteúdo como nas competências/habilidades), de poderem ser considerados não-escritos,

<sup>44</sup> Segundo Paz (2001), as características da linguagem específica dos textos publicitários apresentam: “na comunicação oral, compõe-se de palavras, música e sons; na comunicação visual, essencialmente do texto linguístico e da imagem (ilustração e cor); e na comunicação audiovisual é constituída pelas duas primeiras mais o movimento”. Disponível em: <[http://coral.ufsm.br/lec/01\\_02/DioniL.htm](http://coral.ufsm.br/lec/01_02/DioniL.htm)> Acesso em: 18 out. 2016.

pelo fato de conterem recursos linguísticos (visual, áudio, ilustrações, formato de letras com cores diversificadas, outros) na função de comunicar e informar.

Feito o levantamento de todas as orientações, referenciais, avaliações, a legislação inicial (Lei nº 9394/96) e o que prediz na Constituição Federal de 1988, os quais prescrevem os referenciais comunicacionais e educacionais para as ações pedagógicas no sistema de ensino brasileiro, observou-se que os conteúdos programáticos para o Ensino Fundamental e Ensino Médio ainda são fortemente pautados na utilização de textos escritos. Os textos não-escritos são complementos; em muitas passagens constatou-se uma descrição superficial quanto às possibilidades de uso dos textos não-escritos.

De modo geral, na atualidade, o ensino de língua portuguesa ainda prioriza no trabalho com o texto os elementos verbais. Vistos como um modo de representação que apenas supre lacunas deixadas pelo código linguístico ou como ilustração do texto, os elementos imagéticos são desconsiderados, ou então exercem um papel secundário ou acessório (CAPISTRANO JÚNIOR; LINS; CASOTTI; 2017, p. 299).

Ao final das leituras e comparações, identificou-se a prescrição quanto ao uso de textos publicitários nos RCEE/MS, tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio (MATO GROSSO DO SUL, 2012a; 2012b). Tal orientação possibilite a difusão de textos multimodais<sup>45</sup> nas práticas em sala de aula, aproximando informações variadas ao contexto educacional.

É fato que as opções e os usos são limitados ao formato papel, pois o objetivo principal que rege os PCN e os Referenciais Curriculares pauta-se no desenvolvimento das habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. Fato notório é a inversão dada pela prescrição da imagem enquanto mera ilustração (MARTÍN-BARBERO, 1995; CAPISTRANO JÚNIOR; LINS; CASOTTI; 2017), para restringi-la ao uso das TIC.

A futurologia dos anos 60 gostava de afirmar categoricamente que o mundo da escrita daria lugar ao mundo da imagem; que a mídia eletrônica destruiria o mundo cultural criado pelo livro impresso que propiciou a História, a Ciência e a Literatura. Mas o que se viu nestes trinta anos aponta em outra direção. Ser um usuário competente da escrita é, cada vez mais, condição para a efetiva participação social. (BRASIL, 2001b, p. 22)

---

<sup>45</sup> Vieira (2012, p. 2) faz referência a que os textos de circulação contemporânea são constituídos por linguagens verbais e não verbais, além de outras semioses. A autora adverte que “Textos constituídos apenas pela exploração de uma linguagem, seja verbal, visual ou sonora não transmite o mesmo significado de uma mesma maneira. Cada uma dessas linguagens pode ser melhor utilizada para atingir determinado propósito comunicativo. Quando combinadas, o potencial funcional é mais amplo, uma vez que a cognição humana encontra-se amparada na multiperceptualidade”. Também explicita que o formato da letra, sua cor, a disposição textual, entre outros aspectos, conforme Kress, os textos verbais (falado ou escrito) são textos multimodais, por apresentarem, pelo menos, dois modos de palavras e gestos, palavras e imagens. Em concordância com o exposto, Rojo (2009) e Rojo e Melo (2017) também exploram a multissemiose (conjunto de signos e linguagens).

Nessa perspectiva imbricada nas novas TIC, “as redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela” (CASTELLS, 2010, p. 40). Esse espaço é marcado por convergências, conforme propõe o pesquisador norte-americano Jenkins (2009, p. 29):

Por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando.

Nesse sentido, o autor adverte que a convergência proposta está pautada na transformação cultural, por incentivo à busca de novas informações por meio de conexões em diversas mídias e em interações sociais (JENKIS, 2009), sendo a escola marcada pelo uso das tecnologias, na maioria das vezes, para transferência de suporte. Ao invés de textos na lousa, eles são projetados pelo Datashow; o registro textual no caderno é transferido para a digitação no computador, entre outros equívocos que impedem a convergência da transformação cultural analógica na cultura escolar digital.

Os referenciais que orientam o currículo escolar (PCN, Diretrizes Nacionais, Orientações Curriculares Nacionais) regulam a comunicação pautada no texto escrito-oralidade, distanciando-se de práticas nas quais as linguagens multimodais<sup>46</sup> disponibilizadas pelas tecnologias estão cada vez mais evidentes nas relações sociais dos agentes<sup>47</sup>. Contudo, as práticas comunicativas e pedagógicas configuram-se incongruentes com a realidade desses nativos digitais (PRENSKI, 2001) e podem limitar suas vivências de cidadania ampliada<sup>48</sup>, ou seja, um acesso desigual, que resultaria, também, em uma comunicação bloqueada (MUELLER, 1973) que interfere negativamente no exercício da cidadania.

---

<sup>46</sup> Ligada à Teoria Semiótica, por incorporar uma multiplicidade de semioses, a linguagem multimodal constitui na interação entre as linguagens em um mesmo texto. (ROJO, 2009)

<sup>47</sup> Para Bourdieu, os agentes (indivíduo ou grupo) correspondem aos seres que lutam dentro de um campo de interesses, definindo uma realidade social, ou seja, dentro de uma estrutura que envolve campo, *habitus* e agentes imbricados pelas relações de poder, a fim de manter ou alterar essas forças e a distribuição de capitais simbólicos (cultural, econômico, social).

<sup>48</sup> Cidadania, conforme entendida por Dagnino (2004, p. 103) como “nova cidadania ou cidadania ampliada”, “[...] essa concepção buscava implementar um projeto de construção democrática, de transformação social, que impõe um laço constitutivo entre cultura e política.” Segundo a autora, a redefinição do conceito de cidadania deu-se por lutas dos movimentos sociais que expressa além de uma estratégia política, uma política cultural, assumindo-se assim uma concepção de “[...] um direito a ter direito” (DAGNINO, 2004, p. 104).

Valente (2014a; 2014b) afirma que tanto a comunicação como a educação são áreas que estão sempre se atualizando, conforme as oportunidades oferecidas pela TDICs<sup>49</sup>; todavia, a educação ainda não conseguiu incorporar e se apropriar dos recursos oferecidos pelas inovações tecnológicas atuais. O autor concorda que a educação, em sua grande parte, permanece inalterada desde o século XIX, como é o caso de as atividades escolares (em sala de aula, nas avaliações em larga escala e outras) serem baseadas no uso do lápis grafite, da caneta esferográfica e do papel, por exemplo. De modo geral, as prescrições para o ensino de línguas alinham o discurso de complementação para o texto não-escrito e todas as formas linguísticas que fogem do protótipo comunicativo escrito em papel.

Nesse sentido, dá-se mais um passo em relação à visibilidade das tecnologias digitais, enquanto possibilidades comunicativas em práticas educacionais para a educação de surdos.

### **1.3 Orientações para a formação de professores de línguas: as tecnologias presentes na comunicação e no ensino de línguas em sala de aula**

Antes de se adentrar nas diretrizes, propriamente, segue-se a ordem cronológica das orientações com a Política Nacional de Formação de profissionais do Magistério da Educação Básica, sob o Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que, em seu Art. 1º decreta:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica (BRASIL, 2009).

Segue, nesse decreto, em seu Art. 3º, quanto aos seus objetivos inscritos no inciso IX, “promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos” (*Ibidem*).

Mattelart (2009) faz alusão ao tipo de formação oferecida pelas universidades para os profissionais que irão atuar nos meios de comunicação. Todavia, estende-se essa preocupação para a comunicação estabelecida no interior das escolas, de forma a democratizar a comunicação,

[...] o direito à Comunicação possa implantar-se plenamente na invenção de novas utilizações democráticas das tecnologias da informação e da comunicação. É somente sob esta condição que a nova utopia do compartilhamento do saber pode nos ajudar a construir democracias pensadas não apenas em termos de identidades

---

<sup>49</sup> Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação - apenas uma outra opção para TIC por atrelá-las ao suporte digital dessas mídias.

múltiplas, mas à luz do imperativo categórico da igualdade e da justiça social. (MATTELART, 2009, p. 48-49)

Em convergência ao exposto por Mattelart, Bergomas (1999) afirma que essa relação amplia perspectivas para que professores conheçam e também atuem sobre a realidade mediada pelos meios de comunicação. Ao mesmo tempo, a autora identifica que o manejo das distintas linguagens não estão presentes nos conteúdos de formação de professores; em contrapartida, fazem-se presentes na formação de comunicadores sociais, “os quais se mostram cada vez mais interessados pela perspectiva educativa” (BERGOMAS, 1999, p. 58).

As diretrizes para a formação de profissionais do magistério (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura) para a educação básica consideram, dentre outras ações, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a valorização da experiência extraescolar, a conexão com as práticas sociais, além de cumprir com um papel estratégico na formação requerida nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica (BRASIL, 2015b).

A Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015 (BRASIL, 2015c) trata especificamente sobre a formação de professores indígenas em cursos de educação superior e de nível médio, que, em uma análise geral, aborda a valorização das línguas indígenas e observa a utilização e a articulação com as linguagens ligadas às TIC (midiática) e outras (orais, escritas, artísticas, corporais). Porém, não faz menção as Línguas Portuguesa e de Sinais. Então, o que motiva citar essa questão indígena?

Lodi, Harrison e Campos (2015) relacionam o mesmo fenômeno observado na educação de surdos, em comunidades indígenas, diante da “[...] imposição do português como língua dominante, como tentativa de ‘apagamento’ da diferença” (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2015, p. 17). Todavia, essa aproximação se desfaz quando se identificam duas situações diferentes: enquanto os grupos sociais surdos estão dispersos na sociedade majoritária, as comunidades indígenas, geralmente, estão em seus territórios originais “tentando” resguardar cultura, língua, tradições e costumes tradicionais.

Ainda sobre essa Resolução nº 1 (BRASIL, 2015c), o Capítulo II - Da construção e do desenvolvimento de programas e cursos específicos para a formação de professores indígenas -, a Seção II - Dos projetos pedagógicos de cursos e das propostas curriculares – e o Art. 15, inciso III tratam sobre a possibilidade de utilizar na apresentação das atividades finais vídeos e fotografias, seguidas de outras linguagens midiáticas.

Na Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, que define as DCN para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, em seu Capítulo I - Das disposições gerais -, Art. 3, § 6, em relação ao apoio à formação docente, o inciso V prevê “a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras)” (BRASIL, 2015b, p. 5).

Todavia, o que de fato ocorre, tanto na formação docente como na escola, é o sentimento velado (e por muitos pesquisadores revelado, como referenciado por BAGNO, 2007) do predomínio das normas gramaticais da língua e seu uso formal, estigmatizando qualquer variação comunicativa presente nas práticas sociais e abolidas das práticas em sala de aula. De outra forma, assim acontece com a Libras, em que “a língua de sinais não é considerada como própria para o desenvolvimento e a apropriação dos conhecimentos veiculados social e culturalmente, tampouco para se ter acesso à língua portuguesa” (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2015, p. 18), reafirmando aquilo que as autoras já evidenciaram: “a grande dicotomia permanece. O que pode ser dito em Libras em nada se relaciona com o processo de escritura em português” (*Ibid.*, p. 17).

No que diz respeito ao uso competente das TIC para aprimoramento da prática pedagógica e ampliação da formação cultural de professores e estudantes, o Art. 8<sup>a</sup> do Capítulo III, inciso V das DCN preconiza:

Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a: [...] V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem (BRASIL, 2015b, p. 7-8)>

Evidencia-se, também, que na formação inicial as instituições de ensino devem prover o enriquecimento curricular (Capítulo IV, Art. 12, inciso III, alínea d), que compreenda “[...] a apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social” (*Ibidem*, p. 11). Quanto ao currículo, esse documento prevê, no Art. 13, § 2º; Art. 14, § 2º e Art. 15, inciso §3º, a garantia de conteúdos, fundamentos e metodologias relacionados a Libras. Nesse sentido,

[...] o aprimoramento do processo de formação de professores requer muita ousadia e criatividade para que se construam novos e mais promissores modelos educacionais necessários à urgente e fundamental tarefa de melhoria da qualidade do ensino no país (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 259).

Por isso, a necessidade de implementar práticas sociais emergentes do contexto social contemporâneo ao escolar. E, nesse sentido, sem dúvida, a atuação da docência requer

O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Identidade que é epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; conteúdos didático-pedagógicos (diretamente relacionados ao campo da prática profissional); conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos (do campo teórico da prática educacional) e conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (individual, sensibilidade pessoal e social). E identidade que é profissional. Ou seja, a docência constituiu um campo específico de intervenção profissional na prática social – não é qualquer um que pode ser professor. (*Ibidem*, p. 260)

Especificamente em relação à educação de surdos, sobre a formação continuada do professor, Karnopp e Pereira (2015, p. 38) observam que “não consiste meramente em lhe suprir conjuntos de técnicas e procedimentos, mas, sobretudo, em investigar as especificidades do ensino de leitura e escrita do surdo, tendo como foco uma situação bilíngue”. Libâneo e Pimenta (1999, p. 252) esclarecem que essa ação pedagógica não se resume apenas ao trabalho docente nas escolas, uma vez que “[...] as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não-formais, informais.”

Com essa perspectiva, os autores definem que, na sociedade contemporânea, a formação do professorado que se espera envolve mudanças nas práticas pedagógicas que propiciem, aos estudantes, um desenvolvimento cultural, científico e tecnológico, tendo em vista os avanços tecnológicos e os meios de informação e comunicação que “[...] incidem com bastante força na escola, aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva (*Ibid*, p. 260).

Tudo isso deveria refletir na composição das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura para formação de professores de línguas, a fim de evitar o reducionismo às informações e conteúdos curriculares, em paralelo ao que Lodi, Harrison e Campos (2015) consideram no contexto da redução da escrita a instrumento.

Com relação à abordagem sobre a tecnologia na formação de professores de Letras nas instituições de ensino superior do país, com base no Índice Geral de Cursos (IGC), foi possível identificar as cinco primeiras Instituições de Ensino Superior, em destaque. Esse instrumento representa a média das notas dos cursos de graduação e pós-graduação de cada instituição, sintetizando, em um único indicador de qualidade, esse IGC que é divulgado anualmente pelo INEP/MEC, após divulgação do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes).

A Portaria Normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018 (BRASIL, 2018) dispõe sobre os procedimentos de competência do INEP referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. Esse mesmo documento, no Art. 20, § 1º apresenta os conceitos de avaliação expressos em níveis de um a cinco. Os níveis iguais ou superiores a três indicam qualidade satisfatória do curso avaliado.

No caso, com base nesses indicativos, foram selecionadas as cinco melhores universidades do país: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), conforme a ordem designada pelo código da IES.

A começar, pela UnB, o Instituto de Letras vinculado ao Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas oferece as seguintes habilitações: Letras – Português do Brasil como Segunda Língua (Licenciatura) e Letras – Língua Portuguesa e respectiva Literatura (Licenciatura e Bacharelado). Entretanto, o site não direciona aos informativos específicos de cada curso, além de ser pouco acessível. Diversas vezes tentaram-se acessos ao site, porém, sem êxito. A busca referente ao Projeto Pedagógico do Curso também não resultou em nada.

O primeiro curso objetiva formar professores de língua portuguesa para o ensino da Língua Portuguesa, literatura e cultura. O curso tem como principal objetivo o atendimento de falantes e usuários de outras línguas. Dentre os conhecimentos a serem desenvolvidos pelo estudante, localizam-se as formas contemporâneas de linguagem.

O segundo curso busca formar professores de língua portuguesa (Licenciatura) e profissionais para atuarem no domínio dessa língua (Bacharelado), tendo, entre outras competências e habilidades, reflexão analítica e crítica sobre a linguagem. Em ambos, não foram localizados o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) supracitados.

O Departamento de Letras, filiado ao Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSCar, oferece o curso de Letras com habilitação em Português-Inglês e em Português-Espanhol (Licenciatura). No geral, o curso visa formar profissionais capazes de compreender a linguagem e seu uso em diferentes situações do cotidiano humano, histórico e contemporâneo, para também formar pessoas mais críticas e capazes de se comunicar e informar. O currículo do curso está dividido em estudos linguísticos e literários, para

desdobramentos Linguísticos, Literários e da área educacional, conforme informações disponibilizadas no site desse Departamento<sup>50</sup>.

O PPC de Letras da UFSCar, que complementa todas as habilitações, teve reformulação curricular na última versão de 2008 e apresenta apenas uma disciplina intitulada “Tecnologia e sociedade” em cuja ementa constam as novas TICs e seu impacto sobre a cultura. Outras buscas resultaram em uso de recursos tecnológicos enquanto ferramentas, porém sem aprofundamento quanto aos novos gêneros textuais-discursivos.

O curso de Letras da UFV está vinculado ao Departamento de Letras, incorporado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Atualmente, o curso abrange quatro habilitações de Licenciatura em Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Português-Inglês, Português-Espanhol e Português-Francês. Contudo, apenas o PPC do Curso em Letras Português-Espanhol foi localizado, no qual não se achou menção de disciplinas vinculadas às TICs ou às linguagens propiciadas por elas. A única referência localizada estabelece o uso da ferramenta para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Na UNICAMP, os cursos oferecidos pelo Instituto de Estudos da Linguagem correspondem a Licenciatura em Letras, ao Bacharelado em Linguística e em Estudos Literários. Conforme o PPC dos Cursos de Licenciatura em Letras, oferta desde o ano 2015, a possibilidade a seus alunos ingressantes de obtenção da Habilitação em Português como Segunda Língua e Língua Estrangeira (L2/LE doravante).

O PPC do Curso de Graduação em Letras (considerando as licenciaturas), agrega o uso das tecnologias no geral, enquanto ferramenta, suporte para produção de materiais para o ensino da linguagem. Consta na estrutura curricular a disciplina Linguagens e Tecnologias, que faz menção sobre o funcionamento da linguagem na era digital. Já, a disciplina Multiletramentos, Linguagens e Mídias, corresponde ao estudo das características multimodais, multissemióticas e multimidiáticas dos textos produzidos-consumidos na cultura digital. Na disciplina Tópicos em Multiletramentos, Linguagens e Mídias há o aprofundamento teórico e prático da temática anunciada. Nesse sentido, o curso objetiva formar profissionais aptos para lidar com as diversas formas de linguagem. (PROJETO POLÍTICO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UNICAMP, 2019)

Conforme, as Diretrizes para os Cursos de Graduação em Letras da UNESP, oferecidos nos campi de Araraquara (Bacharelado e Licenciatura), de Assis (Licenciatura)

---

<sup>50</sup> Disponível em: <<http://www.letras.ufscar.br>>. Acesso em: 01 abr. 2019.

e São José do Rio Preto (Licenciatura e Bacharelado com habilitação de Tradutor). No geral, as línguas para além da Língua Portuguesa e suas literaturas são ofertadas línguas, literaturas e culturas estrangeiras modernas para formação especializada, correspondem às línguas francesa, inglesa, espanhola, alemã, italiana, japonesa, grega e latina; porém, há línguas estrangeiras oferecidas em apenas um dos campus. Em síntese, o perfil dos egressos das Licenciaturas, afirma a necessidade de domínio das linguagens, ferramentas e práticas pedagógicas que permitam o ensino (GONÇALVES, 2012).

No Portal da UNESP, na seção de cursos, em específico dos Cursos de Graduação em Letras, não foram localizadas nas estruturas curriculares disciplinas que contemplassem as multiplicidades textuais propiciadas pelas tecnologias digitais.

Evidencia-se, portanto, que a maioria dos cursos cuja avaliação é expressiva e ocupa as primeiras colocações no cenário brasileiro, com base no IGC e no ENADE, ainda não contemplam as especificidades das novas práticas comunicativas veiculadas pelas mídias contemporâneas. A fuga dessa realidade não contribui na capacitação de futuros profissionais para o uso dessas tecnologias digitais e seus textos com multissemiotes aplicados aos contextos sociais (escola, família, lazer, outros).

Parece ser verdade, como dizia Sylvain Auroux, que a digitalização das línguas e dos conteúdos expressos nas línguas é a terceira revolução tecnológica do campo linguístico, de uma importância comparável a da invenção da escrita e depois da invenção da gramática. Esta digitalização dos conhecimentos, em que a língua entra não apenas como veículo das informações, mas também como organizador dos conteúdos, como, por exemplo, ocorre no caso dos buscadores da Internet, que procuram diretamente pelos nomes linguísticos das coisas, modifica e aprofunda dramaticamente a compreensão de como e em que sentido as línguas são recursos (OLIVEIRA, 2016, p. 396).

O autor mencionou, na ocasião de uma entrevista acerca da fundação do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) e questões ligadas às políticas linguísticas brasileiras, “[...] a importância das línguas para a construção da inclusão social e de uma cidadania ampliada” (*Ibidem*, 389), no sentido compartilhado de Dagnino (2004) para cidadania ampliada.

O direito à comunicação é uma parte inseparável dos direitos civis e sociais. Se não forem garantidas as condições políticas e econômicas, sociais e culturais que permitem aos seres humanos condições de exercer sua cidadania, é impossível que se chegue ao poder de transformação (NASCIMENTO; SANTOS, 2016, p. 42).

Entretanto, com o levantamento efetivado sobre os cursos de Letras e o quanto de tecnologia seus currículos contemplam, foi possível identificar currículos que não reconhecem essas possibilidades tecnológicas, como as reveladas por Oliveira (2016) e uma

lacuna entre as propostas curriculares para a formação de professores e as mudanças ocorridas na comunicação, conseqüentemente na educação, com a “digitalização das línguas” (OLIVEIRA, 2016).

Bergomas (1999) incita a que se considere a educação e a comunicação na formação profissional. Contudo, não se pode restringir educação à escolaridade e comunicação aos meios de comunicação de massa. Nessa perspectiva, considera a importância de ressignificar a relação educativa existente da interação dos sujeitos com as TICs, “[...] potencializando o que estas podem nos oferecer para reforçar e enriquecer a comunicação educativa” (BERGOMAS, 1999, p. 58). A autora identifica a diversidade das formas de comunicação e declara que as ações educativas devem priorizar dentre outras habilidades, o manejo da pluralidade de linguagens, com o qual permita estabelecer a comunicação.

Um educador neste contexto deve ter os elementos para leitura e utilização das linguagens alternativas à leitura-escritura, à medida que está imerso na cultura midiática tanto para analisar mensagens como para produzir materiais educativos adequados. Deve estimular práticas que não só levem ao acesso à informação mas que também permitam decodificar, analisar, avaliar e produzir comunicação em uma multiplicidade de formas. (*Ibidem*, p. 58)

Ao constatar que reflexões realizadas há mais de vinte anos, em especial na América Latina, essa autora observa que tanto a política quanto a gestão escolar nada mudaram, sendo as experiências com as novas linguagens contemporâneas deixadas em segundo plano ou sugeridas como alternativas desordenadas aos professores “[...] para que eles sobrevivam ao embate das novas linguagens que hoje convivem com a leitura-escritura” (*Ibid.*, p. 57). Não obstante,

Acreditamos que, ao considerarmos a pedagogia dos multiletramentos, é possível pensar em uma escola que não atenda apenas aos alunos idealizados, ou aos considerados “normais”, mas que também considere e respeite as diferenças que nela circulam. É preciso possibilitar a interação de culturas diversas e não simplesmente estabelecer uma cultura como dominante. É necessário também lançar mão de recursos, metodologias e linguagens diversas, que atendam a diferentes necessidades. Enfim, é imperioso considerar e respeitar as diferenças que a escola atual está assumindo” (FIGUEIREDO; GUARINELLO, 2013, p. 177).

Não basta um intérprete em sala de aula, pois este profissional não tem a responsabilidade de ensinar o conteúdo. Na verdade, trata-se de permitir que o aluno surdo aprenda em sua língua, mesmo que para isso tenha que usar recursos tecnológicos que aproximem esses usuários naturais da língua de sinais e propiciem um espaço para que as informações sejam convertidas em conhecimento, viesada pelo uso da multimodalidade textual.

Segundo Quadros e Schmiedt (2006, p. 42-43), quanto mais significativa for a variedade de textos para o estudante, melhor será para a exposição do pensamento, como também o seu registro, pois “[...] compreensão precede produção! Leitura precede a escrita!” como também, “[...] na medida que o aluno compreende o texto, ele começa a produzir textos [...] A escritura é um processo que se constrói por meio das atividades realizadas na própria sala de aula e de experiências vivenciadas [...]”.

Na verdade, toma-se essa afirmativa para todos os educandos, uma vez que sobre a situação de aprendizagem dos surdos considera-se que a tarefa do professor é reconhecer questões específicas para adoção de princípios e práticas pedagógicas condizentes com a diferença linguística e cultural<sup>51</sup> de estudantes surdos. De modo geral,

[...] os professores ouvintes se preocuparam em pensar, pesquisar e elaborar metodologias para garantir o acesso à língua portuguesa por surdos. No entanto, por outro lado, para os surdos as representações do português tomam diferentes formas que não se relacionam com essa importância forçada pelos ouvintes (QUADROS, 2010, p. 319).

Não se trata de abolir o ensino de línguas, mas de uma forma de respeitar as singularidades desses estudantes surdos, em consonância com as propostas de Quadros (2015, p. 188):

[...] saber mais línguas apresenta vantagens tanto no campo cognitivo quanto nos campos político, social e cultural. Os alunos são estimulados a conhecer diferentes formas de organizar o mundo através das diferentes línguas em diferentes contextos culturais.

Ao relativizar a importância das tecnologias nas práticas sociais, Nascimento e Santos (2016, p. 28) enfatizam que, no geral, a tecnologia pode “contribuir para o desenvolvimento e o enriquecimento das pessoas que deles fazem uso” e que as escolas não fazem uso adequado desse recurso para o ensino, como foi possível observar em alguns documentos que prescrevem e direcionam a organização curricular das escolas, uma vez que elas estão a serviço da cultura dominante e ainda mantêm formas reprodutoras de ensino (BOURDIEU, 2008; BOURDEU; PASSERON, 1982).

Em contraponto, a escola deve oportunizar práticas significativas aos seus educandos, de modo a vincular práticas sociais fora dos muros escolares às ações educativas que possibilitem a ampliação do seu conhecimento de modo significativo.

---

<sup>51</sup> A cultura surda define-se por compartilhar experiências de vida diferentes, pautadas na visualidade. Nesse sentido, Strobel (2008, p. 37) manifesta que os artefatos culturais peculiares à cultura surda, correspondente à materialidade e às “[...] produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo”, sendo compostos por: experiência visual; linguístico; familiar; literatura surda; vida social e esportiva; artes visuais; política e materiais.

O capítulo que se segue apresenta os procedimentos estabelecidos para esta pesquisa documental, apontando os critérios para seleção e coleta de dados. Com isso, pretende-se apresentar as escolhas que melhor se ajustaram ao tipo de pesquisa, de modo a dar conta de revelar práticas comunicativas de estudantes surdos na Internet.

## CAPÍTULO 2

### CAMINHO INVESTIGATIVO: ESCOLHAS E DECISÕES METODOLÓGICAS

Compreender não é reconhecer um sentido invariante, mas apreender a singularidade de uma forma que só existe num contexto particular. Produto da neutralização das relações sociais práticas nas quais ela funciona, a palavra – em todo caso, a do dicionário – não tem nenhuma existência social: na prática, ela só existe submersa nas situações, a tal ponto que a identidade da forma através da variação das situações pode passar despercebida (BOURDIEU, P., 1983a, p. 159).

Neste capítulo revela-se o caminho investigativo percorrido; manifestam-se as escolhas e as decisões tomadas para o direcionamento desta pesquisa de caráter documental, por meio da qual verificou-se a organização curricular das escolas e, também, capturaram-se telas de Smartphones sobre a realidade comunicativa de estudantes surdos em suas redes sociais.

Parte-se da perspectiva transdisciplinar proposta por Bergomas (1999, p. 56), para quem “a problemática que coloca esta vinculação entre a comunicação e a educação transcende a análise de uma disciplina e se orienta para uma perspectiva transdisciplinar”, complementada por Baccega (1999), que compartilha dessa visão e declara que sem isso, não acontece o estudo da comunicação como possibilidade para perceber a complexidade inerente aos novos desafios da comunicação na educação. Esteban (2010) esclarece alguns pontos inerentes às técnicas qualitativas de investigação social, as quais auxiliaram na condução dos dados coletados por meio de imagens de ambientes digitais.

#### **2.1 Procedimentos para coleta de dados e seus encaminhamentos**

A pesquisa segue alguns pressupostos que validam o conhecimento científico resultante. De acordo com Chizzotti (2006, p. 11), a pesquisa investiga o mundo e o homem, cuja atividade é “transformar o mundo, criar objetos e concepções, encontrar explicações e avançar previsões, trabalhar a natureza e elaborar as suas ações e ideias, são fins subjacentes a todo esforço de pesquisa”.

De fato, esta investigação converge para essa finalidade: a de identificar potenciais de mudança. Nesse sentido, busca-se a percepção enraizada de um determinado fenômeno educativo e social, a partir do enfoque qualitativo.

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010, p. 127).

Por meio dessa atividade sistemática e para destacar as mudanças nas práticas comunicativas e sociais por meio da transformação ocasionada pela *web 2.0*, elege-se uma metodologia pertinente às tecnologias digitais, a fim de compor um corpo organizado de conhecimentos sobre as práticas comunicativas desenvolvidas por estudantes surdos com o uso de Aplicativos de Mensagens Instantâneas em *Smartphone* (AMIS), disponibilizados pelo *Facebook*, *Facebook Messenger* e *Whatsapp*, e, sua relação com as práticas desenvolvidas no interior da escola.

A fim de compreender melhor esses documentos, recorre-se aos postulados de Esteban (2010, p. 153), que assegura, com base nas afirmações de Valles (1997): “as diferentes culturas geraram, com o passar do tempo, uma rica variedade de formas orais, escritas e audiovisuais de caráter biográfico ou autobiográfico”. Identificam-se, assim, as fontes<sup>52</sup> de suporte material de tela digital portátil (*smartphones*) geradas pela interação/comunicação entre os agentes participantes desta pesquisa, definindo-se, portanto, materiais de caráter autobiográfico em consonância com o conceito de agente, conforme proposto por Bourdieu (2004, p. 21):

Os agentes sociais, tanto nas sociedades arcaicas como nas nossas, não são apenas autômatos regulados como relógios, segundo leis mecânicas que lhes escapam. Nos jogos mais complexos – as trocas matrimoniais, por exemplo, ou as práticas rituais -, eles investem os princípios incorporados de um *habitus* gerador: esse sistema de disposições pode ser pensado por analogia com a gramática gerativa de Chomsky com a diferença de que se trata de disposições *adquiridas pela experiência*, logo, variáveis segundo o lugar e o momento. Esse “sentido do jogo”, como dizemos em francês, é o que permite gerar uma infinidade de “lances” adaptados à infinidade de situações possíveis, que nenhuma regra, por mais complexa que seja, pode prever. Assim, substituí as regras de parentesco por estratégias matrimoniais. Onde todo mundo falava de “regras”, de “modelo”, de “estrutura”, quase indiferentemente, colocando-se num ponto de vista objetivista, o de Deus Pai olhando os atores sociais como marionetes cujos fios seriam as estruturas [...]

Em suma, o agente social é “dotado de categorias de percepção resultantes da incorporação da estrutura da sua distribuição, quer dizer, quando conhecido e reconhecido como algo de óbvio” (BOURDIEU, 2003, p. 145) e também, quanto à “sua verdade de operador prático de construção de objetos” (BOURDIEU, 2004, p. 26).

---

<sup>52</sup> Essas imagens resultaram da *print*/captura de tela de algumas práticas comunicativas, partes selecionadas pelos próprios agentes da pesquisa e que foram salvas em formato de imagem (arquivos no formato *JGP*) e arquivadas em pastas no computador da pesquisadora.

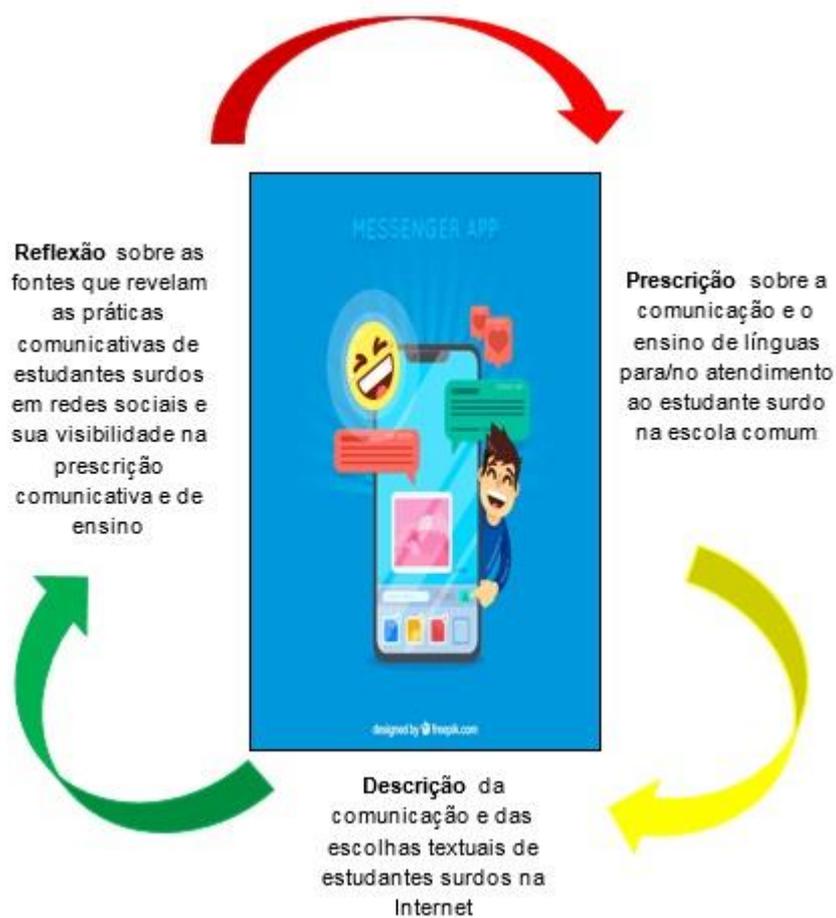
O estudo teve, diretamente, a aceitação dos agentes da pesquisa para compor as fontes documentais utilizadas na análise e imbricadas aos preceitos da pesquisa documental que a configura como proposta para produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Esta pesquisa documental possibilita investigar uma problemática, a partir de “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009, p. 5). Nessa perspectiva, os autores acrescentam que o uso de documentos possibilita extrair e resgatar informações importantes e “[...] possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (*Ibidem*, p. 2).

Esses autores afirmam que, ao utilizar documentos de modo a extrair informações, o pesquisador investiga, examina e usa técnicas apropriadas que resultam em categorizar, analisar e elaborar sínteses. Para eles, qualquer documento (escrito ou não) que ainda não tenha recebido tratamento analítico servem de fontes primárias (dados originais vinculados ao fato que será analisado) e acrescentam: “Enfim, a possibilidade que se tem de partir de dados passados, fazer algumas inferências para o futuro [...]” (*Ibidem*, p. 13).

A organização do *corpus* documental foi realizada de modo a interpretá-lo, sintetizando as informações e determinando as possíveis inferências. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) afirmam a necessidade de se apreciar e valorizar as fontes documentais, pois alegam que o pesquisador pode extrair e resgatar informações valiosas para pesquisa, com o entendimento do objeto de investigação ampliado pela contextualização histórica e sociocultural.

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas referentes ao método escolhido, associadas ao arranjo de Prescrição-Descrição-Reflexão (PDR) documental representado no esquema da Figura 2, a seguir:

**Figura 2** – Método de pesquisa PDR



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com imagem Projetada por *Freepik*.

Em relação às redes sociais, a seleção do



<sup>53</sup> *Facebook*,



<sup>54</sup>

*Messenger Facebook* e



<sup>55</sup> *Whatsapp* foi definida, também, com base em alguns

dados estatísticos referentes à visibilidade e uso dessa plataforma digital e desses aplicativos, respectivamente. Desse modo, o resultado de uma pesquisa divulgada no *site* do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) revelou, em dezembro de 2015, que o

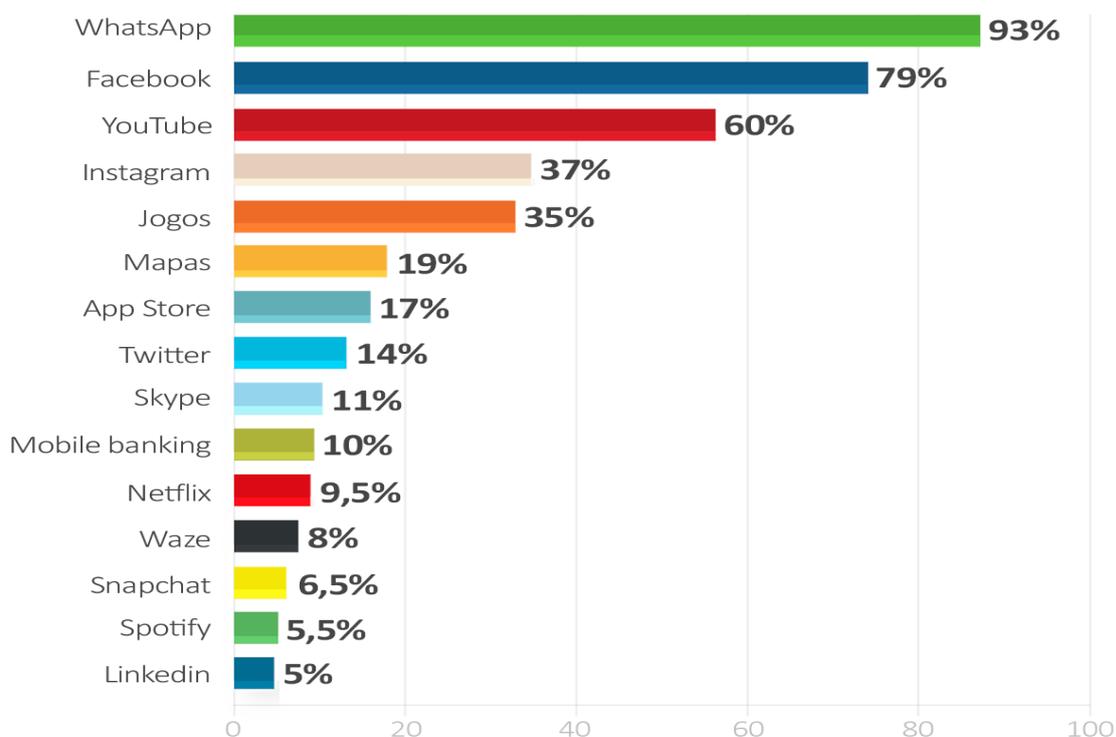
<sup>53</sup> Fonte: Imagem: Freepik.com. <[https://br.freepik.com/vetores-gratis/colecao-de-logotipos-de-midia-social\\_1843263.htm](https://br.freepik.com/vetores-gratis/colecao-de-logotipos-de-midia-social_1843263.htm)>

<sup>54</sup> Fonte: Imagem: Freepik.com. <[https://br.freepik.com/vetores-gratis/colecao-de-logotipos-de-midia-social\\_1843263.htm](https://br.freepik.com/vetores-gratis/colecao-de-logotipos-de-midia-social_1843263.htm)>

<sup>55</sup> Fonte: Imagem: Freepik.com. <[https://br.freepik.com/vetores-gratis/colecao-de-logotipos-de-midia-social\\_1843263.htm](https://br.freepik.com/vetores-gratis/colecao-de-logotipos-de-midia-social_1843263.htm)>

“WhatsApp é o aplicativo mais usado pelos internautas brasileiros” e, também, intitula o *post*. A pesquisa do CONECTA, plataforma web do IBOPE Inteligência, foi realizada com dois mil internautas brasileiros. Essa pesquisa apontou que, em média, 93% dos usuários de Aplicativos de Mensagens Instantâneas em Smartphones (AMIS) utilizavam (na época) o *WhatsApp*, seguido por outros aplicativos, conforme descrito no Gráfico 1:

**Gráfico 1** – Resultado da pesquisa do CONECTAi EXPRESS sobre o uso de aplicativos por internautas brasileiros em 2015.



Fonte: *Site* do IBOPE. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/WhatsApp-e-o-aplicativo-mais-usado-pelos-internautas-brasileiros.aspx>>.

O *YouTube* não foi considerado para este estudo, por ser uma plataforma destinada para o compartilhamento exclusivo de vídeos.

Outro dado que contribuiu para a escolha foi uma matéria divulgada no site da Empresa Brasil de Comunicações-EBC<sup>56</sup>, no ano de 2015 (Repórter Brasil, fonte TV Brasil). A matéria intitulada “Número de pessoas que acessam a Internet pelo celular aumenta quase

<sup>56</sup> A Empresa Brasil de Comunicação (EBC) é uma empresa pública federal, criada pela Lei nº 11.652/2008 e alterada pela Lei nº 13.417/2017, que dá efetividade ao princípio constitucional de complementaridade entre o sistema público, privado e estatal de comunicação. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/institucional/>. Acesso em: 28 jan. 2018.

20%” revelou o aumento no uso das redes sociais, e-mails, programas de bancos, vídeos, navegador de trânsito e aplicativo de mensagens.

Por fim, esses critérios para seleção das mídias foram balizados, também, pelas escolhas dos usuários da *web 2.0* sobre os aplicativos que perdurassem por mais tempo no rol dos mais utilizados. Em consulta ao *site* Techtudo, em 2018, essas redes sociais ainda compõem a lista dos dez mais baixados no mundo, sendo: 1) *Facebook Messenger*; 2) *Facebook*; 3) *WhatsApp*; 4) *TikTok*; 5) *Instagram*; 6) *UC Browser*; 7) *SHAREit*; 8) *Snapchat*; 9) *Netflix*; 10) *Vigo Video* (FERNANDES, 2019)<sup>57</sup>.

Por seguinte, enquanto técnica, foram utilizadas experiências pessoais e profissionais da pesquisadora, relativas às práticas comunicativas de estudantes surdos por AMIS em redes sociais, caracterizadas pela técnica de etnografia retrospectiva<sup>58</sup>, tal como concebida por Bezerra (2015, p. 74):

A etnografia retrospectiva tal como a concebemos vê o documento oral ou escrito como uma fonte, e ela se constituiria pela interpretação desses *corpus* ou *textos* não necessariamente produzidos com base no testemunho forjado a partir de uma experiência directa, seja do pesquisador seja dos supostos interlocutores, pois esses últimos podem também não ter testemunhado a contemporaneidade da colectividade que se pretende investigar e nem por isso esses textos têm menos valor para uma antropologia interpretativa.<sup>59</sup>

Essa possibilidade justifica a contribuição ao *corpus* documental através de elementos assíncronos registrados pela pesquisadora, com registros em diário de campo. A forma de registro dessa experiência retrospectiva foi realizada por meio das afirmações atribuídas no decorrer das reflexões.

A inspiração na etnografia retrospectiva estabelece o documento como fonte, constituído pela interpretação desse *corpus* ou texto, independentemente de sua produção ter sido vinculado ao testemunho baseado na experiência direta ou não (BEZERRA, 2015). Nesse sentido, foram realizados registros em diário de campo com as percepções da pesquisadora sobre as formas de comunicação de estudantes surdos mediadas por AMIS em

---

<sup>57</sup> Seguindo essa representatividade no cenário brasileiro, o *site* IBOPE Inteligência, em novembro de 2018, que entre os meses de outubro de 2018 e abril de 2019 objetiva estudar o uso do computador, da Internet e do celular pelos brasileiros, incluindo crianças e adolescentes. Essas entrevistas - TIC Domicílios e TIC Kids Online Brasil - estão sendo realizadas em várias cidades do país e por entrevistadores treinados e identificados, por meio de questionário e por solicitação do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), por meio do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br).

<sup>58</sup> Outra possibilidade seria o uso da técnica de netnografia ou etnografia virtual, utilizada por Amaral (2008), em seu estudo, como sinônimos. A primeira, utilizada por pesquisadores da área do marketing e da administração; a segunda, explorada pelas áreas da antropologia e das ciências sociais. Em síntese, postulam imersão, apropriação e consumo da Internet (redes sociais, comunidades e outros).

<sup>59</sup> Publicação portuguesa vinculada à Fundação Ensino e Cultura Fernando Pessoa.

redes sociais, de alguns estudantes surdos usuários do *Facebook*, depoentes da experiência direta e real.

Essa experiência também desencadeia a interatividade entre os usuários de redes sociais. Tori (2010) considera a interatividade como propriedade do ambiente, da tecnologia, do sistema ou da atividade com capacidade ou potencial de interação, aliada à Internet e às redes sociais; sobretudo, determina que a interação seja definida pela ação exercida entre dois elementos, com interferência mútua no comportamento daqueles que interagem.

As novas tecnologias jogam com a dialética entre as possibilidades oferecidas pelo sistema e a integração criativa do indivíduo. A interatividade estabelece uma textualidade totalmente particular, que coloca novas questões a todas as disciplinas relacionadas com o tema (BERGOMAS, 1999, p. 60).

A autora acredita que essa interatividade oferecida pelas novas tecnologias e a relação com elas dependerá de cada pessoa. Para isso, considera-se a sociedade em rede (CASTELLS, 2005), corroborada pelo estudo de Correia e Moreira (2014), ao referenciar a maior interatividade social entre as pessoas que utilizam a Internet.

Assim, ao utilizar as fontes documentais para identificar essas práticas comunicativas, considerada a diversidade de dados, pôde-se propiciar a pluralidade de vozes na versão dos fatos (BEZERRA, 2015), seguindo-se as seguintes etapas correspondentes ao detalhamento e tratamento dos dados:

1) critérios de seleção de estudantes surdos acima de 15 anos de idade, matriculados no Ensino Médio da rede pública de ensino, usuários de Smartphone com acesso à Internet e de redes sociais;

2) coleta das imagens de tela dos acessos aos comunicadores em redes sociais (*Facebook, Facebook Messenger e Whatsapp*), tendo em vista que, no aspecto geral, são os mais utilizados no Brasil. Em comum, o envio e recebimento de mensagens textuais, sonoras, iconográficas ou vídeos, inclusive de câmera em tempo real, com a capacidade de conexão com a Internet móvel;

3) registros em diário de campo sobre as observações realizadas durante a seleção e o repasse dos *prints* de tela para a pesquisadora, permitidos para reflexão relativa ao formato utilizado nas práticas comunicativas de estudantes surdos nas redes sociais referenciadas;

4) movimentos do arranjo técnico de (P) prescrição do que deveria ser ensinado na área das linguagens, (D) descrição de como são as práticas comunicativas de estudantes surdos por meio de AMIS em redes sociais e (R) reflexão sobre o descompasso existente no

ensino de línguas com as comunicações selecionadas desses estudantes em suas práticas sociais.

A pesquisa foi realizada em duas cidades, sendo uma de médio porte, o segundo município mais populoso do Estado de Mato Grosso do Sul (MS) - Dourados (Figura 3).

Relativamente à população brasileira, cerca de 1/3 dela vive em cidades com mais de 50 mil e menos que 500 mil habitantes, situadas como intermediárias, entre cidades pequenas e grandes. O município de Dourados, fundado em 20 de dezembro de 1935, está localizado no sul do Estado de MS, na região Centro-Oeste; a economia é de agronegócio e a distância, em média, é de 225 quilômetros da capital Campo Grande. Faz divisa com dois países – Paraguai e Bolívia - e quatro outros estados brasileiros - Mato Grosso, Goiás, São Paulo e Paraná, respectivamente.

**Figura 3** – Mapa de localização do município no contexto Nacional/Estadual



Fonte: Lunas e Ribas (2013).

A segunda cidade, o município de Naviraí, localiza-se na microrregião de Iguatemi, ao centro-sul de Mato Grosso do Sul (Anexo 1). Foi fundada em 1952 e emancipada em 11 de novembro de 1963. A economia gira em torno da pecuária, cana-de-açúcar e outras lavouras de milho, soja, algodão etc. Faz divisa, ao norte, com o município de Jateí, ao sul

Itaquiraí e Iguatemi, a leste o Estado do Paraná e a oeste Juti. Situa-se a uma distância de 355 km da capital Campo Grande e 131 km de Dourados. Segundo dados do IBGE, em 2017 contava com uma população de 53.188 habitantes.

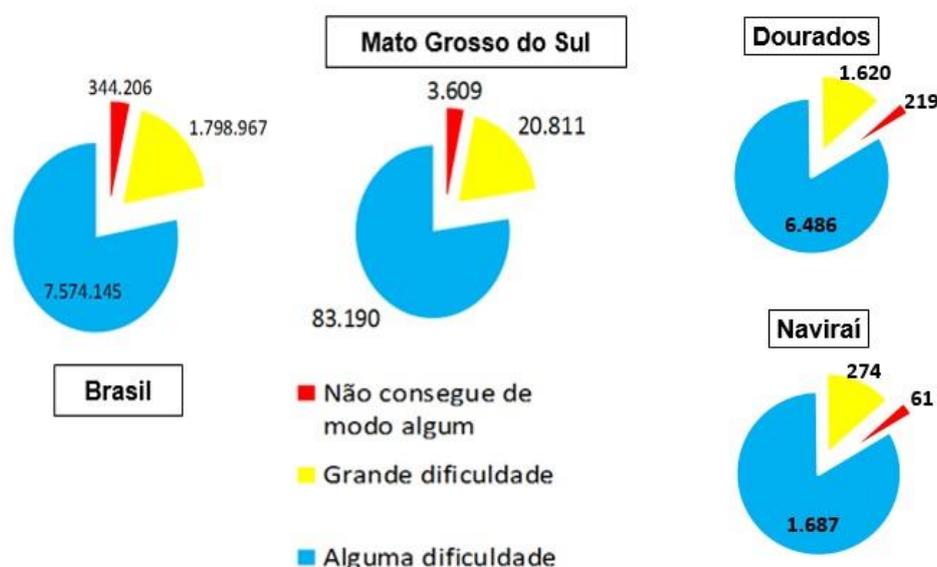
O Censo Demográfico (IBGE, 2010) reuniu características gerais da população, religião e apontou dados referentes à população com deficiência auditiva, conforme se pode conferir por meio do Quadro 4, que apresenta índices equivalentes ao Brasil, Mato Grosso do Sul, Dourados e Naviraí, acerca da proporção populacional autodeclarada com deficiência auditiva (Figura 4). Conforme consta nas notícias do Censo 2010, foram introduzidos critérios adicionais referentes à população indígena (IBGE, 2012), mas ainda não há perspectiva em considerar a realidade sobre a língua falada por habitante, como critério de identificação das minorias linguísticas (indígenas, surdos, imigrantes, por exemplo).

**Quadro 3** – Amostra quantitativa da população autodeclarada com deficiência auditiva

<b>Dados</b>	<b>Brasil</b>	<b>Mato Grosso do Sul</b>	<b>Dourados</b>	<b>Naviraí</b>
<b>População estimada em 2018</b>	208.494.900 pessoas	2.748.023 pessoas	215.486 pessoas	54.051 pessoas
<b>População no último censo em 2010</b>	190.755.799 pessoas	2.449.024 pessoas	196.035 pessoas	46.424 pessoas
<b>População residente com deficiência auditiva (não consegue ouvir de modo algum)</b>	344.206 pessoas	3.609 pessoas	219 pessoas	61 pessoas
<b>População residente com deficiência auditiva (grande dificuldade)</b>	1.798.967 pessoas	20.811 pessoas	1.620 pessoas	274 pessoas
<b>População residente com alguma dificuldade (mesmo com o uso de aparelho auditivo)</b>	7.574.145 pessoas	83.190 pessoas	6.486 pessoas	1.687 pessoas

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, segundo o Censo Demográfico (IBGE, 2010).

**Figura 4** – Amostra populacional douradense<sup>60</sup> e naviraiense com deficiência auditiva no contexto Nacional/Estadual.



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir da Amostra por pessoa com deficiência auditiva, do Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2010).

Com base nesse panorama, decidiu-se organizar um grupo com estudantes surdos, matriculados no Ensino Médio, anos finais da escolarização básica, levando em consideração que é nessa etapa da vida que eles desenvolvem a sociabilidade na comunicação extraescolar e familiar, propiciada pela entrada no mercado de trabalho ou por assumirem algumas responsabilidades como receber visitas, fazer compras, buscar irmãos na escola, entre outras, por exemplo. Nessa etapa da vida costuma haver um aumento significativo nas demandas comunicacionais, já que anteriormente a ela, essas demandas se restringiam aos círculos familiares e escolares. Constatou-se, também, que, nesse período, a comunicação se expande devido às relações afetivas com vizinhos, amigos e outros grupos sociais. Tudo isso, ocasionado pelos outros interesses que os jovens demonstram e “[...] chegam à escola com novas linguagens, novos modos de ler e escrever que a escola não quer acolher. Não sabe, não entende, é outra coisa. [...]” (FÍGARO; BACCEGA, 1999, p. 76).

Salatino (2014, p. 11) estudou sobre as redes de sociabilidade, pautadas em “[...] formas de sociabilidade contemporâneas em espaços sociais *presenciais e virtuais*”, considerando, para isso, duas formas principais de vínculos: laços fortes e laços fracos. “Os

<sup>60</sup> Gentílicos referentes às populações dos municípios de Dourados e Naviraí, MS, respectivamente.

laços fortes, caracterizados como relações que possuem um caráter mais íntimo, seriam formas de sociabilidade como aquelas pautadas em relações de grupo ou de parentesco, cujas características sociais (como o compartilhamento de posições sociais e valores comuns) possuem um peso maior no processo de comunicação interpessoal. Por sua vez, a existência de laços mais fracos nas relações interpessoais é anterior à sociedade em rede e consiste, na maior parte, dos laços que são estabelecidos pelos indivíduos em sua biografia individual, já que é impossível nos relacionarmos com profundidade com todas as pessoas que conhecemos, traço este que caracteriza a própria vida na metrópole. Úteis aos sujeitos, o estabelecimento desses laços mais frágeis podem, em certa medida, fornecer informações de forma rápida, bem como propiciar futuros contatos, eventualmente ‘físicos’”. (SALATINO, 2014, p. 128-129). Todavia, para este estudo, compartilha-se da sociabilidade em espaços presenciais, independente dos laços; nos espaços virtuais, trata-se da interatividade, conforme discutida por Tori (2010).

Os agentes da pesquisa são dois estudantes surdos do 2º e 3º anos do Ensino Médio, ambos de escola pública da rede estadual. Em paralelo, recorre-se ao apoio de uma pesquisadora integrante do GEPETIC, para coleta de dados no município de Naviraí, MS, de mais um estudante surdo, matriculado no 1º ano do Ensino Médio e residente naquela cidade. São, portanto, três jovens<sup>61</sup> surdos, autodenominados surdos, proprietários de *smartphone* com acesso à Internet e usuários das redes sociais aqui analisadas. Em relação às realidades comunicativas, são todos usuários da Libras e contam com a presença de profissionais TILS em sala de aula; mas, acrescenta-se a dois usuários a possibilidade de interação por meio da oralidade da Língua Portuguesa.

Seguindo preceitos éticos referentes à preservação da identificação pessoal, o corpus é composto por *prints* disponibilizados pelos próprios agentes, ou seja, suas preferências, escolhas e consentimentos acerca de sua comunicação mediada por AMIS em redes sociais restringiu-se, apenas, a informações pertinentes às escolhas comunicativas. Para este estudo,

---

<sup>61</sup> Para Doutor (2016, p. 160), a noção de juventude, tradicional e desatualizada, pautava-se na transição entre a infância e a idade adulta, como uma etapa do desenvolvimento físico-psicológico humano. “Atualmente, esta noção encontra-se intimamente relacionada com o estatuto social que os jovens têm vindo a assumir nas sociedades ocidentais e industrializadas”. Assim, os jovens contemporâneos partilham diferentes valores, modos, práticas culturais e interações sociais. Numa perspectiva psicológica, adolescência ou juventude (uma fase típica do desenvolvimento do jovem) é um período marcado pela transição da infância para a juventude e no caso, para a presente pesquisa, os autores afirmam a mudança dos interesses e o grupo de pertencimento não restringe-se ao universo familiar e escolar (cf. BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999).

bastou evidenciar o arranjo de linguagens utilizadas pelos três estudantes surdos em suas práticas comunicativas nas redes sociais *Whatsapp*, *Facebook Messenger* e *Facebook*.

Como critério para delimitação da faixa etária desse grupo foi estabelecido com base na proporção de usuários de Internet, resultado da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) do IBGE, sobre o acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal (IBGE, 2014).

Em 2016, a Comunicação Social do IBGE divulgou dados da PNAD 2015 e considerou que “dos 39,3 milhões de domicílios que utilizaram a Internet, a conexão com banda larga (fixa e móvel) já estava presente em 99,6%, enquanto apenas 0,4% tinham conexão somente discada” (IBGE, 2016). Todavia, em 2017, nova pesquisa divulgada pelo IBGE contemplou o “tema suplementar Tecnologia da Comunicação e Informação – TIC nos aspectos de acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal” (IBGE, 2018, p. 1), em uma população de 181.070 mil pessoas de 10 anos ou mais de idade, no período de referência dos últimos três meses. São estes os dados:

a) Utilização da Internet, por pessoas de 10 anos ou mais de idade, 64,7% em 2016 e 69,9% em 2017;

b) Utilização da Internet, por idade de 18 a 24 anos, 85% em 2016 e 88% em 2017;

c) Utilização da Internet, por pessoas com 60 anos ou mais, 25% em 2016 e 31,1% em 2017;

d) Equipamento utilizado para acesso à Internet: 1º) telefone móvel celular, em 2016, 94,6% e em 2017, 97%; 2º) microcomputador, em 2016, 63,7% e em 2017, 56,6%; 3º) televisão, em 2016, 11,3% e em 2017, 16,3%; 4º) *tablet*, em 2016, 16,4% e em 2017, 14,3%;

e) Finalidade de acesso à Internet: 1) enviar ou receber mensagens de texto, voz ou imagens por aplicativos diferentes de e-mail, em 2016, 94,2% e em 2017, 95,5%; 2) conversar por chamada de voz ou vídeo, em 2016, 73,3% e em 2017, 83,8%; 3) assistir a vídeos, inclusive programas, séries e filmes, em 2016, 69,3% e em 2017, 66,1%;

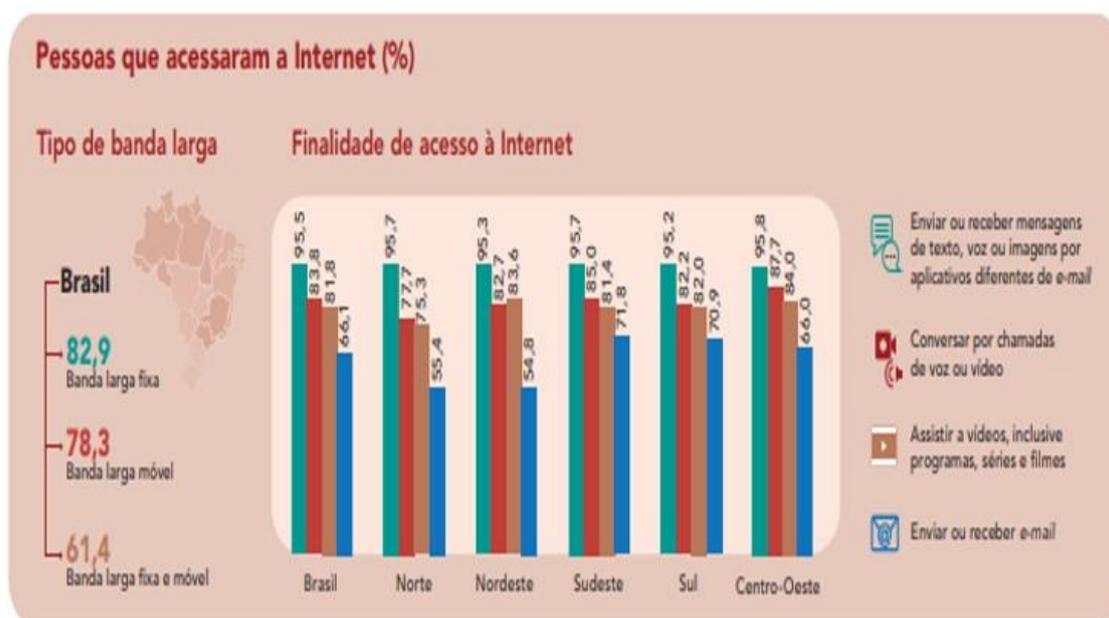
f) Em 2017, 75,2% não acessavam à Internet por não saber usar ou por falta de interesse.

Segundo o percentual de pessoas que acessaram à Internet, em 2017, o acesso cresceu sucessivamente nos grupos etários, atingindo o máximo no grupo de 20 a 24 anos, com 88,4%. Destaque-se que, em 2016, o grupo de 18 ou 19 anos de idade atingiu o máximo, o que significa que a utilização da Internet teve adesão mais rápida entre os jovens, mas, com as

facilidades para seu uso, ampliou-se a disseminação entre os demais grupos e de ambos os sexos, conforme constatado nas pesquisas de 2016 e 2017 (IBGE, 2018).

Em relação à finalidade do acesso à Internet, a Figura 5 apresenta dados que evidenciam que a região Centro-Oeste (com 95,8%) é a que mais utiliza a Internet para envio ou recebimento de mensagens de texto, voz ou imagens (com ou sem movimento) por aplicativos, sem contar o e-mail.

**Figura 5** – Acesso à internet, conforme finalidade e região geográfica.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017.

Extraído de: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2018.

Com esses dados estatísticos, a fim de localizar a população a quem este estudo se dedica e, principalmente, reconhecer que a principal finalidade de acesso à Internet concentra-se no envio e recebimento de textos com possibilidades multissemióticas por aplicativos, foi possível dedicar-se à composição do protocolo de segurança para manuseio dessas mensagens, sem associar a origem.

Desse modo, excluíram-se dados pessoais (nomes, imagens, outros) por meio de tarjas (formatos circular e retangular) brancas sobre números de telefones celulares, *links*, *e-mails* e substantivos próprios evidenciados nas fontes utilizadas para o estudo e que, em hipótese alguma, serão revelados. Nas imagens com e sem movimento e que exponham sensualidade foram encobertas com um *emoji* amarelo 😊 para evitar que fossem expostas.

Na prática, esses cuidados foram mantidos para preservar informações particulares dos agentes da pesquisa, sem, contudo, prejudicar as reflexões sobre as formas de comunicação de estudantes surdos mediadas por meio de Aplicativos de Mensagens Instantâneas em Smartphone (AMIS), em redes sociais.

No material que apresenta os dados pode-se identificar, nas mensagens analisadas, o uso de *emojis*, em lugar da escrita gráfica convencional (grafemas). Também se percebem abreviações de termos e expressões, como: tmj (“tamo junto”); sdds (saudades). No geral, usam-se frases com períodos curtos e acrescidos de algum *emoji* para complementar uma ideia, um comentário. Vídeos em Libras e compartilhamento de imagens fotográficas (do cotidiano ou alguma ação, em especial) foram utilizados em várias passagens. Em relação aos vídeos, nota-se sua utilização por meio do ícone de câmera, chamada de vídeo ou ligação de vídeo perdida. Outra evidência, a comunicação ser transferida para outro aplicativo (do *Facebook Messenger* para o *Whatsapp*).

O *Facebook* revelou uma superexposição de várias poses fotográficas em seus perfis e interações nessa plataforma. Outro ponto a ser destacado é que por ser uma plataforma, denotaria abertura para que qualquer pessoa pudesse acessá-la, o que resultou em apenas um *print* compartilhado com a pesquisadora. A falta de repasse, por parte dos agentes da pesquisa, resultou num único registro de comunicação nessa plataforma.

O capítulo a seguir apresenta as possibilidades tecnológicas para a educação de surdos, a partir de dados estatísticos que revelam novas possibilidades de comunicação mediada por telefone celular com acesso à Internet. Percebe-se, logo, que o aumento no uso desses aparelhos móveis permitiu a popularização da Internet e o uso crescente das possibilidades de registro para trocas de mensagens em redes sociais.

## CAPÍTULO 3

### DESCRIÇÕES COMUNICATIVAS DE ESTUDANTES SURDOS NA INTERNET



Fonte: Ricardo – **Liniers** – Siri, cartunista argentino.  
Disponível em: <<https://www.facebook.com/porliniers/>>. [Página criada em 13 de maio de 2008].

Neste capítulo, apresenta-se a descrição da realidade comunicativa de estudantes surdos em redes sociais; que se tratar de uma questão contemporânea, apresenta um arranjo de linguagens possibilitadas pela *web 2.0*.

O advento das tecnologias causou mudanças inevitáveis nas esferas sociais e culturais, com características de uma sociedade atual em rede (LÉVY, 1999) marcada, principalmente, pela Internet, redes sociais, mídias digitais, *smartphones*; consequentemente, isso tem ampliado a possibilidade interativa/comunicativa entre as pessoas (CORREIA; MOREIRA, 2014), não constituindo um fato à parte, na vida das pessoas surdas, algo que pudesse isolar sua participação na sociedade. Pelo contrário, viabilizam-se formas diferenciadas na comunicação (para além da Libras), que serão mais bem abordadas ao longo deste estudo.

Descrevem-se, para isso, o uso das linguagens nas práticas comunicativas de estudantes surdos em AMIS de redes sociais como *Facebook*, *Facebook Messenger* e

*Whatsaap*. Para além disso, sua proposição de uso em sala de aula, a fim de possibilitar informações compartilhadas na rede em conhecimento construído coletivamente nas escolas, por ser uma comunicação fácil e rápida, além de apresentar linguagens pertinentes ao suporte digital e que muitas vezes, não são aprendidas em escolas ou lidas nos livros.

### **3.1 Tecnologias interativas e suas possibilidades para a educação de surdos**

Inicialmente, nesta seção, apresentam-se dois documentos proibitivos de uso de telefones celulares em estabelecimentos de ensino/salas de aula. No caso, trata-se de dois dispositivos legais: um referente às escolas estaduais de MS (Lei Estadual nº 2.807, de 18 de fevereiro de 2004, com redação alterada pela Lei Estadual nº 3.781, de 11 de novembro de 2009), na qual, entretanto, a proibição está condicionada à permissão de responsáveis pelo espaço (MATO GROSSO DO SUL, 2004; 2009). O outro é de nível federal, substitutivo ao Projeto de Lei (PL) nº 2.246, de 2007 (apensos o PL nº 2.547, de 2007, e o de nº 3.486, de 2008), ainda não aprovado, mas que também proíbe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis nas salas de aula dos estabelecimentos de educação básica e superior (BRASIL, 2007). Do mesmo modo, a admissão de tal recurso tecnológico fica condicionada à autorização de docentes ou do corpo gestor, desde que inseridos no desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas nesses estabelecimentos de ensino.

A escola tende, na maioria das vezes, a distanciar práticas sociais realizadas fora do âmbito escolar para dentro das salas de aula, algo um tanto controverso para uma denominada sociedade em rede (CASTELLS, 2005, p. 17).

O nosso mundo está em processo de transformação estrutural desde há duas décadas. É um processo multidimensional, mas está associado à emergência de um novo paradigma tecnológico, baseado nas tecnologias de comunicação e informação, que começaram a tomar forma nos anos 60 e que se difundiram de forma desigual por todo o mundo. Nós sabemos que a tecnologia não determina a sociedade: é a sociedade. A sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias. Além disso, as tecnologias de comunicação e informação são particularmente sensíveis aos efeitos dos usos sociais da própria tecnologia. A história da Internet fornece-nos amplas evidências de que os utilizadores, particularmente os primeiros milhares, foram, em grande medida, os produtores dessa tecnologia.

“As redes de comunicação digital são a coluna vertebral da sociedade em rede” [...], “transcendem fronteiras”, porém, “manifesta-se de diversas formas, conforme a cultura, as instituições e a trajetória histórica de cada sociedade [...]” (CASTELLS, 2005, p. 18).

Essas manifestações são creditadas em todo território nacional, como apontado através de uma Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) encomendada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizada em 2015, que possibilitou identificar a quantidade de pessoas com posse de Telefone Móvel Celular para uso pessoal e o acesso à Internet.

A PNAD passou a investigar alguns aspectos da TIC, desde a edição de 2013, com foco na distinção entre os aparelhos eletrônicos utilizados para acessar a Internet (dentre eles, o telefone móvel celular) e a forma de acesso à Internet em banda larga (móveis 3G ou 4G) (IBGE, 2016).

De acordo com as notícias disponibilizadas na Sala de Imprensa do IBGE, os números revelaram um aumento de 54,4%, em 2014, para 57,5%, em 2015 (aproximadamente 102,1 milhões de pessoas de 10 anos ou mais de idade acessam a Internet, conforme o período de referência da PNAD), em relação ao quantitativo de moradores com acesso à Internet através de outros equipamentos e em outros locais diferentes do domicílio.

Outros pontos revelados pela pesquisa destacam o seguinte: a) “quanto maior a classe de rendimento mensal domiciliar *per capita*, maior o percentual de domicílios com Internet” (IBGE, 2016, p. 41); b) em 2013, registrou-se um crescimento da importância de outros equipamentos (*tablet*, telefone móvel celular, televisão, outros) para acesso à Internet; c) desde 2014, o acesso à Internet por meio de microcomputador continua em queda, enquanto o acesso por outros equipamentos cresceu exponencialmente; d) em 2014, foi registrado pela primeira vez a ultrapassagem no uso do telefone celular sobre o microcomputador; e) em 2014, “a Região Centro-Oeste apresentou o maior acréscimo (4,0 pontos percentuais) de pessoas de 10 anos ou mais de idade que utilizaram a Internet somente por meio de outros equipamentos” (p. 46); f) em 2013 e 2014, na Região centro-Oeste, a conexão por meio de banda larga móvel foi maior em relação a banda larga fixa, o mesmo para as regiões Norte e Nordeste, nas demais regiões, a banda larga fixa ultrapassou a móvel.

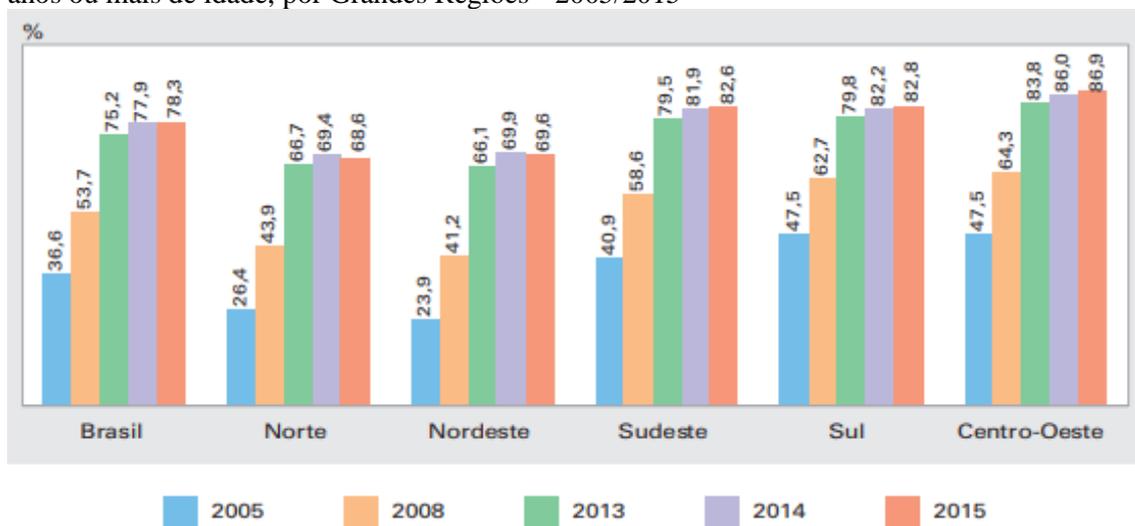
Segundo a amostragem do PNAD, entre 2014 e 2015 houve um aumento de 2,5 milhões de pessoas possuidoras de telefone móvel celular, ou seja, em 2015, eram 139,1 milhões de pessoas, o correspondente a 78,3% da população brasileira.

Em Mato Grosso do Sul, o percentual de domicílios particulares permanentes que utilizavam a Internet somente por telefone móvel celular ou *tablet* era de 35,3%; já o percentual dos que utilizavam a Internet através da banda larga móvel configurou a marca de

76,1%. Ao vincular a condição de estudantes que possuem telefone móvel celular, a pesquisa apontou 80,8%.

Em relação à posse de telefone celular, constatou-se aumento em todos os grupos etários, um comportamento crescente. Entre 2014 e 2015, grupos de 18 ou 19 anos passaram de 87,2% para 87%. Os grupos de 15 a 54 anos de idade apresentaram proporções superiores a 80%, destacando-se o de 25 a 29 anos, com 89,8%. Em síntese, o Gráfico 2 aponta que a Região Centro-Oeste continuou apresentando a maior proporção de pessoas com telefone celular (86,9%). A Região também mostrou o maior percentual de pessoas com telefone, em 2015, seguido do Distrito Federal, Goiás e Mato Grosso do Sul, entre 2014 e 2015, seguido do Piauí com 1,9 ponto percentual, o Mato Grosso do Sul com 1,5 ponto percentual, com o maior aumento da posse de telefone celular.

**Gráfico 2** – Percentual de pessoas com telefone móvel celular para uso pessoal, na população de 10 anos ou mais de idade, por Grandes Regiões - 2005/2015



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005/2015. IBGE (2016, p. 54)

Entre o final do século XX e o início do século XXI, com a popularização da Internet (como fica evidenciado com os dados apresentados pelo IBGE), as redes sociais também ganharam destaque nas interações e no compartilhamento de informações e conteúdos. Esses grupos sociais conectados pela *Internet* são formados por pessoas que apresentam interesses em comum (RECUERO, 2010). Frago (2009), ao apresentar um dos livros dessa autora, enfatiza a necessidade de vincular a Internet à realidade social que a rodeia, de modo a configurar as tecnologias como artefatos culturais (o que realmente são).

Trata-se, conforme Recuero (2009), de um fenômeno revelado como advento da comunicação mediada pelo computador, que, conseqüentemente, origina as redes sociais mediadas pelo computador, conectando pessoas. Dessa forma, amplia-se a visão sobre a dinâmica a ser estudada: “[...] estudar os padrões de conexões expressos no ciberespaço<sup>62</sup>. É explorar uma metáfora estrutural para compreender elementos dinâmicos e de composição dos grupos sociais” (RECUERO, 2009, p. 22).

Em uma sociedade conectada (MORAN, 2007) é inegável a existência e a contribuição das tecnologias nas práticas sociais. Logo, o mesmo será pensado no cotidiano da pessoa surda; aliás, as tecnologias propiciam recursos de acessibilidade comunicativa e social em uma sociedade, mesmo que majoritariamente ouvinte, usuária da Língua Portuguesa (considerando a realidade brasileira) oral e escrita. Vários são os exemplos, desde o uso do TDD<sup>63</sup> (forma obsoleta de telecomunicação) até as tecnologias interativas.

---

<sup>62</sup> “[...] um espaço privado e, ao mesmo tempo, público”. (RECUERO, 2009, p. 27). “Eu defino o ciberespaço como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. (LÉVY, 1999, p. 92)

<sup>63</sup> Sigla inglesa *Telecommunication Device for the Deaf* que significa Aparelho de telecomunicação para surdos. De acordo com o site da Brasil Telecom (2018), o usuário do TDD deverá conectar-se à central 142 que encaminhará a ligação para uma Central de Intermediação surdo/ouvinte. A intermediação acontece por mensagem escrita. No caso, das ligações ocorrerem entre dois usuários surdos, essas poderão ser realizadas de aparelho para aparelho sem a necessidade de intermediação de um atendente da Brasil Telecom. Disponível em: <<https://www.brasilelcom.com.br/static/inst/portadornecessidadesespeciais/comofunciona.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

**Figura 6** - Manifestação contra a forma obsoleta de telecomunicação para surdos e em prol do SMS/Whatsapp.



Legenda: Imagem autorizada (por e-mail) para publicação neste estudo, pela autora Paula Pfeifer Moreira, do *blog* Crônicas da Surdez.

Fonte: <<http://cronicasdasurdez.com/campanha-telefone-tdd-nao-e-acessibilidade-para-surdos/>>.

Nesse caso, o *blog* contesta o investimento elevado para a compra do TDD para ligações entre surdos e ouvintes, devido à falta de conexão com a, por não ser portátil e exigir que haja dois aparelhos para trocas de mensagens. A crítica procede, na intenção de chamar a atenção do poder público e da sociedade para a falta de respeito e acessibilidade numa era digital, como é o caso, e exemplificado na matéria, o uso de tecnologia grátis sem o auxílio de terceiros, recorrendo as noções do lema instituído pela Declaração de Madri (2002): **“nada sobre nós, sem nós”**.

Trata-se, pois, de uma tecnologia ultrapassada que não garante acessibilidade a ninguém. Essa e outras situações podem ser relatadas, nesse sentido, pois ao não considerar a diferença linguística e cultural do surdo, a sociedade o percebe a partir das possibilidades de recuperação da audição, da reabilitação (visão clínico-terapêutica). De fato, nessa perspectiva, as tecnologias digitais são viabilizadas para normalizar a audição dessas pessoas. Dentre as opções<sup>64</sup>, encontra-se o Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) e os sistemas de Frequência Modular (FM), enquanto possibilidades para acesso às informações

<sup>64</sup> O Implante Coclear (IC), a partir de visão patológica da surdez, consiste em um aparelho eletrônico que estimula diretamente o nervo auditivo, ao serem implantados pequenos eletrodos dentro da cóclea. O estímulo neural propicia uma sensação auditiva (NASCIMENTO, M., 2015/21016).

(BOSCOLO; COSTA; 2008). De acordo com Manzini (2015, p. 287), “a palavra acesso implica processo de mudança, busca”.

Enquanto o estudo de Blasca, Ferrari e Jacob (2006) indicam o uso de dispositivos eletrônicos para crianças com deficiência auditiva<sup>65</sup>, pois consideram que a audição residual pode ser desenvolvida e, assim, viabilizar a comunicação oral dessas crianças. Com a possibilidade de implementação da tecnologia digital “[...] houve uma melhora significativa em todo o processo de adaptação do aparelho de amplificação sonora” (BLASCA; FERRARI; JACOB, 2006, p. 199). As autoras relacionam as barreiras de **acesso** aos estímulos sonoros, ao prejuízo nos processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, também na construção do conhecimento. Um equívoco, conforme Manzini (2015), que marca a relação entre a sociedade e a pessoa surda, restringindo-a as tecnologias que possam ser úteis no processo de normalização.

Em outro estudo, Boscolo e Costa (2008) avaliam o uso de AASI em crianças e jovens, entre 7 e 14 anos, com deficiência auditiva e alguns surdos, pois relatou-se o uso para compreensão em Libras adicionada a gestos indicativos. Além disso, as autoras elaboraram um questionário contendo gravuras ilustrativas e concluem que, com o apoio dessas gravuras, “[...] a maioria dos usuários conseguiu relatar os benefícios proporcionados nas situações de rotina diária de casa, no ambiente escolar e social (BOSCOLO; COSTA, 2008, p. 190-191). Outra situação divergente à concepção de surdez, considerada para este estudo, que igualam gravuras e Libras como recursos utilizados para finalidades específicas.

Distanciada a questão de acesso e de acessibilidade, considera-se que “acessibilidade e tecnologia caminham juntas. Cada vez mais, ao lidar com questões de acessibilidade na escola será necessário um aporte tecnológico” (MANZINI, 2015, p. 288), todavia, respaldado o verdadeiro interesse e necessidade educacional de cada estudante. Logo, a educação de surdos deverá ser respaldada em sua diferença linguística e cultural, marcada principalmente pelas experiências visuais.

Nesse caso, o autor define que a palavra acessibilidade implica questões concretas presentes no cotidiano, enquanto, por exemplo, em possibilidades comunicativas para as pessoas surdas (acessibilidade em Língua de Sinais).

---

<sup>65</sup> Conforme o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu parágrafo único, “Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2005).

Em termos de acessibilidade comunicativa, recorre-se aos avanços trazidos pelas tecnologias digitais com acesso à Internet, pois considera-se, para tanto, a variedade dos modos de comunicação, denominada pelo pesquisador britânico Street como **multimodalidade** (GLOSSÁRIO CEALE/UFMS, 2018), uma diversidade modal incorporada por meios de comunicação, de modo que seus usuários (mídia impressa/analógica e digital) devem atentar-se aos recursos utilizados para produzir significados. De acordo com Street, incorporá-los nas abordagens educacionais tradicionais demanda mudanças comunicacionais, sociais e culturais.

Com base nesse escopo, localizaram-se as modificações resultantes das práticas comunicativas de estudantes surdos como tecnologias sociais<sup>66</sup>, ou seja, os agentes do ponto de vista bourdieusiano, considerados sujeitos socialmente **atuantes**, que agem por necessidades, através de suas experiências práticas (BOURDIEU, 2001).

Os agentes que interessam ao estudo, estudantes surdos usuários das tecnologias interativas que deixam transparecer suas experiências práticas relacionadas à multimodalidade enunciativa/textual, as diversas modalidades comunicativas: Libras, escrita, *emoticons*, imagem com ou sem movimento, entre outras possibilidades.

Nesse viés, ao consultar os escritos linguísticos de Rojo (s/d), a multimodalidade revela-se como multissemiótica (multiplicidade de semioses – conjunto de signos – ou linguagens – diversas modalidades), que resulta, na contemporaneidade, em textos/enunciados híbridos (GLOSSÁRIO CEALE/UFMG, 2018). Rojo atrela a produção textual em diversas linguagens e semioses às práticas de letramentos, e considera: “[...] urge que a escola se preocupe com o acesso a outros espaços valorizados de cultura (museus, bibliotecas, teatros, espetáculos) e a outras mídias (analógicas e digitais)” (ROJO, 2009, p. 9).

As reflexões da autora consideram essas práticas de letramentos, ao identificar uma preocupação quanto à ação didática em um país com tanta desigualdade social geradora de insucesso escolar e exclusões (ROJO, 2009). Entende-se, por letramento, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, em diversos contextos, gêneros e formatos, empregados para diferentes objetivos e funções por meio de práticas e materiais reais (ROJO, 2009).

---

<sup>66</sup> Agentes que compreendem, produzem e recebem a variedade de mídias - fundamentadas em seu funcionamento - de modo crítico e consciente. Esse conceito também está vinculado ao produto desenvolvido de forma interativa com a sociedade e que resulta na transformação social (cf. Renato Dagnino). Todavia, a proposta deste estudo é viabilizar o mesmo conceito aos próprios agentes, como produto da multimodalidade existente na comunicação.

Soares (2002) agrega a tudo isso a articulação entre alfabetização e letramento, que resultará em ações para **alfabetizar letrando**<sup>67</sup>.

Acompanhando essa concepção, a utilização de diversos formatos oportunizados pela *web 2.0* situam os sistemas de escrita alfabético (representa um som fonético), ideográfico e logográfico (representam uma palavra), pictográfico (representa objeto, ideias ou conceitos abstratos por meio de desenhos) e silabário/silábico (representa uma sílaba), acrescentando-se, também, os sistemas mistos que combinam símbolos para sons e palavras ao mesmo tempo.

Em linhas gerais, Higounet (2003) estabelece uma classificação de três tipos de escrita: sintética (um sinal ou um grupo de sinais traduzem frases ou ideias), analítica (decompõe frases em palavras) e fonética (representação dos sons da fala, sendo silábica ou alfabética), caracterizando a escrita como uma tecnologia em constante evolução e que acompanha as necessidades comunicativas contemporâneas, que diverge do entendimento retrógrado e converge para a necessidade comunicativa da sociedade conectada (MORAN, 2017).

As tecnologias digitais contribuíram, também, para uma perspectiva de registro gráfico das Línguas de Sinais (Figuras 7 e 8), que conta com outras representações que atendam à necessidade organizacional de modalidades visual-espacial. Os estudos revelam uma crescente demanda de pesquisas acerca dos sistemas de registro escrito das Línguas de Sinais (COSTA, 2018). Contudo, nenhum dos sistemas de registro dessa língua obteve espaço dentro das escolas comuns.

Vale registrar que, no Brasil, em 1996, as investigações iniciaram com o Grupo de Informática na Educação de Surdos (GIES) na Faculdade de Informática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (FACIN/PUC-RS)<sup>68</sup>, contando com a colaboração da pesquisadora surda Marianne Rossi Stumpf (FENEIS<sup>69</sup>/RS e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação – PPGIE/UFRGS). O grupo interdisciplinar integrava pesquisadores e interessados na área da informática aplicada à

---

<sup>67</sup> Orientação que auxilia no aprendizado de leitura e escrita, a partir do convívio com práticas reais. Entrevista concedida para a Plataforma do Letramento, mediada pelo Prof. Dr. Antônio Gomes Batista (UFMG). Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/393/magda-soares-discute-como-mediador-o-processo-de-aprendizagem-da-lingua-escrita.html>>. Acesso em: 20 abr.2018.

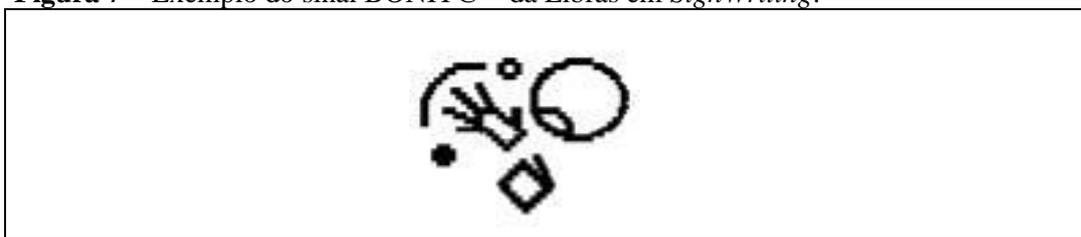
<sup>68</sup> Informações coletadas no site: <<http://www.inf.pucrs.br/~inf/e/gies/quem.htm>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

<sup>69</sup> Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, entidade filantrópica, que tem por finalidade a defesa dos direitos da comunidade surda brasileira.

educação de surdos, além de focalizar estudos referentes à utilização da Língua de Sinais escrita, por meio do desenvolvimento de *software* para essa finalidade<sup>70</sup>. Na ocasião, em 1996, Stumpf utilizou o programa *Sign Writer* (oportunidade de registro digital da escrita), sob orientação e supervisão do Prof. Dr. Antônio Carlos da Rocha.

Em 2005, Stumpf defendeu a tese intitulada “A aprendizagem da escrita de língua de sinais pelo sistema *SignWriting*: línguas de sinais no papel e no computador”, no PPGIE/UFRGS. Essa pesquisadora surda baseou-se no registro de movimentos de dança, idealizado pela coreógrafa norte-americana Valerie Sutton (1974), para o desenvolvimento de uma escrita da Libras, uma possibilidade para deixar de ser considerada uma língua ágrafa.

**Figura 7** – Exemplo do sinal BONIT@<sup>71</sup> da Libras em *SignWriting*.



Fonte: Disponível em: <<http://www.signwriting.org/archive/docs5/sw0472-BR-Licoes-SignWriting.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

Esse sistema de escrita (Figura 7), que apresenta uma lista de símbolos visuais (conjunto de mãos, símbolos de contato e de dedos, grupos de movimentos, entre outros), utilizado para escrever movimentos das Línguas de Sinais, foi adotado como disciplina no projeto piloto do Curso de Licenciatura em Letras Libras, na modalidade a distância, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no ano de 2016, em outra turma da licenciatura e uma terceira (com a criação da habilitação em bacharelado), em 2018, ganhando, desse modo, repercussão nacional na área da educação de surdos.

Outro estudo, como exemplo, consiste no sistema de Escrita das Línguas de Sinais (ELiS), desenvolvido pela Profa. Dra. Mariângela Estelita Barros, diretora do Laboratório de Leitura e Escrita em Língua de Sinais (LALELIS) da Universidade Federal de Goiás (UFG). A pesquisadora desenvolveu, em seu mestrado, uma proposta de escrita (1998); no doutorado em linguística, pôde se dedicar à verificação prática da proposta anterior (2008). Em 2015, lançou o seu livro “ELiS – Sistema Brasileiro de Escrita das Línguas de Sinais”, que

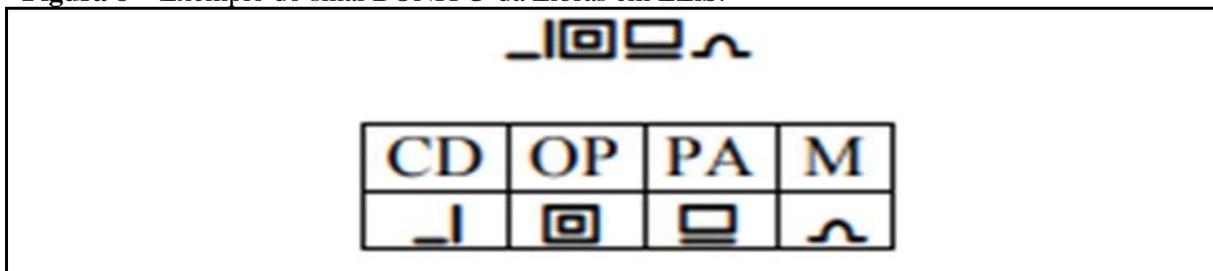
<sup>70</sup> Dados retirados no site <<http://www.inf.pucrs.br/~infec/gies/quem.htm>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

<sup>71</sup> Optou-se por apresentar o termo da Língua Portuguesa em letra maiúscula e com o sinal @ (sem desinência de gênero), pois é uma forma de transcrição da Libras.

apresenta toda a estrutura desse sistema de notação e, ao final, traz exercícios práticos para a alfabetização na ELiS.

Vale destacar que o sistema alfabético brasileiro conta com a fonte ELiS, desenvolvida por André de Aquino Peixoto (2007)<sup>72</sup> em seu trabalho de conclusão de curso de graduação em *Design* pela UFSC. O resultado foi a criação de uma fonte *True Type*, compatível com qualquer computador, que permite a digitação em um teclado comum, não havendo necessidade de instalação de programas especiais para sua digitação ou impressão. Resumidamente, a escrita é composta por visografemas de Configuração de Dedos (CD), Orientação da Palma (OP), Ponto de Articulação (PA) e Movimento (M), grafados nesta mesma sequência. Acrescenta-se que o sinal que não apresenta o visografema de movimento será dispensado, em sua forma escrita. O mesmo sinal BONIT@, na Figura 8 está registrado com a fonte ELiS, desenvolvida por Dimas William d'Oliveira, entre 2009 e 2011 (BARROS, 2015):

**Figura 8** – Exemplo do sinal BONIT@ da Libras em ELiS.



Ambos os estudos demarcam o uso da tecnologia para escrita digital, desenvolvimento e difusão dessas possibilidades para a grafia das Línguas de Sinais. Essa frente impulsiona a possibilidade de se explorar esse tipo de registro gráfico nas práticas de letramentos (ROJO, 2009).

Ao reconhecer essa visibilidade de produções textuais em diversas linguagens e semioses oportunizadas pela *web 2.0*, agregadas ao uso de áudio (voz, som e música), imagem (registro fotográfico, pintura, desenho), vídeo (curta ou longa duração), escrita [cor de fundo; tipo, tamanho, cor e formatação (negrito, itálico, sublinhado, riscado) da letra], *memes* (brincadeiras e piadas em imagens estática ou com movimento propagada na *Internet*),

<sup>72</sup> Para mais detalhes acerca do processo de criação da fonte ELiS, consultar: PEIXOTO, André de Aquino. Design de Fontes Tipográficas na Inclusão Social de Surdos-Mudos. 72f. Trabalho de conclusão de curso (graduação em *Design*) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

*emoticons* (representação gráfica de emoções através de caracteres do teclado) e *emojis* (ideogramas de expressões faciais, animais, objetos, entre outros).

Neves (2007), em seu “Guia de Legendagem para surdos: vozes que se veem”, revela, por meio de componentes não linguísticos, o uso de ícones expressivos (*smileys/emoticons*), que

Muitas vezes as emoções revelam-se através da “cor” da voz. Essa informação é frequentemente redundante em relação à expressão facial de quem fala, mas nem sempre é possível captar tais nuances através da imagem. Nesses casos, e sempre que se considere um elemento enriquecedor e factor facilitador, poder-se-á acrescentar ícones do tipo SMS no início das falas. (NEVES, 2007, p.70 – grifo da autora)

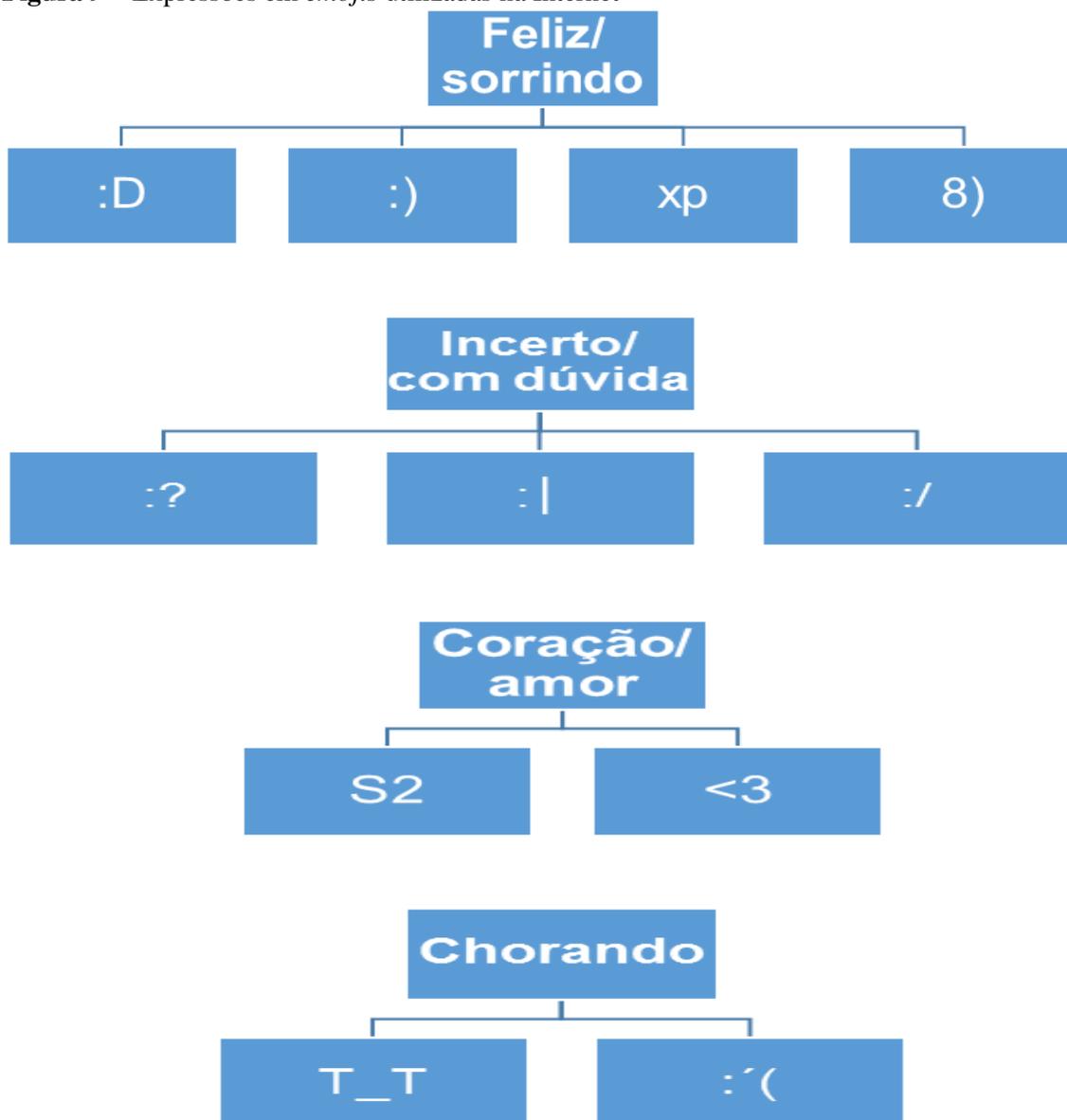
Segundo a autora, esses ícones são estratégicos e revelam nuances correspondentes, em muitas interações verbais, à “cor” da voz/sinal (acrescido pela pesquisadora), à expressividade de quem fala/sinaliza (acrescido pela pesquisadora). Nesse sentido, a autora agrega os ícones mais utilizados em mensagens telefônicas (SMS) e *chats*. Registram-se, no Quadro 4, algumas possibilidades que, de acordo com a autora, podem ser enriquecidas por meio de mais ícones com intenções emotivas e que permitam maior expressividade (NEVES, 2007, p. 71), conhecidas como *emoticons*.

**Quadro 4** – Exemplos de significados de alguns emoticons

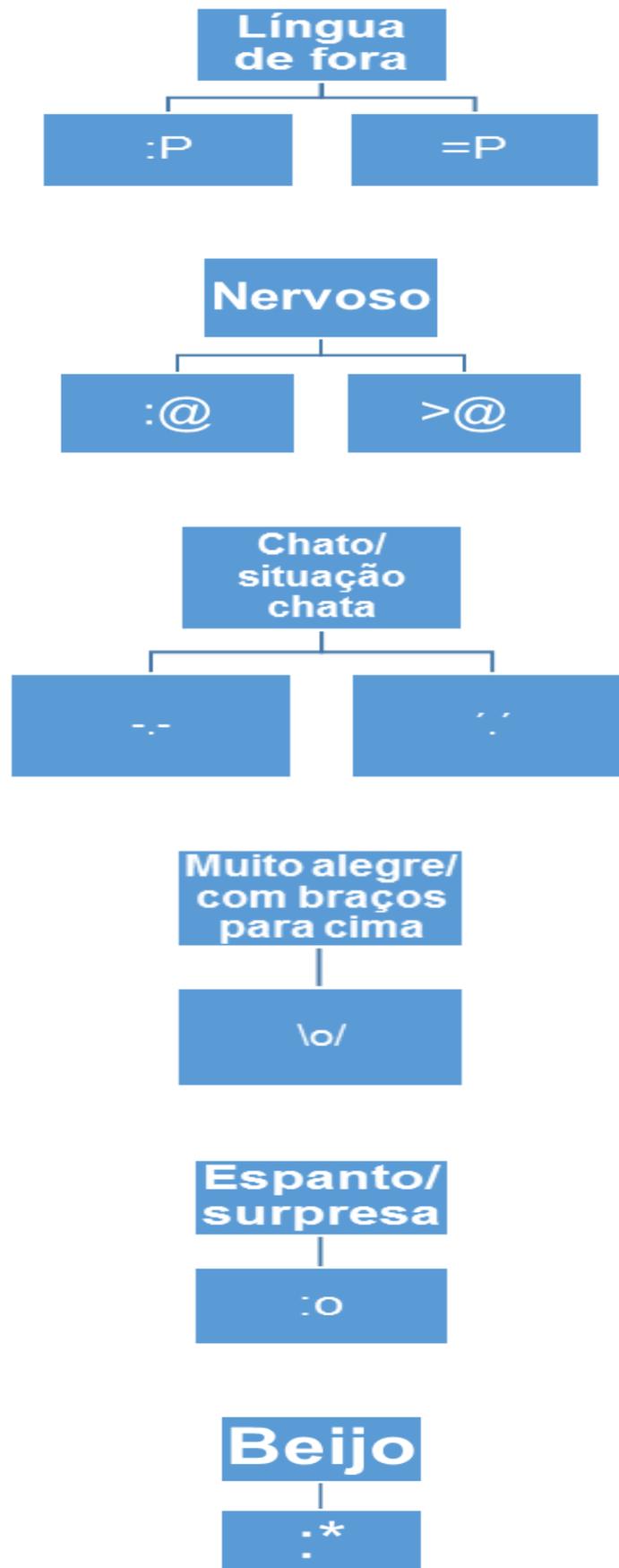
triste	contente	muito zangado	surpresa	voz confusa (bebedeira, nervos, atrapalhação)
ironia/ segundas intenções	imitação de triste ou zangado	gritar	sussurrar	

Também identifica-se a sua incorporação em comunicações mediadas pelo computador, utilizados em produções disponibilizadas em redes sociais<sup>73</sup>, com o intuito de otimizar e agilizar o uso da tecnologia na troca de mensagens virtuais que agregam gestos, expressões faciais e até mesmo de modo representativo da entonação de voz, dependendo da língua, cultura e do contexto em que foram incluídos, como nos diagramas da Figura 9, a tradução de algumas expressões utilizadas:

**Figura 9** – Expressões em *emojis* utilizadas na Internet



<sup>73</sup> “As redes sociais são metáforas para os grupos sociais” (RECUERO, 2010). Disponível em: <[http://www.raquelrecuero.com/arquivos/midia\\_x\\_rede\\_social.html](http://www.raquelrecuero.com/arquivos/midia_x_rede_social.html)>. Acesso em: 21 abr. 2018.



Fonte: desenvolvido pela própria pesquisadora.

Trata-se de elementos que figuram no campo das mídias digitais. Ao compartilhar os achados da pesquisa desenvolvida por Abreu (2003)<sup>74</sup>, acerca do acesso a bens culturais do brasileiro, Rojo (2009) assinala a necessidade de focar o acesso às mídias digitais<sup>75</sup>, considerada uma lacuna a ser suprida. Outro ponto revelado é a oportunidade de acesso às mídias digitais com conexão à Internet.

Enquanto dados deste estudo compreende as redes sociais mais utilizadas por brasileiros com base no *site* do Comitê Gestor da Internet no Brasil<sup>76</sup> (CGI), em uma reportagem intitulada “Uso da Internet pelo celular cresce entre os brasileiros, revela Cetic.br” (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação), notícia divulgada no dia 15 de setembro de 2015, por meio de dados da Pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) Domicílios 2014. A notícia acrescenta que a atividade mais desenvolvida pelos usuários de *Internet* (nos últimos três meses anteriores à pesquisa TIC Domicílios 2014) foi o envio de mensagens instantâneas, como de *chat* do *Facebook*, *chat* do *Skype* ou *Whatsapp*, sendo entre as ações mais citadas a participação em redes sociais.

Entretanto, como critério de exclusão, retirou-se o *Skype* e se incluiu o *Facebook*, o *Facebook Messenger* e o *Whatsapp* para compor as informações utilizadas nesta proposta. Desse modo, considera-se o uso de aplicativos móveis para a interlocução entre estudantes, uma possibilidade ocasionada pela demanda de uma cibercultura<sup>77</sup> existente (LÉVY, 1999).

Dentro dessa perspectiva, as redes sociais apresentam características inerentes ao meio digital e que podem ser úteis para mediação nas escolas. Porém, cabe uma descrição dessas possibilidades, a fim de problematizar, discutir e refletir sobre a utilidade na educação de surdos em escolas comuns.

---

<sup>74</sup> ABREU, M. Os números da cultura. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003. p. 33-45.

<sup>75</sup> De acordo com Recuero (2010), as mídias sociais correspondem a um conjunto de dinâmicas da rede social, que em resumo estão ligadas às ações de criação, difusão e trocas de conteúdos dentro de grupos sociais. Disponível em: <[http://www.raquelrecuero.com/arquivos/midia\\_x\\_rede\\_social.html](http://www.raquelrecuero.com/arquivos/midia_x_rede_social.html)>. Acesso em: 21 abr. 2018.

<sup>76</sup> “O CGI tem a atribuição de estabelecer diretrizes estratégicas relacionadas ao uso e desenvolvimento da Internet no Brasil e [...] Também promove estudos e recomenda procedimentos para a segurança da Internet e propõe programas de pesquisa e desenvolvimento que permitam a manutenção do nível de qualidade técnica e inovação no uso da Internet”. Decreto Nº 4.829, de 3 de setembro de 2003. Disponível em: <<https://www.cgi.br/sobre/>> Acesso em: 28 jan. 2018.

<sup>77</sup> O autor considera cibercultura um neologismo, um “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17). Propiciada pelo uso de tecnologias digitais como infraestrutura do ciberespaço, “novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento” (LÉVY, 1999, p. 32).

A Figura 10 ilustra o layout inicial do Facebook, seguida de algumas possibilidades de interação com a própria ferramenta e os usuários.

“O Facebook pode ser definido como um website, que interliga páginas de perfil dos seus utilizadores” (CORREIA; MOREIRA, 2014, p. 168). Esse *website* gratuito, permite a criação de uma conta pessoal para estabelecer contatos com outros usuários que tenham ligações familiares, comerciais, laços de amizade (virtual e/ou real), entre outras possibilidades para expandir relacionamentos a qualquer canto do mundo. Para criar um perfil, são necessários estes dados: nome, sobrenome, número de celular ou conta de e-mail e uma senha, além de informar data de nascimento e gênero. A data de nascimento deverá ser informada como forma de garantir o acesso adequado à idade.

Correia e Moreira (2014), ao realizarem um retrospecto histórico desse *website*, compartilham que a sua origem está associada à criação, em 2003, do *Facemash* (desenhado para os estudantes universitários de Harvard, permitia aos seus visitantes escolher entre duas fotos, a pessoa mais atraente entre os estudantes), desenvolvido inicialmente por Mark Zuckerberg, um estudante universitário de Harvard, e pelos seus colegas Andrew McCollum, Chris Hughes e Dustin Moskovitz. Alguns dias depois, o projeto foi desativado pelo Conselho de Administração de Harvard, por violação de regras de segurança (CORREIA; MOREIRA, 2014).

Após outras tentativas e modificações, em 2004, Zuckerberg definiu o código para o novo *Thefacebook*, que, no ano seguinte, foi repaginado para o *Facebook*. Em 2006, o *website* expandiu as permissões de acesso, e passou a exigir idade superior a 13 anos e uma conta de e-mail validada, permitindo milhões de interações diariamente.

**Figura 10** – Print de tela do layout inicial do *Facebook*, site desenvolvido por Mark Zuckerberg, em 2004.

Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/>. Acesso em: 18 jan. 2018.

Ao clicar em Política de Dados (logo acima do botão verde “criar conta”), o usuário poderá ter acesso às orientações gerais de uso da rede social, de modo que, ao navegar na página, ao lado esquerdo encontrará uma lista de questões que serão respondidas na parte central do ambiente, como estas: quais tipos de informações? Como usamos essas informações? Como estas informações são compartilhadas? Como faço para gerenciar ou excluir informações sobre mim? Como respondemos a solicitações judiciais ou evitamos danos? A página disponibiliza, ainda, informações adicionais sobre as formas de prestação de serviço (FACEBOOK, 2015):

- Como os nossos serviços globais operam;
- Como você será notificado sobre mudanças nesta política?
- Como entrar em contato com o *Facebook* em caso de dúvidas;
- Controles dos Anúncios do *Facebook*;
- Noções básicas de privacidade;
- Políticas de *Cookies*;
- Termos de serviço;

- Mais recursos (veja a política de dados completa; ferramentas interativas; menores de idade e segurança; página de privacidade do *Facebook*; página de segurança do *Facebook*; página de governança do site do *Facebook*; aviso do *Privacy Shield EU-EUA* e do *Privacy Shield SWI-EUA*).

Informações importantes sobre o acesso ao site por meio de celular ou outros dispositivos móveis estão disponíveis nos Termos de serviço do *Facebook* (2019):

**Celular e outros dispositivos móveis**

1. Atualmente, fornecemos nossos serviços móveis gratuitamente, mas lembre-se de que as taxas e os impostos normais de sua operadora, como taxas de mensagens de texto, ainda se aplicam.
2. Caso altere ou desative seu número de telefone celular, você deverá atualizar as informações de sua conta no Facebook dentro de 48 horas para garantir que suas mensagens não sejam enviadas para a pessoa que adquirir seu número antigo.
3. Você consente e fornece todos os direitos necessários para permitir que os usuários sincronizem seus dispositivos com quaisquer informações (inclusive através de um aplicativo) visíveis para eles no Facebook.

Além dessa, outros tipos de informações que poderiam acarretar gastos adicionais à conta telefônica são fornecidos. Ainda mais uma informação relevante diz respeito ao idioma original dos termos de serviço, no caso, o inglês; se qualquer versão traduzida contiver alguma irregularidade, prevalecerá o idioma original sobre as outras versões, conforme se verificou no texto inicial dos Termos de serviço, em data constante como última revisão, em 30 de janeiro de 2015.

Em relação aos recursos, a plataforma social *Facebook* disponibiliza, aos usuários, possibilidades de navegar pelo *Feed* de notícias, para visualizar as ações e atualizações realizadas nas redes dos amigos, numa sequência cronológica. Além disso, dispõe de outros recursos como “Neste dia”, que relembra o usuário das ações passadas realizadas na rede social, a “Live 360”, com transmissão ao vivo de vídeos e imagens, chamadas de vídeo (interações entre duas ou mais pessoas), e mais o *Facebook Messenger* (Figura 8), um aplicativo do *Facebook*, para bate-papo escrito, em áudio ou por vídeo-chamada, e também, permite ao usuário visualizar quem está ativo e online e, ainda, divertir-se com alguns jogos disponibilizados pela ferramenta.

O Facebook, também permite que o usuário registre o que está fazendo, sentindo e outras reações que desejar, por meio de comentários, compartilhamentos e curtidas. O website permite a troca de mensagens privadas e, também a exposição, em “mural”, de fotografias e comentários diversos. As informações contidas na página inicial são atualizadas em tempo real. E, para melhor compreensão visual, identificam-se as principais funcionalidades desse *website*, conforme a Imagem 8 abaixo.

**Figura 11** – Print de tela do layout do Facebook e suas ferramentas



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Seguindo a lógica apresentada por Correia e Moreira (2010), as funcionalidades se iniciam com pedidos de amizade para outros usuários (após aceitos, a relação aparece no lado esquerdo, abaixo da apresentação pessoal e das fotos que o usuário faz parte – item 8.4 da Figura 11; publicar na linha do tempo (item 8.3), estimulado por “No que você está pensando?”, acrescido por fotos/vídeos e com possibilidade de marcar os usuários-amigos; agregar sentimentos e colorir o fundo dessa ação (item 8.3). O espaço superior consiste em uma imagem de capa (item 8.1) e próximo a ela, no canto esquerdo, a imagem de perfil (item 8.2). Na parte direita da tela consta a lista de contatos on-line (item 8.6), para iniciar um bate-papo, com um aceno ou ao clicar direto sobre a imagem do usuário-amigo selecionado.

Retoma-se um pouco mais sobre o *feed* de notícias (item 8.5), tendo em vista que o usuário poderá gerenciar as publicações de outros usuários/amigos, e também a forma de visualização, em grade ou em lista. Poderá manifestar-se para cada publicação com: curtir, amei, haha (risos), uau (satisfação ou surpresa), triste e grrr (raiva ou insatisfação); deixar um comentário e/ou enviar para usuário-amigo ou publicar na linha do tempo.

Na Figura 12 visualiza-se o layout disponibilizado desde o ano 2010, conforme Correia e Moreira (2014), quando foram realizadas alterações, nos murais, para melhor navegação na plataforma.

**Figura 12** – *Print de tela do layout do Messenger Facebook*



Fonte: arquivo da pesquisadora.

O *Messenger Facebook* apresenta uma imagem de perfil (item 9.1), nome de identificação (item 9.2); logo abaixo fica visível o tempo em que o usuário está online. Ao lado dessas informações iniciais, há três ícones: o primeiro permite bate-papo em áudio (telefone); o segundo, bate-papo em vídeo (filmadora) e o terceiro apresenta o conteúdo compartilhado e as informações pessoais do contato com quem, naquele momento, mantém-se alguma prática comunicativa (a letra i dentro de um círculo). Pode-se enviar imagens com ou sem movimento, algumas possibilitam apenas serem compartilhadas, conforme o ícone ao lado do espaço correspondente ao item 9.3. E mais: um ícone em formato de lápis

possibilita agregar figurinhas (data, localização, horário, objetos, entre outros), *emojis* (parecidos com os disponíveis no Whatsapp) ou filtros (paisagens, molduras).

Logo abaixo, na parte inferior da tela, o primeiro ícone (quadro círculos alinhados em dois) permite compartilhar a localização, buscar jogos do interesse e marcar no calendário e horário, um plano/atividade que será compartilhado com o contato (ambos serão avisados com uma hora de antecedência). O segundo, uma câmera, permite registrar e compartilhar uma fotografia em tempo real, alguma imagem da galeria, um texto multissemiótico ou uma fotografia com recursos visuais interativos (acessórios variados, planos de fundo, entre outros). O terceiro consiste no compartilhamento de uma imagem da galeria. O penúltimo permite o envio de um texto em áudio. Por fim, a barra para digitação do texto escrito e/ou uso de *emojis*. Nesse caso, o *emoji* de beijo pode ser alterado a qualquer momento pelo usuários, basta selecionar o ícone superior do lado direito e escolher outro *emoji*.

Em seguida, explora-se o recurso do WhatsApp, iniciando-se com uma imagem representativa do layout inicial de uma comunicação, conforme se vê na Figura 13.

**Figura 13** – Layout de uma comunicação por meio do Whatsapp, criado por Jan Koun e Brian Acton.



Fonte: Imagem do *Whatsapp* da pesquisadora.

No caso do *Whatsapp*, o usuário precisa adicionar, aos contatos, o número da pessoa com quem deseja interagir nesse aplicativo gratuito, seja por meio de mensagens instantâneas (enviadas imediatamente após o registro) ou por chamadas de vídeo (filmadora na parte superior da tela) ou de áudio (telefone). Ao lado consta um ícone com três bolinhas em coluna, contendo informações sobre o contato, mídias compartilhadas com o usuário da conversa, além de outras opções como: pesquisar algo nas conversas atuais ou anteriores; silenciar as notificações (quando enviar uma mensagem, por exemplo) do contato; mudar o papel de parede; ao selecionar a palavra mais, o usuário será direcionado para denunciar (o contato é bloqueado e denunciado ao *Whatsapp*), bloquear (não permite mais o contato), limpar, exportar a conversa ou adicionar um atalho (a imagem do perfil selecionado ficará visível na tela do celular), facilitando a localização do contato no *Whatsapp*.

Observa-se, na Figura 13, o *layout* desse aplicativo. Ao mesmo tempo em que as pessoas se comunicam, ficam registrados a hora do envio, se elas estão *online* ou não, se a mensagem seguiu, se foi recebida e se foi lida. Durante a conversa, a imagem do perfil (item 10.1) e o nome do contato (item 10.2) ficam visíveis na parte superior da tela.

Na parte inferior, do lado esquerdo, ao selecionar o teclado, é possível redigir uma mensagem, e, na sequência, anexar um documento ou uma imagem (clipes), enviar uma fotografia em tempo real (câmera) e gravar áudio (microfone). Abaixo do espaço para digitação, constam os *emojis* variados. Por fim, com a lupa, busca-se por um *emoji*, um *gif* ou um adesivo (*stickers*) disponíveis (no dispositivo) para uso.

Tanto o Messenger Facebook como o Whatsapp possibilitam a criação de grupos para conversas compartilhadas e simultâneas (em vídeo).

Tendo em vista esses exemplos e abordagens acerca das tecnologias atuais e possibilidades que oferecem ao ensino de estudantes surdos, Jenkis (2009, p. 41-42) menciona que, pronta ou não, a sociedade já vivencia uma cultura da convergência; entretanto, a autora considera que não se trata da substituição dos meios de comunicação mais tradicionais e anteriores.

[...] É por isso que a convergência parece mais plausível como uma forma de entender os últimos dez anos de transformações dos meios de comunicação do que o velho paradigma da revolução digital. Os velhos meios de comunicação não estão sendo substituídos. Mais propriamente, suas funções e status estão sendo transformados pela introdução de novas tecnologias.

Rocha (2013, p. 326) anuncia que “a mídia convergente requer, portanto, o potencial tecnológico e mudanças de hábitos, de cultura, de formas comunicacionais, por parte do docente e do aluno, também”. A autora ilustra suas reflexões com o exemplo do Smartphone, como tecnologia digital convergente. Para o seu manuseio, o usuário teve que adquirir novos hábitos (de botões a tela *touchscreen*); “Não há como negar a ampliação da interatividade e interconectividade”.

Desse modo, em consonância com esses autores, Magalhães (2015) evidencia cada vez mais possibilidades para interações textuais digitais, que se revelam estratégias conversacionais próprias dessa tecnologia convergente. Há evidências que também podem ser esperadas nas interações comunicativas de estudantes surdos, pois a falta de “imersão social dos surdos e a ausência de registro escrito da língua de sinais acabam sendo fatores que dificultam o processo de resistência pela língua” (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2015, p. 18).

Quadros (2015, p. 191) ressalva que assim como os alunos surdos têm tido acesso à língua de sinais brasileira tardiamente, pois as escolas não oportunizam o encontro adulto surdo-aluno surdo. Eles encontram os surdos adultos na fase da adolescência, normalmente, por acaso.

Ainda assim, Lodi, Harrison e Campos (2015) explicitam que a língua de sinais é aceita apenas para as práticas de interação entre pares e não para as práticas de ensino, ou seja, converge-se para a teoria da comunicação bloqueada de Mueller (1973); contrariamente, o caminho que está sendo desenhado para as práticas comunicativas contemporâneas (e por esta investigação) apresenta uma significativa mudança que interfere em sala de aula, oportunizada por dispositivos móveis com acesso à Internet, a qual levaria a um novo espaço para esse encontro (surdo-surdo) e para o exercício da cidadania, sem constrangimentos.

### **3.2 Extratos comunicativos de estudantes surdos nas redes sociais e a realidade comunicativa**

O *smartphone* com capacidade de conexão à Internet móvel (*Bluetooth*, USB, Wi-Fi) e acesso às mídias sociais, podem ser levados à escola, ao trabalho, aos espaços de lazer. Nesta pesquisa, essa tecnologia também contempla o envio e o recebimento de textos, som, imagem e vídeo, inclusive de câmera em tempo real. São tantas possibilidades disponibilizadas pelo *smartphone*, desde ferramentas para o trabalho (fotografar, filmar, editar textos e imagens, conta também com agenda e bloco de notas) até opções de entretenimento (jogos, filmes, músicas, televisão, outras).

Esse instrumento de registro não era estranho aos agentes selecionados para esta pesquisa, que fazem uso desse aparelho resultante do hibridismo entre computador e celular. Nesse sentido, será utilizado o termo *smartphone* para referenciar esses dispositivos móveis utilizados nas práticas comunicativas dos agentes da pesquisa.

O período de contato e recolhimento das capturas da imagem de tela (*print screen*) de algumas práticas comunicativas realizadas em Aplicativos de Mensagens Instantâneas em *Smartphone* (AMIS) iniciou-se em fevereiro de 2018, com contatos iniciais com os estudantes e, em alguns casos, com um dos responsáveis, neste caso, as mães, a fim de marcar encontros presenciais com esses jovens surdos. De fato, essa etapa se findou em outubro de 2018. Antes disso, em 2017 foram realizadas algumas tentativas com “amigos surdos de redes

sociais<sup>78</sup>, porém, pelo fato de terem configurado um grupo de agentes, seus dados não foram tratados aqui.

O período destinado aos contatos e agendamento dos encontros presenciais para coleta de dados foi de oito meses, pois comprovou-se que os agentes da pesquisa apagam muitas conversas e as mensagens selecionadas passam por análise pessoal para, enfim, serem liberadas e compartilhadas com a pesquisadora. Nesse processo, foram coletados 38 extratos comunicativos, dos quais, 23 repetem os mesmos arranjos de linguagens. Assim, foram aproveitados, para o estudo, uma comunicação do *Facebook*, oito do *Whatsapp* e seis do *Facebook Messenger*, perfazendo um total de quinze.

Os textos multimodais possibilitam expressar microvariações de sentido em práticas comunicativas, produzidas nas interações (ISABEL, 2018). Esses signos são assim definidos por Bakhtin (2014, p. 32-33 – grifos do autor),

Os signos também são objetos naturais, específicos, e, como vimos, todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades. Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. **Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.**

O domínio dos signos, segundo os pressupostos do autor, está ao mesmo tempo relacionado ao da representação. No caso das práticas comunicativas de estudantes surdos em AMIS, pode-se visualizá-lo nos extratos comunicativos que virão em seguida e, também, evidenciar que a Internet oferece visibilidade às línguas de sinais e às pessoas surdas, conforme explicitam Garcêz e Maia (2009, p. 85):

No caso das pessoas surdas e das questões tematizadas por elas, a Internet mostra-se como um meio de expressão particularmente importante. Além de se constituírem em uma minoria linguística, os surdos configuram um público com poucas oportunidades nas grandes arenas de discussão face a face e ainda possuem um segundo obstáculo para a sua participação: a língua. Mesmo que saibam falar, a maioria deles comunica-se por meio da língua de sinais e a participação em fóruns ampliados depende de um tradutor para a língua oral. Nessas situações, há sempre um mediador. Já na Internet, os surdos são os produtores e veiculadores de suas próprias narrativas, sem intermediações.

---

<sup>78</sup> O destaque foi para evidenciar que somos usuários das mesmas redes sociais, seja após aceite da solicitação/convite de amizade na plataforma e instalação do aplicativo (*Facebook* e *Facebook Messenger*, respectivamente) ou acrescentado aos contatos do aparelho e posteriormente, instalação do aplicativo (*Whatsapp*).

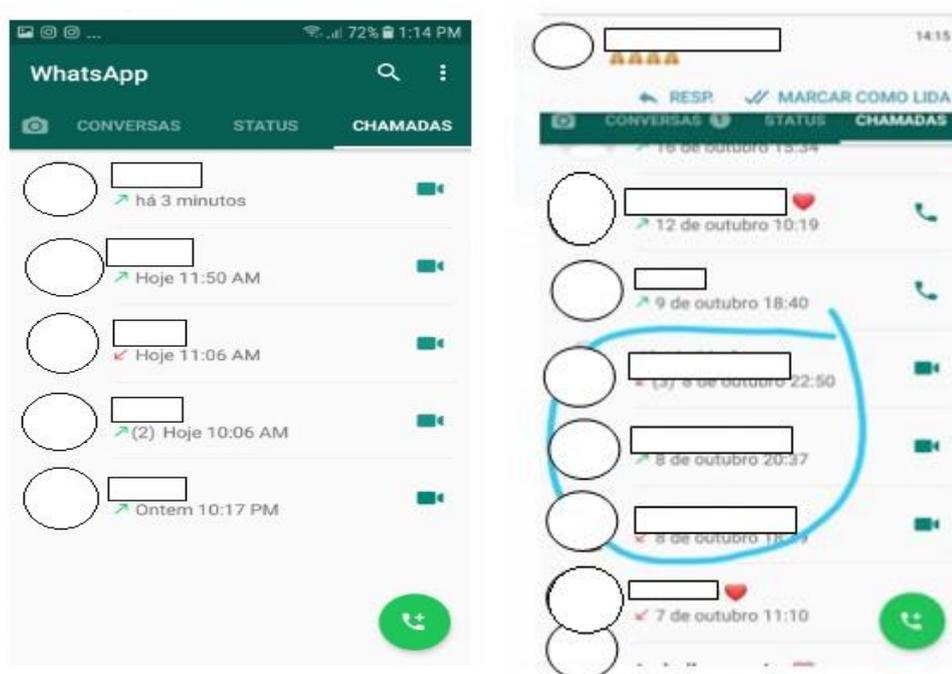
Esse fato diverge das práticas pedagógicas estabelecidas nos ambientes educacionais que seguem uma perspectiva das políticas públicas de inclusão escolar. No geral, os espaços digitais colaboram para que “[...] produtores de seus próprios discursos e lutem para que seus anseios e suas demandas ganhem existência pública” (*Ibidem*, p. 85).

Fernandes (2006, p. 5) acredita que

Em função da experiência visual que mobiliza suas interações cotidianas, desde o nascimento, potencializam-se as possibilidades de comunicação visual mediadas simbolicamente pela língua de sinais, em contato com outros surdos. Como se sabe, essas interações raramente se dão na infância e se concretizam quase sempre na adolescência ou idade adulta.

Para isso, a autora sugere que os textos significativos são aqueles providos no cotidiano dos estudantes, os quais permitiram relacioná-los com seus conhecimentos prévios, conhecendo outras fontes de consulta e produção da linguagem na realidade, tal como evidenciado na Figura 14.

**Figura 14** - Extratos comunicativos 1



**Legenda 1:** extratos comunicativos entre surdos por meio de chamada de vídeo. Este tipo de chamada não registra a conversa, apenas as pessoas envolvidas e o horário de cada chamada.

**Figura 15** - Extrato comunicativo 2



**Legenda 2:** este extrato aponta, comunicação entre surdos, com a interação multimodal.

A ferramenta de chamada de vídeo possibilita a comunicação em Libras. Neste sentido, a escola precisa estar atenta às TICs, elementos contextuais significativos na atualidade (BERGOMAS, 1999), de modo que professores de línguas devem “analisar profundamente o contexto de poder ler a realidade nos permitirá desenvolver o desenho e a produção de propostas educativo-comunicacionais adequadas e equilibradas”. (*Ibidem*, p. 59)

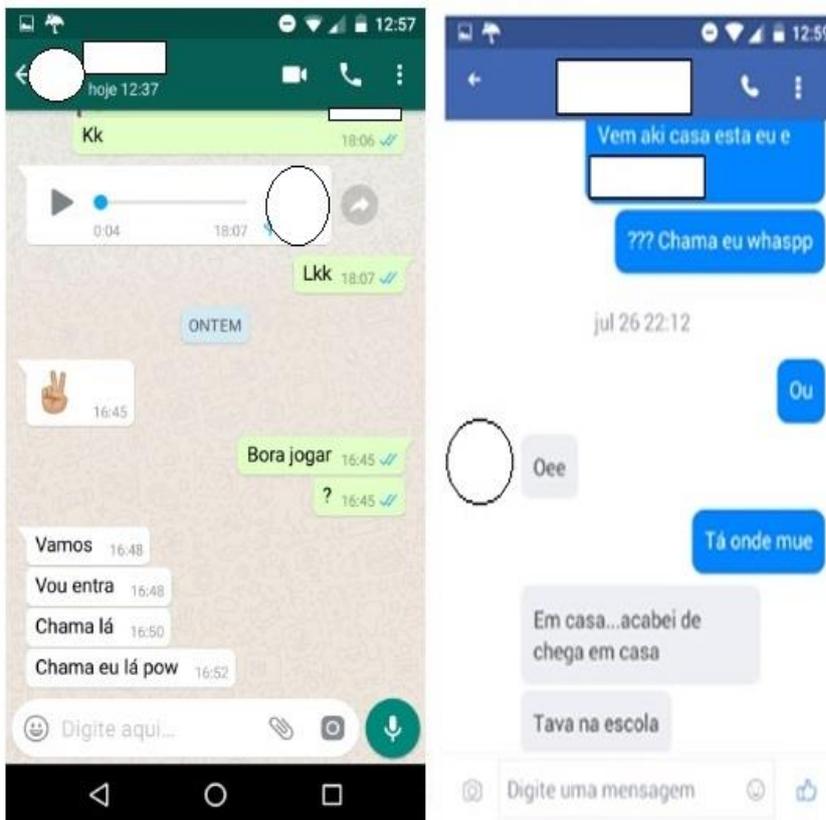
A autora credita a pluralidade de linguagens, desde as tradicionais até as oportunizadas pelas tecnologias, as quais contribuem para formas diversas de expressão e acesso ao conhecimento. Nesse sentido, também foi possível realizar uma analogia quanto ao uso da ligação de vídeo por surdos, o relacionando ao uso de áudio, como uma forma de reforço ou conclusão das ideias. Diante disso, em tempos remotos, Martín-Barbero já previa o começo da interatividade dos jovens com os meios de comunicação (FÍGARO; BACCEGA, 1999); é possível identificá-la nas práticas comunicativas que se seguem:

**Figura 16** - Extratos comunicativos 3



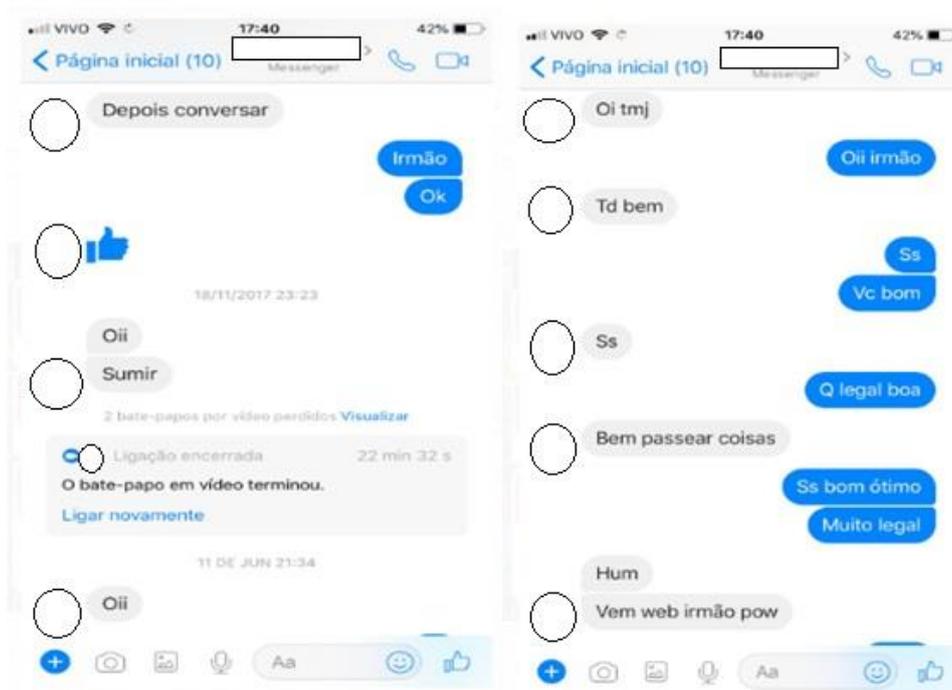
**Legenda:** extrato entre surdos com o uso da linguagem escrita.

**Figura 17** - Extratos comunicativos 4



**Legenda:** registro entre surdos com a linguagem escrita, porém, com pedido para trocar pela chamada em vídeo.

**Figura 18** - Extratos comunicativos 5



**Legenda:** neste extrato, os surdos iniciam na linguagem escrita e finalizam com um bate-papo em vídeo.

Alguns estudos atribuem sentidos à leitura e à escrita de pessoas surdas em diferentes contextos (PEREIRA, 2010; SILVA, 2001), os quais resultaram em uma perspectiva de segunda língua, em que os textos são vistos como unidades de comunicação para a valorização textual, atribuição e produção de sentidos, uso da língua (PEREIRA, 2010). Ao se desvelarem, o recurso midiático “como um portador de texto” (CAMPOS; KOBER; MELENDES, 2015, p. 51), também é utilizado por estudantes surdos em meio às redes sociais, convergente aos estudos de Dias (2017, p. 55), que esclarece:

[...] nas redes sociais em que os diferentes tipos de mídias, nela existente, permitem a qualquer sujeito ampliar suas expressões e produções de sentido, pois a comunicação não se restringe mais a uma modalidade, mas sim, a várias delas como a escrita, imagens, áudios, fotos e vídeos, as quais transcendem a forma tradicional de interação comunicativa e se convergem para uma nova forma de comunicação.

Silva (2001) também celebra o ideal de que a linguagem escrita (aqui ampliada para uma multissensiose) oportunize às pessoas surdas maior chance de competir e se comunicar com pessoas ouvintes.

As características da sociedade atual são marcadas, principalmente, pela inovação, criatividade, tecnologia, mídia, Internet, redes sociais, mídias digitais, celulares, enfim, pelas tecnologias midiáticas. Cada vez mais a comunicação acontece por meio dos celulares, das redes sociais, e-mails, chats, teleconferências, vídeos-conferências e webconferências, etc. Isso tem ampliado a possibilidade de acesso à informação e, também, possibilita outras situações. (FREITAS e TUZZO, 2013, p. 137-138)

Compatível ao exposto pelas autoras, em relação à ampliação de diferentes conhecimentos disponibilizados pelos meios de comunicação digital como a Internet, Lodi (2014, p. 179) adverte que “antes de pensarmos na produção escrita de uma língua, devemos possibilitar o conhecimento de leitura”. A propósito, a principal finalidade desta pesquisa está na visibilidade dos formatos/modais utilizados por estudantes surdos em suas práticas comunicativas disponibilizadas em redes sociais, desfocando o seu conteúdo para valorização dos textos multissemióticos/multimodais (GLOSSÁRIO CEALE, s/d; ROJO, 2009; VICENTINI; ZANARDI, 2015<sup>79</sup>) das linguagens híbridas (CURADO, 2012; SANTOS, 2008) produzidas pelos mesmos. Nesse sentido, a discussão estende-se enquanto possibilidades comunicativas em sala de aula. Em consonância com as propostas de Quadros (2015, p. 188),

[...] saber mais línguas apresenta vantagens tanto no campo cognitivo quanto nos campos político, social e cultural. Os alunos são estimulados a conhecer diferentes formas de organizar o mundo através das diferentes línguas em diferentes contextos culturais.

Karnopp e Pereira (2012) estabelecem que o fracasso e a evasão escolar de muitos estudantes surdos poderiam ser evitados se professores estabelecessem práticas voltadas à formação de leitores e não simplesmente, codificadores e decodificadores. Assim, também seriam revertidos os episódios com professores pesquisadores e conscientes do processo de leitura e escrita das pessoas surdas, com enfoque em práticas bilíngues.

Observem-se, a seguir, exemplos de comunicação em AMIS, por meio das Figuras 19 e 20.

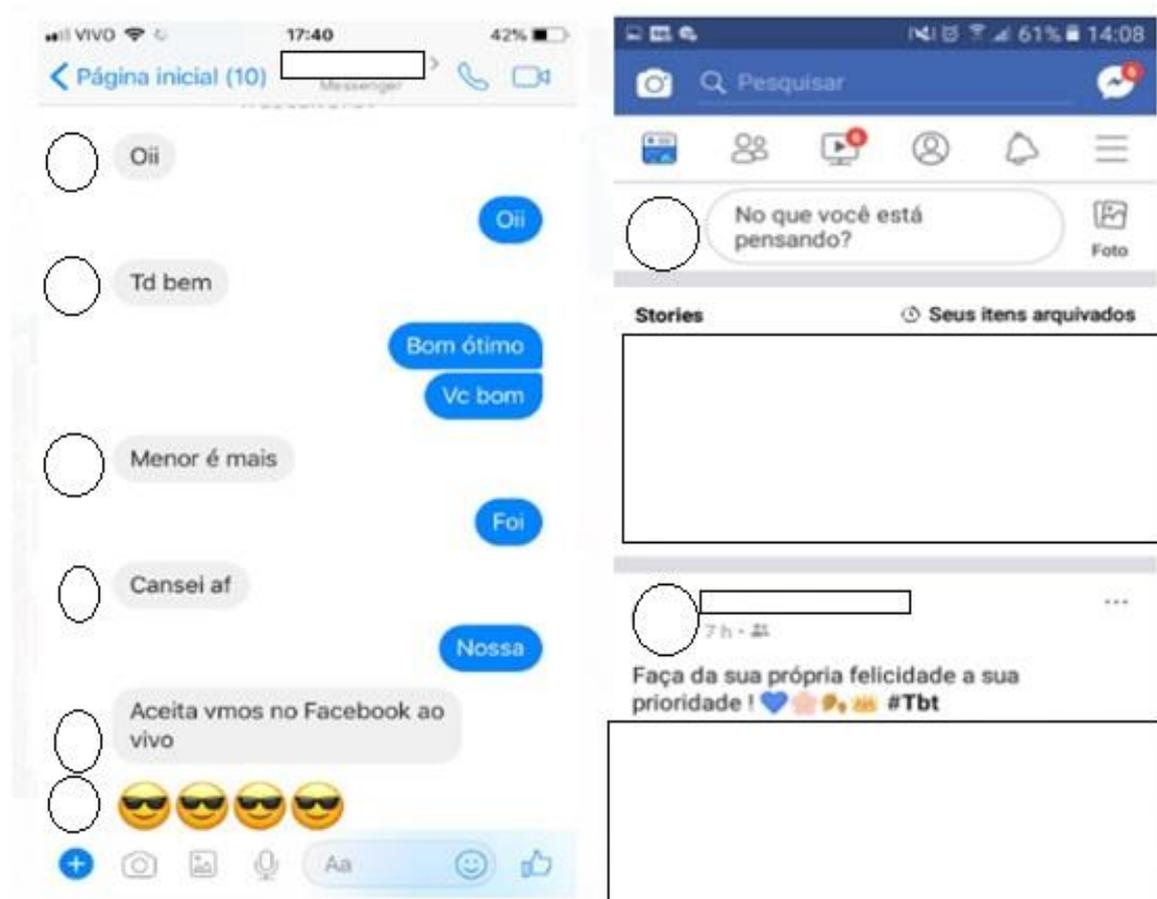
---

<sup>79</sup> Todas as citações convergem ao postulado de Roxane Rojo, por meio de sua própria escrita e por meio de entrevista cedida pela linguista.

Figura 19 - Extratos comunicativos 6



**Legenda:** registro do uso de outras mídias e dos *emoticons*.

**Figura 20** - Extratos comunicativos 7

**Legenda:** registro do uso da “Live” do Facebook e da página para curtidas, compartilhamento e comentários.

Esses são exemplos de fragmentos materiais da realidade da comunicação em AMIS como **fenômeno do mundo exterior** (BAKHTIN, 2014 – grifos nossos), compartilhados e em circulação na sociedade em rede, conforme já foi observado por Castells (2005, p. 23):

A sociedade em rede também se manifesta na transformação da sociabilidade. O que nós observamos, não é ao desaparecimento da interação face a face ou ao acréscimo do isolamento das pessoas em frente dos seus computadores. Sabemos, pelos estudos em diferentes sociedades, que a maior parte das vezes os utilizadores de Internet são mais sociáveis, têm mais amigos e contactos e são social e politicamente mais activos do que os não utilizadores. Além disso, quanto mais usam a Internet, mais se envolvem, simultaneamente, em interacções, face a face, em todos os domínios das suas vidas. Da mesma maneira, as novas formas de comunicação sem fios, desde o telefone móvel aos *SMS*, o *WiFi* e o *WiMax*, fazem aumentar substancialmente a sociabilidade, particularmente nos grupos mais jovens da população.

Esse sociólogo espanhol<sup>80</sup> alega, com base em seus estudos, que usuários/internautas de Internet são mais sociáveis, sendo politicamente mais ativos, aumentando também a sociabilidade dos jovens. Castells acrescenta que a aprendizagem dos jovens estudantes (nativos digitais, PRENSKI, 2001) de hoje, está dividida entre a escola, concretizada pelo diploma que certifica a aprendizagem clássica e a Internet, em que o conhecimento permeia diversas formas, conforme por Salatino (2014). No campo virtual, o termo interatividade também conjuga esse fenômeno (TORI, 2010).

---

<sup>80</sup> Manuel Castells, conferencista do Fronteiras do Pensamento 2013. Fronteiras do Pensamento com a produção Telos Cultural e a produção Audiovisual Okna Produções. Documentário: um mundo complexo. Direção e Edição Marcio Reolon; Direção de Produção Gina O'Donnell e Tradução de Marina Waquil e Francesco Settineri.

## CAPÍTULO 4

### REFLEXÃO SOBRE AS COMUNICAÇÕES DE ESTUDANTES SURDOS NA WEB 2.0 E SUA RELAÇÃO COM AS POSSIBILIDADES CURRICULARES

*Foi só a partir dos anos 1990, quando a cultura do computador passou a cada vez mais fazer parte da vida da sociedade em geral, que surgiram as grandes revoluções nas tecnologias de linguagem, com o manancial de desafios que estão trazendo para os modelos tradicionais de educação.*

*Esses desafios estão exigindo uma transformação radical no modelo educacional herdado do século XIX, que tinha como veículos soberanos a transmissão do saber e o livro.*

*Isso não significa reinventar a roda da educação, entregando-se ao último grito das tecnologias, como pensam alguns, mas sim, traduzir o passado, trazê-lo para um presente reinventado segundo os potenciais que as novas tecnologias digitais apresentam.*

Lucia SANTAELLA: as novas linguagens e a educação. Entrevista cedida à Lilian Romão da Plataforma do Letramento<sup>81</sup>.

Neste capítulo serão relacionadas as posturas assumidas pela escola em relação às orientações didáticas da comunicação e à oferta do ensino de línguas, principalmente quanto às ações destinada para/na educação de surdos em escolas comuns.

Em uma visão geral e pautada nos estudos elisianos, a escola tem uma função civilizadora e educadora do Estado, uma visão tradicional que “atende a uma situação de desequilíbrio existente que deve ser corrigido, uma heterogeneidade que deve ser homogeneizada” (KROTSCH, 2011, p. 27). Em convergência aos pressupostos elencados por Santaella (s/d; 2001), trata-se, com urgência, da necessária mudança na demanda educacional contemporânea aliada às potencialidades da **comunicação híbrida**.

---

<sup>81</sup> Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista/651/lucia-santaella-as-novas-linguagens-e-a-educacao.html>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

Em concordância com essa possibilidade, Heredero e Mattos (2014) compartilham essa interatividade motivadora para aprender e comunicar-se, alterando a relação professor-acesso ao conhecimento-aluno.

*Por ello, la sociedad cambia y la escuela há de innovar, no es el alumno el que debe adaptarse a um modo de enseñanza, sino es la escuela y en concreto el docente el que ha de analizar el perfil de sus alumnos y dar las respuestas ajustadas. En este escenario podemos considerar que estos soportes digitales ponen a nuestro alcance una amplia ventana llena de herramientas con las que trabajar, empezando por Internet, que nos permite acceder al mundo de forma virtual<sup>82</sup> (HEREDERO; MATTOS, 2014, p. 196).*

Martín-Barbero (1999) também revela que, no caso dos jovens, a escola está cada vez mais distante da perspectiva desses estudantes, quando não há interlocução entre os mesmos. Deste modo,

[...] a escola vai continuar a ser necessária na medida em que for ao encontro desses novos modos de ler, de escrever. O professor vai perder sua função repetitiva, sua função de, como direi, vigilante, polícia, para adquirir um status, um ofício muito mais alto (BARBERO, 1999, p.78).

Essas recentes inovações tecnológicas também foram percebidas e (re)produzidas nas práticas sociocomunicativas, no processo de leitura e na construção de sentido dos gêneros textuais<sup>83</sup>, os quais

[...] são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que, em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros, novos gêneros. Basta pensarmos, por exemplo, no *e-mail* ou no *blog*, práticas sociais e comunicativas decorrentes das variações ('transmutações') da carta e do diário, respectivamente [...] (KOCH; ELIAS, 2014, p. 101-102).

Alguns estudos atribuem à leitura e à escrita de pessoas surdas, em diferentes contextos, a produção de sua segunda língua; textos são vistos como unidades de comunicação para a valorização textual, atribuição e produção de sentidos e uso da língua (PEREIRA, 2010). Silva (2001) também celebra que a linguagem escrita (aqui ampliada para uma linguagem mais abrangente) oportuniza, às pessoas surdas, maior chance de competir e se comunicar com pessoas ouvintes.

A futurologia dos anos 60 gostava de afirmar categoricamente que o mundo da escrita daria lugar ao mundo da imagem; que a mídia eletrônica destruiria o mundo cultural criado pelo livro impresso que propiciou a História, a Ciência e a Literatura. Mas o que se viu nestes trinta anos aponta em outra direção. Ser um usuário

---

<sup>82</sup> Por isso, a sociedade muda e a escola tem que inovar; não é o aluno que deve se adaptar a uma maneira de ensinar, mas é a escola e, em particular, o professor que tem que analisar o perfil de seus alunos e dar respostas ajustadas. Nesse cenário, pode-se considerar que essas mídias digitais oferecem um amplo espaço de ferramentas para trabalhar, começando pela Internet, que permite acessar o mundo de maneira virtual (tradução nossa).

<sup>83</sup> “[...] formas padrão e relativamente estáveis de estruturação [...]” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 101).

competente da escrita é, cada vez mais, condição para a efetiva participação social. (BRASIL, 2001b, p. 22).

As possibilidades inerentes à *web 2.0* permitem o avanço na concepção de texto, uma vez que assim como compartilhado com Dias (2017), identifica uma forma transcendental de interação comunicativa que permite a qualquer sujeito ampliar suas expressões e produções de sentido. A propósito, a principal finalidade desta pesquisa está na visibilidade dos formatos/modais utilizados (em detrimento ao seu conteúdo) por estudantes surdos em suas práticas comunicativas disponibilizadas em redes sociais.

Nesse caso, a incorporação da multimodalidade textual às práticas comunicativas pedagógicas e ao ensino de línguas, manifesta um sentido que se aproxima do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)<sup>84</sup>, tendo, como hipótese, uma interação mais profícua na socialização e escolarização de agentes surdos e ouvintes. Enquanto, possibilidade de participação em práticas discursivas de circulação social fundamental para o ser letrado (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2015).

#### **4.1 Comunicação, multimodalidade e ensino de línguas: caminhos prescritivos, descritivos e o fator de contribuição nas escolas**

O uso das tecnologias nas aulas segue normas que devem ser encaixadas na proposta pedagógica do corpo docente de cada escola. Nesse sentido, nada mais é do que uma substituição do suporte analógico (quadro, caderno, papel, lápis, borracha, caneta) pelo digital (computador, Datashow, mouse). Mesmo assim, observa-se que a escola ainda continua analógica; a comunicação propiciada pelas tecnologias, considerada no contexto escolar, diverge de

[...] uma perspectiva mais ampla para a análise dos fenômenos educativo-comunicativos, deixando de lado as limitações que costumamos impor a nós mesmos e que obstaculizam a concretização de uma prática educativa mais consciente no plano comunicacional e uma maior reflexão, no âmbito comunicativo, de sua implicação educativa (BERGOMAS, 1999, p. 56).

Martín-Barbero, em entrevista cedida a Fígaro e Baccega (1999), detalha que a linguagem dos jovens está baseada em outras culturas, outras sensibilidades, tendo em vista que “[...] o processo de globalização acelerada das últimas décadas mais a consciência de

---

<sup>84</sup> Esse conceito, aplicado à educação, consiste em uma abordagem curricular flexível, baseada em estratégias pedagógicas que permitam ao docente ajustar o ensino ao aprendizado de todos os educandos (NUNES, MADUREIRA, 2015). As autoras mencionam a relevância de planificar a(s) intervenção(ões) pedagógica(s), de modo a disponibilizar formas variadas para apresentação de conteúdos por parte do docente e de ação e expressão por parte dos alunos.

proposta emancipatória inacabadas, nem por isso, esquecidas, tem revivido a necessidade de lutar por critérios efetivamente democráticos a respeito das identidades culturais” (KROTSCHE, 2011, p. 32).

Os jovens podem realizar, ao mesmo tempo, duas ou mais atividades, o que é favorecido por novos modos de dizer, de narrar, que passam por uma empatia cognitiva propiciada pela interatividade com os meios de comunicação (FÍGARO; BACCEGA, 1999). Nesse aspecto, Bourdieu (1983) relaciona essa juventude com um estágio de desenvolvimento do sistema educacional vivenciado de forma coletiva.

De modo prático, o Art. 227 da Constituição assegura à criança, ao adolescente e ao jovem os direitos sociais, colocando-os a salvo de toda forma de negligência, entendida como indiferença diante, principalmente, da escolarização de estudantes surdos.

Essa escolarização é contemplada pela Constituição/88, no Art. 214, a qual estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) de duração decenal, que articula o sistema nacional de educação para manutenção e desenvolvimento do ensino. Na LDB (BRASIL, 1996) consta o atendimento às especificidades de estudantes com deficiência na modalidade de Educação Especial, assegurando aos educandos o AEE, transversalmente a todos os níveis, etapas e modalidades. O último PNE foi aprovado sob a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (2014-2024). Nesses documentos não há menção quanto ao acesso às linguagens que contribuam para acessibilidade no campo da educação.

Dézinho e Santos (2016, p. 40) enfatizam que “a acessibilidade é fundamental para o exercício da cidadania”, compatível as mudanças comunicativas ocasionadas pela criação do computador e, ainda mais, da Internet, como possibilidade para a inclusão no meio social.

A esse respeito, Sasaki (2009) estabelece seis dimensões da acessibilidade, a saber: as dimensões arquitetônica, metodológica, instrumental, pragmática, atitudinal e comunicacional; esta última, congrega as possibilidades no campo da educação, celebrando, entre outras palavras, o uso da multimodalidade textual “[...] para facilitar a comunicação para alunos que tenham estilo visual de aprendizagem” (SASSAKI, 2009, p. 12).

O autor recruta as tecnologias assistivas, digitais, de informação e de comunicação como suporte ao cumprimento de todos os direitos das pessoas com deficiência, enquanto garantia de igualdade de oportunidade com as demais pessoas. “Por esse motivo, não podemos deixar de prover os alunos de instrução para que desenvolvam a habilidade de ler e compreender códigos outros além do escrito” (SILVA; ARAÚJO, 2015, p. 316). Evidenciado pelas autoras em uma pesquisa com professores de língua inglesa, resultou que os textos

visuais estão sempre subordinados ao texto verbal e servem basicamente, para chamar a atenção dos estudantes. Também, não foi revelada, nos discursos desses professores, preocupação de descentralizar o texto verbal e apropriar-se dos sistemas de comunicação demandada pela sociedade e que para isso, exige a compreensão dessas linguagens.

A educação escolarizada continua com diretrizes de ensino ancoradas na tradição do texto escrito e falado; quando há a presença de um estudante surdo, acrescenta-se a Libras como forma de mediação dos conteúdos acadêmicos. Esse distanciamento entre as diretrizes do que deve ser ensinado e a realidade das práticas comunicativas das novas gerações limita o papel da educação na sociedade, conforme preconizado pelas CF (BRASIL, 1988) e LDB (BRASIL, 1996).

#### **4.2 Possibilidades comunicativas em sala de aula: relação professor ouvinte e suas práticas educacionais para/com estudantes surdos em sala de aula**

A presente tese indica a reformulação da pauta educacional como um todo, pois o uso da multisssemiose textual está presente na sociedade em rede, da mesma forma que reflete na escola (CASTELLS, 2005). Para isso, propõe-se pensar a educação desde a comunicação (MARTÍN-BARBERO, 1995), devendo preparar os/as estudantes para vivenciar a cidadania por meio de práticas educacionais compatíveis à realidade sociocultural e considerando, para isso, que na sociedade atual as formas de comunicação e o intercâmbio de conhecimentos mudaram e isto, repercute no que implica conhecer e aprender. (BERGOMAS, 1999)

Marin (2014, p. 80) posiciona-se, diante da escola que “[...] não auxilia a maioria da população estudantil a adquirir o capital cultural que a que tem direito”:

[...] Não se trata de culpabilizar, mas de ampliar a compreensão de que há contradições entre os discursos político-pedagógicos internos às escolas sobre atendimento às diferenças individuais e à diversidade; aos ritmos diversos de aprendizagem; há agrupamentos e busca de homogeneidade que consideram iguais aqueles que chegam diferentes, que continuam favorecidos aqueles que já são favorecidos, não atendidos os desfavorecidos pela herança cultural, mas não por dons naturais (MARIN, 2014, p. 81).

A escola está perdendo importância, na medida em que é incapaz de interagir com o horizonte cultural dos jovens, e lenta, no sentido de incorporar novas práticas que fazem parte dessa cultura extra-escolar (KENSKI, 2008), também evidenciado por Martín-Barbero (1999).

[...] a escola vai continuar a ser necessária na medida em que for ao encontro desses novos modos de ler, de escrever. O professor vai perder sua função repetitiva, sua

função de, como direi, vigilante, polícia, para adquirir um status, um ofício muito mais alto (MARTÍN-BARBERO, 1999, p.78).

O autor compartilha, por meio de uma entrevista, no final da década de 90, a necessidade de se repensar a organização curricular da etapa escolar que hoje constitui o Ensino Médio. Fígaro e Baccega (1999, p. 75-76) explicitam que

[...] os jovens já começam a ter uma interatividade muito forte com os meios de comunicação. Portanto, com o texto escrito, os quadrinhos, o cinema, a televisão, o vídeo, os vídeo games. Os *vídeo games*, por exemplo, estão crescendo muito, uma enorme quantidade de crianças dos setores populares está jogando, na rua, nos clubes. Não são só os *games* de computador, mas os de todos os tipos.

Castells (s/d) também revelou que enquanto a escola não assumir práticas reais de aprendizagem/comunicação em conformidade com a realidade da nossa sociedade em rede e das atividades desenvolvidas em grupos informais de aprendizagem, ela continuará marcando passo, configurando-se aos moldes arcaicos e ultrapassados.

Diante do exposto, compartilha-se da afirmativa de Bergomas (1999, p. 60), ao considerar essa temática de especial interesse na formação, em especial, de educadores que,

Na realidade, sustentamos que não vem se realizando uma profunda análise valorativa e crítica das transformações sociais, culturais, cognitivas e de atitudes que supõem o uso generalizado dessas tecnologias nos distintos âmbitos do mundo contemporâneo.

Assim como Martín-Barbero (1995; 1996) e Castells (s/d; 2005), Bourdieu (1974, 1982, 1990, 1996, 1998) atesta que o diploma, que tem função social, estabelece aos agentes sociais (jovens estudantes, nesse caso) a legitimação da aprendizagem nos campos social, científico, político, dentre outros, marcado pelo capital institucionalizado não assimilado e distanciado de outros bens simbólicos,

[...] é pela maneira particular segundo a qual ele realiza sua função técnica de comunicação que um sistema escolar determinado realiza além disso sua função social de conservação e sua função ideológica de legitimação (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 114)

Por sua vez, Lodi (2004, p. 233), apoiada nos estudos de Soares (1998), endossa que as práticas de leitura e escrita nas escolas “[...] acabam por distanciar-se daquelas que ocorrem fora do contexto educacional e, portanto, dos usos cotidianos/sociais da linguagem escrita”. O contato com as linguagens contextualizadas, no cotidiano escolar e extraescolar, não pode ser ignorado, mas “[...] de preferência buscando colocá-las em diálogo com situações do cotidiano, em LIBRAS” (*Ibidem*, p. 176). Como se pode evidenciar, usa-se a

Língua Portuguesa para momentos de interação sociocultural - por exemplo, o de se tomar tereré<sup>85</sup> -, conforme se observa na Figura 21.

**Figura 21** - Extrato comunicativo 8



**Legenda:** o uso da linguagem multimodal na interatividade entre surdos e suas práticas socioculturais do dia a dia Sul-mato-grossense.

Não se trata de discutir, neste estudo, qual o *status* que a Libras e a Língua Portuguesa assumem no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes surdos, pois a importância que a língua de sinais exerce sobre o desenvolvimento das pessoas surdas é algo incontestável (FERNANDES, 2006; 2016; LODI, 2013, 2011, 2014; LODI; HARISSON; CAMPOS, 2015; QUADROS, 2010, 2015; MÉLO; ARAÚJO; SOARES, 2015). Como possibilidade, o uso de AMIS colabora com o compartilhamento de conhecimentos, informações e reflexão de textos em língua de sinais (imagens com e sem movimento), contando, ainda, com a multissemiose

<sup>85</sup> Teres é uma abreviação de tereré, uma bebida preparada a partir de erva-mate e água gelada, com acréscimo de complementos como limão e hortelã. Esta bebida apresenta algumas variações no seu preparo. A bebida tradicional virou patrimônio imaterial de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/entretenimento/tradicional-terere-vira-patrimonio-imaterial-em-mato-grosso-do-sul>>. Acesso em: ago. 2019.

propiciada pelo suporte digital, outra possibilidade de uso tecnológico para apoio na argumentação dos estudantes. Observe-se a Figura 22, elaborada por Calle-Álvarez e Pérez-Guzmán (2018):

**Figura 22** – Texto multimodal para argumentar.



Fonte: Calle-Álvarez e Pérez-Guzmán (2018, p. 44).

A imagem representa a argumentação por meio do uso da multimodalidade textual, por meio do esquema que converge, ao final, para hipertexto, texto analógico (escrita no suporte papel), imagem e vídeo, consistindo em possibilidades de comunicação pedagógica (professor-aluno) em sala de aula.

Cria-se um espaço bilíngue no qual a instrução, a mediação e a produção possam desempenhar suas funções colaborativas nas práticas comunicativas e educacionais em sala de aula. Esse fato converge com a premissa de que a Libras possibilita, além da cidadania comunicativa (CLAUDIO, 2016), o desenvolvimento da pessoa surda e por meio dela, facilitando a aprendizagem da linguagem escrita (LODI, 2014).

[...] o problema fundamental no secundário tem a ver com o fato de que a escola continua centrada no livro e no discurso do professor. E hoje, só esses dois elementos são incapazes de assumir toda a diversidade de linguagens e de escritas que os jovens levam à escola. Isto é, antes os jovens iam à escola aprender a ler e a escrever. Agora, chegam à escola com novas linguagens, novos modos de ler e escrever que a escola não quer acolher. Não sabe, não entende, é outra coisa. O problema básico da escola é abrir-se para novas linguagens. Mas abrir-se, como dizíamos, não de forma instrumentada, mecânica, modernizante, apenas como adorno. Em primeiro lugar, a ideia é abrir a agenda de temas que interessam à juventude (FIGARO; BACCEGA, 1999, p. 76).

Associadas a essa perspectiva, existem situações que promovem leituras significativas na educação de e para surdos, que envolvem a diversidade de temas e gêneros, possibilitam o acesso aos conhecimentos socioculturais e linguísticos de modo ressignificativo, por práticas comunicativas e sociais (FERNANDES, 2006; LODI, 2004; 2014) compatíveis ao cotidiano de jovens estudantes nativos digitais (PRESKY, 2001) e que (con)vivem em uma sociedade em rede (CASTELLS, 1999, 2005, 2010).

Com esse viés, relacionado aos aspectos dinâmicos quanto às possibilidades comunicativas e pedagógicas no/com o ambiente digital (DOMÁS, 2013; FERREIRA, 2014; ROCHA, 2017), pode-se pensar e repensar questões pertinentes à educação de e para surdos (TOMÉ JÚNIOR, 2014; GOETTERT, 2014; SANTOS, 2016; CLAUDIO, 2016; BELO, 2016; BOLDRINI, 2017; ROCHA, 2017; DIAS, 2017), ancoradas, ainda, aos estudos de Magalhães (2015) sobre a conversação digital e suas possibilidades estratégicas conversacionais com a linguagem multimodal.

Para isso, reafirma-se a ideia expressa no estudo de Goettert (2014), quando sugere que a característica híbrida das tecnologias digitais podem contribuir para a interação social entre surdos e ouvintes, propiciando aprendizagens de segunda língua (nos dois sentidos, ouvintes podem aprender Libras e surdos podem aprender português escrito), pois tais práticas são otimizadas pelo uso de multissensuose.

Essas possibilidades comunicativas em sala de aula devem estar imbricadas ao uso das tecnologias em prol de oportunidades criativas na composição de textos, a partir da multimodalidade inerente aos suportes digitais; segundo Martín-Barbero, os jovens de hoje possuem um “saber mosaico” pautado em outros modos de organização, de difusão, de contato com o conhecimento numa perspectiva holística (FÍGARO; BACCEGA, 1999).

Kenski (2008) alega que a evolução dos suportes midiáticos possibilitou a ampliação das pessoas de comunicar e de aprender; desse modo, consolida a necessidade de interlocução humana e se evidencia que as práticas escritas são desvinculadas da realidade, “o que vem sendo observado nas escolas é o descolamento e a substituição das práticas discursivas dos alunos por aquelas esperadas pelo professor” (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2015, p. 20).

Configura-se, como tese deste estudo, a orientação para que professores incorporem essas linguagens ao ensino de línguas, pois se trata de um sentido de convergência comunicativa e se aproximam do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)<sup>86</sup>,

---

<sup>86</sup> Esse conceito, aplicado à educação, consiste em uma abordagem curricular flexível, baseada em estratégias pedagógicas que permitam ao docente ajustar o ensino ao aprendizado de todos educandos

permitindo interação mais proffcua na interatividade/sociabilidade e escolarização entre agentes ouvintes e surdos. Nesse aspecto, Moran (2010, p. 10) compartilha que

Uno de los ejes centrales en los cambios educativos ha sido la transformación de la educación en un proceso de comunicación auténtica, abierta, principalmente entre profesores y estudiantes, pero también entre directivos y con la comunidad, sobre todo con los padres. Vale la pena ser educador sólo dentro de un contexto comunicacional participativo, interactivo, vivencial. Sólo aprendemos profundamente en ese contexto<sup>87</sup>.

Para isso, pensar em práticas comunicativas que viabilizem o uso de Aplicativos de Mensagens Instantâneas em Smartphone (AMIS) por estudantes surdos, pode propiciar formas/elementos/práticas para repensar o ensino de línguas em escolas comuns, como estratégia<sup>88</sup> de inclusão de estudantes surdos em convívio com estudantes ouvintes, desde que não se privem iniciativas que incorporem práticas comunicativas de surdos e seus pares através de dispositivos tecnológicos e interativos.

Com base nesse argumento, Gómez (2006, p. 36) alega que em uma sociedade audiovisual “*se define como un universo en el que los medios con sus nuevos lenguajes construyen de forma vertiginosa y distinta la realidad, de forma que el conocimiento lingüístico y cultural va dando paso a la cibercultura y la interaccionismo simbólico*”<sup>89</sup>. O autor denuncia um novo contexto para a educação, que, de modo geral, precisa formar futuros cidadãos emissores-receptores de mensagens e fortalecer suas competências interativas a partir de um processo de ensino-aprendizagem de capacidades expressivas, por meio de diferentes sistemas e meios simbólicos.

---

(NUNES, MADUREIRA, 2015). As autoras mencionam a relevância de planificar a(s) intervenção(ões) pedagógica(s), de modo a disponibilizar formas variadas para apresentação de conteúdos por parte do docente e de ação e expressão por parte dos alunos.

<sup>87</sup> Um dos eixos centrais nas mudanças educacionais tem sido a transformação da educação em um processo de comunicação autêntica, aberta, principalmente entre professores e estudantes, mas também entre gestores e a comunidade, sobretudo com os pais. Vale a pena ser educador apenas dentro de um contexto comunicacional participativo, interativo e experiencial. Nós só aprendemos profundamente nesse contexto (tradução nossa).

<sup>88</sup> Em uma versão traduzida pelo Prof. Dr. Romeu Kazumi Sassaki, a “Declaração de Madrid: a não-discriminação e a ação afirmativa resultam em inclusão social”, discutida e formulada durante o Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência em 2011 (Madrid – Espanha), que instituiu ações que visam a participação e o estabelecimento de diálogo entre governantes e as pessoas com deficiência nas tomadas de decisão para o cumprimento de metas de igualdade e inclusão. Disponível em: <<http://www.pgt.mpt.gov.br/publicacoes/pub65.html>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

<sup>89</sup> “Define-se como um universo em que os meios com suas novas linguagens constroem de forma vertiginosa e distinta da realidade, de forma que o conhecimento linguístico e cultural vai dando lugar para a cibercultura e ao interacionismo simbólico” (Tradução nossa).

Castells (s/d) anuncia que jovens estudantes têm a capacidade de recombinaar várias informações cuja base está na criatividade, na "**multitasking**" – habilidade em realizar mais de uma tarefa ao mesmo tempo, como mais importante para a sociedade atual.

Logo, tudo quanto difere do potencial comunicativo e educacional, em pleno século XXI, diverge do que foi postulado por Bourdieu e Passeron (1982, p. 123), em relação à autoridade pedagógica e da linguagem:

[...] é que também a linguagem pode não ser mais, em última análise, um instrumento de comunicação, mas um instrumento de fascínio cuja função principal é atestar e impor a autoridade pedagógica da comunicação e do conteúdo comunicado.

Nesse caso, o valor social atribuído às diferentes linguagens depende, diretamente, do mercado escolar do capital linguístico e a distância estabelecida entre “[...] o tipo de dominação simbólica exigido pela Escola e o domínio prático da linguagem que ele deve à sua primeira educação de classe” (*Ibidem*, p. 128). Para além disso, o que se deseja é que as possibilidades comunicativas oferecidas pelo uso de multisssemiose na comunicação em AMIS, aplicadas em sala de aula, contribuam para adquirir uma linguagem, ao mesmo tempo em que se adquire uma relação com a linguagem.

Mattelart (2009, p. 34) acrescenta que “novas formas de cidadania precisam ser imaginadas e conquistadas em função das necessidades dos nossos tempos, com o objetivo de materializar uma participação ativa dos cidadãos na vida social”. O sociólogo belga admite que o direito à comunicação integra os direitos sociais e civis. Em sintonia com as palavras de Martín-Barbero, que professores de línguas possam sair da inércia em relação ao campo da comunicação-educação, como novos modos de produzir e armazenar o conhecimento e a nova noção de saber (FÍGARO; BACCEGA, 1999). Além disso, “mais além do que ensinar – que reflete a possibilidade, mas não a efetiva finalização da comunicação –, aprender é o principal objetivo da ação comunicativa presente no processo educacional” (KENSKI, 2008, p. 651)

Percebe-se que há necessidade de estabelecer um verdadeiro diálogo entre comunicação e educação, que conjugue ensinar e aprender mutuamente, consolidado na interação professor-aluno em sala de aula. Desse modo, que o professor se aproprie, em suas práticas pedagógicas, desses novos arranjos de linguagens demandados pela realidade social que deve ser incorporada às comunicações em sala de aula. Por fim, serão compartilhadas as interpretações condizentes aos dados coletados e tratados ao longo dos capítulos, para desenvolvimento das considerações finais desta pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] as pessoas moldam a tecnologia para adaptá-la a suas necessidades”.

(CASTELLS, 1999, p. 386)

Tendo participado, em 2017, do Programa de Doutorado Sanduíche na *Universidad Nacional de Lánus* (UNLa), em Buenos Aires/Argentina, vivenciei uma verdadeira experiência de vida... Para toda vida!

A oportunidade de conhecer e conversar com expoentes da prática educacional de surdos - a primeira linguista a registrar a organização gramatical do sistema linguístico da LSA, Profa. Dra. María Ignacia Massone, e a coordenadora da Licenciatura em Interpretação e Tradução das formas de comunicação não verbal (designado como Ciclo de Licenciatura), a advogada surda Juliana Cabeza – contribuiu significativamente para reforçar a escolha do tema desta Tese.

As reflexões advindas desses encontros serviram para sustentar, nesta pesquisa, que existe uma real necessidade de os estudantes surdos terem acesso aos arranjos de linguagens oportunizadas pelas tecnologias, principalmente nos espaços educacionais. Inspirou-se, então, no modelo de educação bakhtiniana, tendo em vista ser uma educação comprometida com o futuro e que exige “[...] desconstruir verdades estabelecidas, aceitar as provisoriidades e evitar o fechamento das possibilidades (GERALDI, 2013, p. 20).

A **tese inicial** é de que existe um descompasso entre as práticas de ensino de línguas e de comunicação propiciadas na/pela escola e a realidade comunicacional de estudantes surdos caracterizada pelo uso de redes sociais da *web*.

Conquanto a comunicação mediada por tecnologias tenha modificado as práticas de estudantes surdos, a prática educacional ainda é pautada no tripé texto escrito, oralidade e Libras o que contribui para uma prática na qual a multimodalidade propiciada pelas TICs torna-se cada vez mais hegemônica, uma vez que a predominância do tradicional referencial de comunicação tende a limitar a socialização e a cidadania desses estudantes.

Tudo isso leva a crer que um acesso limitado às práticas comunicativas e educacionais acarreta, ao estudante surdo usuário de Libras e de multimodalidade, a limitação de suas vivências de cidadania.

Pelo estudo, foi possível observar que há uma lacuna evidenciada entre práticas comunicativas reais de socialização e aquelas efetivadas em escolas comuns para a escolarização de estudantes surdos. A partir da realidade de dois municípios do Estado de Mato Grosso do Sul, considera-se, por meio de fragmentos comunicativos de Aplicativos de Mensagens Instantâneas em Smartphone (AMIS) de três estudantes surdos matriculados no Ensino Médio, dois de Dourados e um de Naviraí.

Julga-se que os recursos disponíveis em redes sociais apresentam potencial para promover mudanças em curto e médio prazo das práticas comunicativas em sala de aula.

A comunicação mediada por dispositivos móveis conectados à Internet possibilita o uso plural de códigos/semioses que permitem um rearranjo comunicativo, de modo especial, aos usuários de redes sociais e, também, inscreve-se na habilidade de construção de argumentos multimodais para contribuição na compreensão da escrita apoiada pelas TICs (CALLE-ÁLVAREZ; PÉREZ-GUZMÁN, 2018).

Foi possível comprovar, por meio da trajetória investigativa, que essa possibilidade se desdobra além das colocações dos autores, em práticas comunicativas entre surdos e ouvintes, tendo a Libras como língua majoritária e a incorporação de *emoticons*, *emojis*, adesivos, imagens estáticas ou com movimento (vídeos), *memes* e *gifs*, nessas comunicações

Essas multimodalidades textuais propiciadas pela *web 2.0* possibilitam, não só aos estudantes surdos como também a todos os usuários das redes sociais, diferentes tipos de produção comunicativa, solicitando, cada vez mais, a exigência cognitiva (CALLE-ÁLVAREZ; PÉREZ-GUZMÁN, 2018) para associação de signos diferentes, construindo argumentos sobre informações/conhecimentos que levem a conclusões, sejam elas para fins comunicativos ou educacionais.

Nesse sentido, a proposta inicial desta tese sugeria um descompasso entre as práticas comunicativas propiciadas na/pela escola (comunicação pedagógica) e a realidade social de estudantes surdos. A análise de documentos que regulam sobre o ensino e a avaliação das habilidades e competências comunicativas de estudantes brasileiros aponta, no geral, o predomínio de práticas relacionadas à escrita e, na sequência, à oralidade. Em questão, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os recursos audiovisuais são reconhecidos e utilizados em sala de aula. Entretanto, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o uso desses recursos tende a diminuir ou, simplesmente, são utilizados como fontes secundárias subordinadas a textos escritos. A multimodalidade textual configura-se como um

arranjo de linguagens atrativo, pois resulta também em um texto que pode conviver com outras formas, não para substituí-las ou ignorá-las.

O problema identificado pela análise documental, em relação à organização e prescrição da educação brasileira, em especial para/na educação de surdos, foi constatar a falta de intersecção, de diálogo entre a comunicação que estudantes surdos estabelecem, mediada por dispositivos móveis, como *Smartphone* conectado à Internet, e a sua escolarização marcada por políticas públicas de inclusão escolar e social. Por esse motivo, ficou evidenciado dupla negligência marcada pela falta de oportunidade de acesso à comunicação social e à diferença linguística de estudantes surdos, em relação ao estudante ouvinte em escolas comuns.

Ao considerar as filosofias educacionais que marcaram e que ainda sobrevivem de modo velado na escolarização de surdos, observou-se que cada uma teve implicação para a educação de surdos e provocou mudanças atitudinais e pedagógicas para o uso de línguas nos espaços da escola. Duas delas utilizavam recursos adjacentes para a oralidade e escrita da Língua Portuguesa. Até mesmo o uso dos sinais. Mas não oportunizavam práticas comunicativas em Libras, que influenciam diretamente no desenvolvimento cognitivo e emocional de estudantes surdos.

Por sua vez, a proposta bilíngue incumbe esforços para um currículo organizado, visualmente, para a garantia do acesso a todos os conteúdos escolares em Língua de Sinais (QUADROS, 2015). Todavia, o esforço realizado pelas escolas comuns para o atendimento às especificidades de estudantes surdos ainda é insuficiente. Em alguns casos, em que há grande quantidade de surdos, ocorria a manutenção de escolas específicas para seu atendimento, enquanto que, em contexto de pequenos grupos, essa realidade inexistia.

Uma dessas tentativas é oportunizar linguagens comuns entre surdos e ouvintes, a fim de possibilitar práticas comunicativas em sala de aula. Entretanto, não se trata de um retorno (ou continuação) da Comunicação Total, pois a intenção não é o reforço da Língua Portuguesa, mas o reconhecimento dessa multimodalidade textual na comunicação de surdos presentes em suas práticas sociais.

Outro ponto que necessita clareza é repensar as ações dos profissionais que atuam na escolarização de surdos, de modo a priorizar práticas comunicativas sociais que possam reverberar os aspectos culturais e linguísticos da pessoa surda. Dentre algumas possibilidades, destacam-se: a oferta da disciplina de Libras na Educação Básica; a promoção de formação inicial e continuada de professores para o uso da multimodalidade textual aplicada à

metodologia de ensino; a criação de redes para compartilhamento de conhecimentos entre estudantes surdos de outros pontos do Brasil; a utilização da multimodalidade nos processos avaliativos escolares e de seleção; a reflexão sobre as políticas educacionais para surdos e os projetos pedagógicos das escolas; a inclusão das linguagens multimodais/multissemióticas como formas de oportunizar as práticas comunicativas sociais nesses espaços de formação.

Tal possibilidade social está para a realidade escolar assim como os capitais culturais e simbólicos estão para os agentes – estudantes surdos – imersos em um campo (escola) marcado pela circulação de diversos conhecimentos (a depender do mercado linguístico) e formas de comunicação (majoritariamente na língua oficial do país) que necessitam ser transportadas do âmbito social para o espaço de sala de aula.

Os dados empíricos, articulados à fundamentação teórica, possibilitaram o planejamento, a execução e a reflexão sobre as práticas comunicativas de estudantes surdos mediadas em Aplicativos de Mensagens Instantâneas em Smartphone (AMIS), especialmente suas habilidades de interação frente às linguagens multimodais/multissemióticas disponibilizados pela *web 2.0*. Diante dos resultados obtidos, percebe-se que a “escola não faz sentido para a vida”, sendo necessário e urgente que a educação incorpore, em suas diretrizes e práticas para o ensino de línguas, e na comunicação pedagógica, os novos arranjos ou configurações demandados pela realidade comunicativa da sociedade em rede.

A tese inicial foi confirmada e validada pela análise documental, ou seja, para além das prescrições legais do ensino de línguas na escola, é possível o uso da Libras (língua de instrução e mediação do conhecimento) e textos multimodais, de modo a viabilizar, por meio das experiências visuais, o desenvolvimento e a ampliação das habilidades de uso efetivo das linguagens, em todas as interações sociais, dentro e fora da escola. Sem essa possibilidade disponibilizada pelos recursos midiáticos oferecidos pela *web 2.0*, ao contrário do que se roga na escola, haveria a acentuação da lógica da exclusão digital, linguística e sociocultural.

Ao reivindicar a igualdade de oportunidade para os estudantes surdos em escolas comuns, observa-se que a legislação atual, razoavelmente, assegura os direitos linguísticos da pessoa surda. O uso da Libras, como língua de acesso aos bens simbólicos da escola, é o primeiro passo para mudanças atitudinais e didático-metodológicas. Quanto ao fazer pedagógico, com inserção de textos multimodais/multissemióticos, em condições de igualdade tanto para ouvintes quanto para surdos, é necessário que ambos usufruam do mesmo espaço educacional, havendo uma transferência daquilo que está sendo praticado no âmbito social para o âmbito escolar.

Preparar estudantes para o exercício da cidadania perpassa seu desenvolvimento pleno na escolarização, sob a formação da escola e, para além desse espaço, a promoção da autonomia comunicativa das pessoas surdas. Pois, a sua falta ou privação perpetuará, a essas pessoas, uma comunicação bloqueada (MUELLER, 1973).

A partir dos dados coletados e tratados neste estudo, foi possível alcançar os objetivos propostos e pôde-se, também, identificar o potencial da multimodalidade textual para desenvolvimento e ampliação de habilidades de interação e da comunicação pedagógica, um desafio para todos, surdos e ouvintes. A ideia é privilegiar trocas comunicativas entre estudantes que utilizam os mesmos códigos, para trocas e espaços de interação verbal (Libras ou escrita da Língua Portuguesa e as múltiplas semioses) que influem no desenvolvimento cognitivo e emocional, oportunizados pela comunicação. No geral, essa possibilidade contribui diretamente na inovação metodológica do professor para o ensino de línguas.

Por fim, a pesquisa permitiu desvelar um pouco mais sobre o campo comunicação-educação; a escola deve abrir-se para a diversidade de linguagens e de escritas dos jovens (FÍGARO; BACCEGA, 1999), significativa no contexto e carregada de sentido ideológico ou vivencial dessa enunciação (BAKHTIN, 2014) que gera grande possibilidade para ampliação do capital aos agentes escolares (BOURDIEU, 1983; 1998). Admite-se, para isso, que nada substitui uma língua, apenas oportuniza o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, o acesso aos bens anunciados pela sociedade e pela escola por meio das trocas simbólicas produzidas pelos respectivos mercados linguísticos (BOURDIEU, 1983).

A temática abordada poderá ser explorada em estudos futuros, com a ampliação das técnicas de pesquisa e possibilidades de compartilhar o conhecimento adquirido por meio de minicursos, oficinas e palestras oferecidas às redes públicas de educação. Ressalta-se a relevância científica e social do estudo, apontando a importância da comunicação desbloqueada (domínio prático e simbólico) na formação integral de todos os educandos.

Desse modo, também, possibilita a criação de redes para a escolarização de estudantes surdos, com a mesma lógica da sociedade em rede de Lévy (1999). Essa rede, estabelecida em uma rede social elegida, pode propiciar comunicação em Libras e com textos multissemióticos (possibilidade da web 2.0), para trocas de experiências sobre conhecimentos acadêmicos trabalhados em sala de aula.

## GLOSSÁRIO

**Comunicação bloqueada:** baseada nos preceitos de Claus Mueller (1973), configura-se na impossibilidade de estabelecer uma intercomunicação por meio das diversas linguagens contemporâneas (multimodalidade) por falta de oportunidade de desenvolvê-la nas relações sociais.

**Comunicação-educação:** campo para além de pensar apenas em uma comunicação midiática e uma educação formal, que conjuga ensinar e aprender mutuamente, consolidada na interação professor-aluno em sala de aula.

**Comunicação pedagógica:** conforme Jean-Paul Laurens (2009), revelada nas trocas de mensagens estabelecidas entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem.

**Emoticons:** são caracteres que representam expressões faciais ou símbolos digitados, com a combinação de alguns caracteres do teclado que inserem dados no suporte digital (tela) do eletroeletrônico.

**Emojis:** são símbolos que representam objetos e expressões faciais por meio de imagens estáticas.

**Gif:** imagens dinâmicas resultadas da combinação de figuras fixas ou animações curtas

**Linguagem:** capacidade de expressar pensamentos e ideias por meio de signos gestuais, orais, visuais e sonoras.

**Meme:** consiste em uma informação cômica que repercute na Internet, contendo alterações contextuais e que se espalha rapidamente na rede, por meio de cópia ou imitação de um fato.

**Multimídia:** combinação de textos na linguagem eletrônica, projetadas em um suporte digital.

**Multimodal:** combinação de texto escrito, imagem com e/ou sem movimento, *emojis*, memes, *gifs*, fala, música, som e vídeo

**Suporte digital:** tela de aparelhos eletrônicos, por meio do qual, informações são visualizadas.

**Texto:** toda mensagem transmitida por meio da linguagem verbal e não verbal que resulta na interação entre quem produz e quem recebe.

**Web 2.0:** é uma ferramenta caracterizado por ampliar as formas cooperadas de produção e compartilhamento de informações *online* na Internet.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. de. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: UNESP, 2004.
- ALMEIDA, F. C. de. O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas. *Revista do corpo discente do PPG-História da UFRGS – Aedos*. n.8, v. 3, jan/jun., 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/aedos/article/download/16776/11939>>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- ALVES, M. M.; RIBEIRO, J.; SIMÕES, F Universal design for learning (UDL): contributos para uma escola de todos. **Indagatio Didactica**, v. 5, n. 4, dez. 2013. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2570>>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- ANDRÉ, C. F. (Org.) **Guia de tecnologias educacionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, [2008] 2009.
- ANDRIOLI, M. G. P; VIEIRA, C. R; CAMPOS, S. R. L. Uso das tecnologias digitais pelas pessoas surdas como um meio de ampliação da cidadania. **Anais do VIII encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial**. ISSN 2175-960x: Londrina, 2013.
- ARGENTINA, Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. **Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares**. Profesorado de Educación Especial. Buenos Aires, 2009.
- BACCEGA, M. A. Comunicação/Educação e transdisciplinaridade: os caminhos da linguagem. **Comunicação & Educação**, (15), 7-14. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36857>>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARROS, M. E. **ELiS**: sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BELO, J. T. F. **Representações Surdas Sobre a Língua De Sinais No Facebook**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2016.
- BERGOMAS, G. Comunicação/Educação na formação profissional. **Comunicação & Educação** (15), São Paulo, maio/ago., p. 55-61, 1999. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36863>>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- BEZERRA, A. S. Arquivo e memória oral na produção de uma “etnografia retrospectiva”. **ANTROPOLógicas**, n. 13, p. 67-78, 2015. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/antropologicas/article/view/2573>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. *Psicologias*. Capítulo 20 – Adolescência: tornar-se jovem. In: \_\_\_\_\_. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. 13. ed. reformulada e ampliada. São Paulo: Editora Saraiva, 1999. p. 290-308.

BOLDRINI, K. C. F. T. **As potencialidades dos aplicativos WhatsApp e IMO para a comunicação de grupo de surdos em espaços informais de aprendizagens**. 2017. 124f. Dissertação (Mestrado em Ensino), Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 27 set. 2017.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, P. A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Bourdieu- Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983a. p.156-183.

BOURDIEU, P. O que falar quer dizer. In: \_\_\_\_\_. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b. p. 75-88.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, P. **Razões prática: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, P. Linguagem e poder simbólico. In: \_\_\_\_\_. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 1998, p. 81-83.

BOURDIEU, P. As três formas do erro escolástico. In: BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Tradução de Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 61-111.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A; AFRÂNIO, C. (orgs.). **Escritos de Educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 72-79.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo no 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35. ed., Brasília: Imprensa Oficial, 2012.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: DF, 1990.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 28 jul. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997a. 126 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 08 ago. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997b. 144 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> Acesso em: 08 ago. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em: 08 ago. 2016.

BRASIL. **Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm)>. Acesso em: 08 ago. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)> Acesso em: 08 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio +: orientações educacionais complementares aos PCN – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>> Acessado em: 08 ago. 2016.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. [Arte, Educação Física, Língua Estrangeira, Espanhol, Língua Portuguesa, Literatura]. v. 1. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 08 ago. 2016.

BRASIL. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e dá outras providências. Brasília/DF: MEC, 2009a. Disponível em:

<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei n. 13.005/2014**. Presidência da República, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category\\_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Parecer nº 2/2015, de 9 de junho de 2015**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Seção 1, Pág. 13, de 25 de junho de 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 28 jul. 2018.

BRASIL. **Base Curricular Comum Nacional**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base/>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. **Base Curricular Comum Nacional – Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 14 abr. 2019.

BRASIL, Ministério de Estado da Educação. **Portaria Normativa n. 840, de 24 de agosto de 2018**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/indicadores/legislacao/2018/portaria\\_normativa\\_MEC\\_n840\\_de\\_24-08-2018-republicacao\\_31-08-2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/indicadores/legislacao/2018/portaria_normativa_MEC_n840_de_24-08-2018-republicacao_31-08-2018.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2019.

- CALLE-ÁLVAREZ, G. Y.; PÉREZ-GUZMÁN, J. A. La construcción de argumentos multimodales digitales en la básica primaria. **Revista Aletheia**, vol. 10, n. 2, p. 36-53, 2018. Disponível em: <<http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/497/275>>. Acesso em: abr. 2019.
- CAMPELLO, A. R. e S. Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos. In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (Orgs.) **Estudos Surdos II**. [Série Pesquisas]. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2007, p. 100-131.
- CAMPELLO, A. R. e S.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Edição Especial n. 2, p. 71-92. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/06.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2019.
- CAMPOS, S. R. L. de; KOBER, D. C.; MELENDES, A. J. O recurso midiático como portador de texto no letramento de crianças surdas. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. (Orgs.) **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 49-58.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede, a era da informação: economia, sociedade e cultura**. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999
- CASTELLS, M. Escola e internet: o mundo da aprendizagem dos jovens. Documentário produzido pelo *site Fronteiras do Pensamento*. Disponível em: <<https://www.fronteiras.com/videos/escola-e-internet-o-mundo-da-aprendizagem-dos-jovens>>. Acesso em: 14 abr. 2019.
- CASTRO JÚNIOR, G. de. **A educação de Surdos no Distrito Federal: perspectiva da política de inclusão**. Monografia do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, da Faculdade UAB/UNB. Universidade de Brasília, 2011. 63 f. Disponível em: <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3397/1/2011\\_GlauciodeCastroJunior.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3397/1/2011_GlauciodeCastroJunior.pdf)>. Acesso em: jan. 2018.
- CETIELLI, A. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. **Comunicação & Educação**. Ano XV, n. 2, mai./ago. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/44821>>. Acesso em: 14 abr. 2019.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.
- CLAUDIO, J. P. **A cultura dos sujeitos comunicantes surdos: construções da cidadania comunicativa e comunicacional digital no Facebook**. 2016. 293 f. São Leopoldo, RS. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), 2016. Disponível em: <[http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6044/Jana%c3%adna%20Pereira%20Claudio\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6044/Jana%c3%adna%20Pereira%20Claudio_.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: mai. 2018.
- CONFORTIN, H. O aprendizado de Línguas Estrangeiras por adultos: reflexões necessárias. **Perspectiva**, Erechim, v. 37, n. 140, p. 7-18, dezembro/2013. Disponível em: <[http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/140\\_368.pdf](http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/140_368.pdf)>. Acesso em: abr. 2018.
- CORREIA, P. M. A. R.; MOREIRA, M. F. R. **Novas formas de comunicação: História do Facebook - Uma história necessariamente breve**. ALCEU - v. 14 - n.28 - p. 168 a 187

- jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/alceu%2028%20-%20168-187.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

CURADO, M. E. Linguagens e Hibridismos. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 241-255, jul./dez. 2012. ISSN: 1807-9288. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/download/1807-9288.2012v8n2p241/23638>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

DAGNINO, E. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política & Sociedade**. v. 3, n. 5, out. 2004. p. 139-164. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1983/1732>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

DÉZINHO, M.; SANTOS, R. dos. Direito de comunicação e participação social da pessoa surda: o processo de democratização das mídias. p. 70-89. In: SANTOS, R.; NASCIMENTO, G. V. S. do. (Orgs.) **Libras e educação de surdos: retratos do Mato Grosso do Sul**. Oikos: Leopoldo, RS, 2016.

DIAS, N. **Os sentidos construídos pelos estudantes surdos em práticas translingües no Facebook**. 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS, Campo Grande, 2017.

DOMÁS, M. S. M. **Práticas discursivas de estudantes no Facebook e em blogs: do ciberespaço à escola**. 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.

DOUTOR, Catarina. Um olhar sociológico sobre os conceitos de juventude e de práticas culturais: perspectivas e reflexões. **Última década**, Santiago/Chile, v. 24, n. 45, p. 159-174, dezembro de 2016. Disponível em: <[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22362016000200009&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362016000200009&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 19 fev. 2019.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre, RS: AMGH, 2010.

FRAGOSO, S. Apresentação. In: RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Editora Sulinas, 2009. p. 9-14.

FERNANDES, E.; CORREIA, C. M. de C. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 201-224.

FERNANDES, S. de F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba, PR: SEED, 2006.

FERREIRA, H. M. C. **Dinâmicas de uma juventude conectada: a mediação dos dispositivos móveis nos processos de aprender-ensinar**. 2014. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

- FERREIRA, L. **Por uma gramática de língua de sinais** [reimpresso]. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.
- FÍGARO, R. A.; BACCEGA, M. A. Sujeito, comunicação e cultura (Entrevista com Jesús Martín-Barbero). **Comunicação & Educação**, n. 15, p. 62-80, 30 ago. 1999. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36864>>. Acesso em: 08 jun. 2018.
- FIGUEIREDO, L. C.; GUARINELLO, A. C. Literatura infantil e a multimodalidade no contexto de surdez: uma proposta de atuação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria. v. 26, n. 45, p. 175-193, jan./abr. 2013.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. [Biblioteca digital da UFP], 1985.
- FREITAS, D. N. T. de. Notas sobre o discurso da equidade na educação básica. **Educação e Fronteiras**: revista da Faculdade de Educação da UFGD. Ano 1, n. 2, jul./dez., 2007. p. 55-68.
- FREITAS, L. B. de; TUZZO, S. A. Comunicação, educação e cidadania: diálogos possíveis. **Comun & Inf**, v. 16, n. 1, p. 137-155, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/ci/article/viewFile/26654/15337>>. Acesso em: 14 abr. 2019.
- GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.) **Educação, Arte e Vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 11-28.
- GERHARDT, A. F. **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas: Pontes, 2013. P. 15-46.
- GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa? - Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GODWIN-JONES, R. **Emerging Technologies: mobile apps for language learning**. Disponível em <<http://ilt.msu.edu/issues/june2011/emerging.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2018.
- GOETTERT, N. **Tecnologias Digitais E Estratégias Comunicacionais De Surdos: Da Vitalidade Da Língua De Sinais à Necessidade Da Língua Escrita**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4427>>. Acesso em: 14 abr. 2019.
- GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 2002.
- GONÇALVES, S. C. L. **Diretrizes para os cursos de graduação da Unesp: Letras - estudos resultantes do processo de articulação e integração dos cursos de Letras da Unesp**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2012. Disponível em: <[unesp.br/Home/prograd/articulacao\\_letras.pdf](http://unesp.br/Home/prograd/articulacao_letras.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2019.
- HEY, A. P.; CATANI, A. M.; MEDEIROS, C. C. C. de. Sociologia da Educação de Bourdieu na revista Actes de la Recherche en Sciences Sociales. **Tempo Social**, v. 30, n. 2, p. 171-195, 28 jul. 2018.

HIGOUNET, C. **História concisa da escrita**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2003.

IBGE. **Notícias da Comunicação Social**, 25/11/2016. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=3312>> Acesso em: 28 nov. 2016.

IBOPE INTELIGÊNCIA. **Penetração de smartphones duplica em um ano**, 22/04/2013. Disponível em: <<http://ibopeinteligencia.com/noticias-e-pesquisas/penetracao-de-smartphones-duplica-em-um-ano/>> Acesso em: 09 mar. 2016.

IZABEL, T. A. A comunicação na era do *emoji*. **Fórum**, 29 jan. 2018. Disponível em: <<https://revistaforum.com.br/colunistas/%E2%9C%8D%F0%9F%8F%BD%F0%9F%93%86%F0%9F%98%82-comunicacao-na-era-do-emoji/>>. Acesso em: 08 mai. 2018.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**: a colisão entre os velhos e os novos meios de comunicação. São Paulo: Aleph, 2009.

KARNOPP, L. B. Práticas de leitura e escrita entre os surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e a educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 49-69.

KENSKI, V. M. Educação e Comunicação: interconexões e convergências. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 647-665, out. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0229104.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed., 10<sup>a</sup> reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

KROTSCH, L. F. Pensando o sentido da escola (pública) a partir de uma configuração do tipo Estabelecidos-Outsiders. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.1, n.2, p.22-32, mai/ago. 2011. Disponível em: <[ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/download/1447/851](http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/download/1447/851)>. Acesso em: 20 jan. 2019.

LACERDA, C. B. F. de. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (Org.). **Letramento e minorias**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LAURENS, Jean-Paul. Comunicação e educação: algumas considerações sociológicas. Tradução de Juremir Machado da Silva. **Revista FAMECOS**: mídia, cultura e tecnologia, Porto Alegre, v. 16, n° 40, dezembro de 2009, p. 5-14. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/6311>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

LEAL, J. Redes sociais na sala de aula. **Indagatio Didactica**, Aveiro, v. 3, n. 2, jun. 2011. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/1034>> Acesso em: 08 fev. 2018.

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

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da Educação – visão crítica e perspectivas de mudança. **Educação e Sociedade**. Campinas. Ano XX, n. 68, dez. 1999, p. 239-277. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 39, p. 49-63, 2013. Disponível em: <[dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4349761.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4349761.pdf)>. Acesso em: 06 jul. 2015.

LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução a Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

LODI, A. C. B. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. In: Secretaria de Educação a Distância – SeaD/UFSCar. **Língua Brasileira de Sinais – Libras: uma introdução**. São Carlos, UFSCar, UAB, 2011, p. 83-99.

LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução a Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 165-183.

LODI, A. C. B.; HARISSON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 11-24.

LUNAS, M. C. F. da S.; RIBAS, L. M. L. R. Parques Urbanos Municipais em Dourados – MS – Brasil: Estado da Arte. **REDES - Rev. Des. Regional**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 231 - 245, maio/ago 2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/view/2572/2821>>. Acesso em:

MAGALHÃES, M. L. P. **A escrita nos telefones móveis: uma análise à luz da abordagem sociointeracionista da linguagem**. 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Amazonas, 2015.

MANZINI, E. J. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; et. al. (Orgs.) **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2015. p. 283-291.

MARCUSCHI, L. A. O papel da linguística no ensino de línguas. **Diadorim: revista de estudos linguísticos e literários**, [S.l.], v. 18, n. 2, dez. 2016. ISSN 1980-2552. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/5358/3929>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

MARTÍN-BARBERO, J. Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. **Revista Nómadas**, Bogotá: Diuc, 1995. Disponível em:

<<http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/component/content/article/44-comunicacion-educacion-una-relacion-estrategica-nomadas-5/681-heredando-el-futuro-pensar-la-educacion-desde-la-comunicacion>>. Acesso em: 23 out. 2018.

MARTÍN-BARBERO, J. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Educação**, n. 18, p. 51-61, 30 set. 2000. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36920>>. Acesso em: 23 out. 2018.

MARTINS, M. F. A.; SIPES, M. L. Formação de professores na escola inclusiva: possibilidades, limites e aproximações entre Brasil e Argentina. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 18, n. 1, p. 37-46, jan./abr. 2015. Disponível em:

<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28996/1505>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação** (2004/2010). Campo Grande: SEED/MS, 2003.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei Estadual n. 2.807, de 18 de fevereiro de 2004**. Proíbe o uso de telefone celulares, walkmans, diskmans, Ipods, MP3, MP4, game boy, aparelhos portáteis de TV, agendas eletrônicas e quaisquer outros aparelhos portáteis capazes de produzir sons e ruídos nas agências bancárias e instituições assemelhadas, nos postos de gasolina, cinemas, teatros, sala de aula, bibliotecas, salas de concertos, audiências, conferências, e dá outras providências (*redação dada pela Lei nº 4.112, de 17 de novembro de 2011*). Disponível em: <<http://www.procon.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/03/LEI-N%C2%BA-2.807-DE-18-DE-FEVEREIRO-DE-2004..pdf>>. Acesso em: 2 mai. 2018.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes de Trabalho para Salas de Tecnologias Educacionais da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: SEED/MS, 2009.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei Estadual n. 3.781, de 11 de novembro de 2009**. Altera a Lei Estadual n. 2.807, de 18 de fevereiro de 2004. Disponível em:

<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/448b683bce4ca84704256c0b00651e9d/37b79ad033cd1ae10425766c006ca7a2?OpenDocument>>. Acesso em: 08 mai. 2018.

MATO GROSSO DO SUL. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental**. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação, 2012a.

MATO GROSSO DO SUL. **Referencial Curricular do Ensino Médio**. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação, 2012b.

MATTELART, A. A construção social do direito à comunicação como parte integrante dos direitos humanos. **Intercom** - Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, São Paulo, v. 32, n.1, p. 33-50, jan./jun. 2009. Disponível em:

<<http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/viewFile/236/229>>. Acesso em: 20 set. 2015.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1995. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/>

4387353/mod\_resource/content/1/MCLUHAN%2C%20Marshall%20-%20Os%20Meios%20de%20Comunicac%CC%A7a%CC%83o%20como%20Extenso%CC%83es%20do%20Homem.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2018.

MÉLO, A. D. B. de; ARAÚJO, J. R. de; SOARES, F. P. O direito dos surdos à educação (um estudo com jovens de 14 a 22 anos). In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (Orgs.) **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 333-371.

MENDES, E. G. Capítulo 3 – Tendências atuais na área de formação do professor e a perspectiva de inclusão escolar. In: \_\_\_\_\_. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

MORAN, J. M. **Os modelos educacionais na aprendizagem on-line**. Site pessoal do autor. Texto extraído do meu livro Educação a Distância: Pontos e Contrapontos, p. 47-52 (resumido), 2007. Disponível em: <[http://www2.eca.usp.br/moran/?page\\_id=22](http://www2.eca.usp.br/moran/?page_id=22)>. Acesso em: 10 abr. 2017.

MORAN, J. M. Cambiar la forma de enseñar con Internet. (Trad. Violetta Veja). **Revista Aletheia**, vol. 2, n. 2, p. 10-18, 2010. Disponível em: <<http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/22>>. Acesso em: 08 abr. 2019.

MOTA, V. M.; NICOLAIDES, C. O fazer pesquisa em Linguística Aplicada: Considerações acerca da linguagem do discurso e da performance no contexto de ensinagem móvel. **Linguagem em Foco: Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE**, v. 9, n. 1, ano 2017 – Volume Temático: novas tecnologias e ensino de línguas. p. 11-23.

MUELLER, Claus. **The politics of communication: a study in the political sociology of language, socialization, and legitimation**. New York: Oxford University Press, 1973.

NASCIMENTO, G. V. S. do; SANTOS, R. dos. **Educação, inclusão e TICs: legendas e janela de Libras como recurso para inclusão de pessoa surda**. São Leopoldo, RS: Oikos, 2016.

NEVES, J. **Guia de Legendagem para surdos: vozes que se veem**. 1ed. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria & Universidade de Aveiro, 2007.

NICOLAIDES, C.; SZUNDY, P. A “Ensinação” de línguas no Brasil sob a perspectiva da linguística aplicada: um paralelo com a história da ALAB. In: GERHARDT, A. F. **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas: Pontes, 2013. P. 15-46.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. Da investigação às práticas, Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa - **Escola Superior de Educação**, v. 5, n. 2, set. 2015. Versão on-line. p. 126-143. ISSN 2182-1372. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v5n2/v5n2a08.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

O’MALLEY, C.; VAVOULA, G.; GLEW, J. P.; TAYLOR, J.; SHARPLES, M.; LEFRERE, P. **Guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment**. Disponível em <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696244/document>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

OAKLEY, G.; PEGRUM, M.; FAULKNER, R.; STRIEPE, M. **Exploring the Pedagogical Applications of Mobile Technologies for Teaching Literacy**. Disponível em <[http://www.education.uwa.edu.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0003/2195652/AISWA-Report-FINAL-Final-101012-2.pdf](http://www.education.uwa.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/2195652/AISWA-Report-FINAL-Final-101012-2.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2018.

OLIVEIRA, S. R. de F. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Revista Linguagem e Ensino**. v. 9, n. 1, p. 15-39, jan/jun 2006. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/174/141>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

OLIVEIRA, G. M. de. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/e92f933a3b0ca404b70a1698852e4ebd.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

PACHECO, J. **Pequeno dicionário de absurdos em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PEREIRA, M. C. da C. A constituição de sentidos na leitura e na escrita por alunos surdos. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.) **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010. p. 325-332.

PEREIRA, M. C. da C. O papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 235-246.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. On the Horizon. NCB University Press, No. 5, Vol. 9, p. 1-6, 2001. Disponível em: <<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

QUADROS, R. M. de. Políticas linguísticas: as representações das línguas para os surdos e a educação de surdos no Brasil. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.) **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010. p. 313-323.

QUADROS, R. M. de. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 187-200.

QUADROS, R. M. de; LILLO-MARTIN, D.; PICHLER, D. C. **Bilinguismo e Bimodalismo: desenvolvimento bilíngue intermodal**. Anais do Congresso INES O lugar do conhecimento: identidade, sujeito e subjetividade. Divisão de Estudos e Pesquisas: Rio de Janeiro, 2010. p. 146-151.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. **Estudos Linguísticos da Língua de Sinais Brasileira**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

- QUADROS, R. M.; SCHIMIEDT, M. **Ideias para ensinar português para estudantes surdos**. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port\\_surdos.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2019.
- QUILES, R. E. S. Educação de surdos e deficientes auditivos: uma análise dos indicadores sociais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n.51, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4834/pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- QUILES, R. E. S.; LACERDA, C. B. F. de. Educação de surdos em Mato Grosso do Sul: a (des)continuidade da política de educação inclusiva. In: SANTOS, R. dos; NASCIMENTO, G. V. S. do. (Orgs.) **Libras e Educação de Surdos**: retratos do Mato Grosso do Sul. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 172-202.
- RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Editora Sulinas, 2009.
- RECUERO, R. **Mídia x rede social**. Site pessoal da autora. 10 de novembro de 2010. Disponível em: <[http://www.raquelrecuero.com/arquivos/midia\\_x\\_rede\\_social.html](http://www.raquelrecuero.com/arquivos/midia_x_rede_social.html)>. Acesso em: 03 jan. 2017.
- RECUERO, R. Diga-me com quem falas e dir-te-ei quem és: a conversação mediada pelo computador e as redes sociais na internet. **Revista FAMECOS**: mídia, cultura e tecnologia. v. 16, n. 38, Porto Alegre, abril de 2019. p. 118-128. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/5309/3879>>. Acesso em: 14 jul. 2019.
- ROCHA, E. M. A produção de material didático para a educação a distância e os impactos na formação docente: entre práticas e reflexões. **Educação em perspectiva**, Viçosa, v.4, n. 2, maio/ ago. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/422>>. Acesso em: 18 mar. 2018.
- ROCHA, L. S. **Letramento digital e ensino de língua materna**: a análise da linguagem dos alunos no Whatsapp e suas percepções quanto ao uso das TIC na Escola Estadual Governador Valadares. 2017. 83 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. [Série Estratégias de Ensino 13]. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, R.; MELO, R. de. Letramentos contemporâneos e a arquitetura Bakhtiniana. **DELTA**, v. 33, n. 4, out./dez. 2017. p. 1271-1289. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-445057781725543649>>. Acesso em: 25 jan. 2019.
- SALATINO, A. T. **Entre laços e redes de sociabilidade**: sobre jovens, celulares e escola contemporânea. 2014. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: <[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14102014-142726/publico/ANDRE\\_TORELI\\_SALATINO.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14102014-142726/publico/ANDRE_TORELI_SALATINO.pdf)>. Acesso em: 25 jan. 2019.
- SALLES, H. M. M. L. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. v. 1. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004a. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol1.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

SALLES, H. M. M. L. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. v. 2. Brasília: MEC/SEESP, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol2.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

SANTAELLA, L. Novos desafios da comunicação. **Lumina** - Facom/UFJF - v.4, n.1, p.1-10, jan./jun., 2001. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/facom/files/2013/03/R5-Lucia.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2017.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 22, dezembro 2003, p. 23-32. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3229/249>> Acesso em: 20 jul. 2017.

SANTAELLA, L. **Por que as comunicações e as artes estão convergindo?** 3. ed. São Paulo: Paulus, 2008.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. Como Eu Ensino. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTOS, A. R. dos. **Comunicação e Facebook**: a produção de conhecimento na mão do aluno surdo. 2016. 102 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

SANTOS, R. dos. Educação, TICs e inclusão/exclusão: o papel da escola na formação para o uso social das tecnologias. In: **Simpósio Internacional Processos Civilizadores**: civilidade, fronteira e diversidade e Seminário do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador da UFGD. Dourados: UFGD, 2012.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, número I, julho de 2009, ISSN: 2175-3423, p. 1-14. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/viewFile/6/pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL. **Consulta aos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas da rede estadual**. Disponível em: <<http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/ProjetoPoliticoPedagogico/Consultar.aspx>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

SILVA, M. da P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SKLIAR, C. (org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.** [online]. 2002, vol.23, n.81, pp. 143-160. ISSN 1678-4626. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

SUTTON, V. **Lições sobre o SignWriting**: um Sistema de Escrita para Língua de Sinais. Trad. STUMPF, M. R. Disponível em: <<http://www.signwriting.org/archive/docs5/sw0472-BR-Licoes-SignWriting.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

STUMPF, M. R. Relato de experiências: a educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Rossi. (Orgs.) **Estudos Surdos IV**. Série Pesquisas. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009. p. 426-451.

TOMÉ JÚNIOR, E. L. **Linguagem e redes sociais**: o facebook como espaço de aprendizagem da língua portuguesa para alunos surdos. 2014. 47 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

TORI, R. A presença das tecnologias interativas na educação. RECET – **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, Departamento de Computação/FCET/PUC-SP. Vol. II, nº 1. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/viewFile/3850/2514>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

UNESCO. Ministério da Educação e Ciência da Espanha. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E ENQUADRAMENTO DA ACÇÃO NA ÁREA DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994. Disponível em: <[http://redeinclusao.pt/media/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf)>. Acesso em: 03 jan. 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia (1990) 1998. Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por)>. Acesso em: 03 jan. 2019.

VALENTE, J. A. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial, Editora UFPR, n. 4/2014a, p. 79-97. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

VALENTE, J. A. A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista UNIFESO – Humanas e Sociais** Vol. 1, n. 1, 2014b, pp. 141-166. Disponível em: <<http://www.revista.unifeso.edu.br/index.php/revistaunifesohumanasesociais/article/view/17/24>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

VICENTINI, L.; ZANARDI, J. K. Entrevista com Roxane Rojo, professora do Departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, n. 21, jul.-dez. 2015. p.329-339. Disponível em: <<http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num21/entrevista/Palimpsesto21entrevista01.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

VIEIRA, C. R. **Bilinguismo e inclusão**: problematizando a questão. 1. ed. Curitiba: Appris, 2014.

VIEIRA, M. S. de P. A leitura de textos multissemióticos: novos desafios para velhos problemas. **Anais do SIELP**. v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 1-8. ISSN 2237-

8758. Disponível em: <[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume\\_2\\_artigo\\_230.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_230.pdf)>. Acesso em: 16 jul. 2018.

ANEXO A – Mapa do estado de Mato Grosso do Sul

