



**EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS ALUNOS SURDOS: NTICS COMO  
SUPORTE PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA  
REGULAR**

**Joaquina Rodrigues Teixeira de Carvalho**

**2102280**

**Dissertação de Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa**

**Orientadora:** Professora Doutora Maria da Costa Potes Franco Barroso Santa-Clara Barbas – UAb - Lisboa

**Coorientadora:** Professora Doutora Eliamar Godoi – UFU – Brasil

2023



**EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS ALUNOS SURDOS: NTICS COMO  
SUPORTE PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA  
REGULAR**

**Joaquina Rodrigues Teixeira de Carvalho**

**2102280**

**Dissertação de Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa**

**Orientadora:** Professora Doutora Maria da Costa Potes Franco Barroso Santa-Clara Barbas – UAb - Lisboa

**Coorientadora:** Professora Doutora Eliamar Godoi – UFU – Brasil

Dezembro de 2023

This work is licensed under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 9404

*Eu comecei a me alimentar de silêncio.  
Não basta o silêncio de fora.  
É preciso silêncio dentro.  
Ausência de pensamentos.  
E aí, quando se faz o silêncio dentro,  
a gente começa a ouvir coisas que não ouvia.*

Rubem Alves

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida! Sem Ele, nada disto seria possível.

Agradeço aos meus pais, Joaquim Teixeira de Carvalho Bastos (*in memoriam*) e Ana Zita Rodrigues de Souza, que não me deram uma vida de facilidades, provendo o essencial e demonstrando que tudo é possível, sem desviar dos nossos princípios e valores.

Expresso o enorme orgulho que sinto pela minha mãezinha, que sempre precisou correr atrás de tudo que queria, até do seu letramento, alfabetização que lhe foi negada na infância. Lembro com carinho do tempo em que a acompanhava nas aulas noturnas de alfabetização de adultos. Hoje, ela carrega consigo uma enorme bagagem cultural trazida pela leitura.

Agradeço sobretudo à minha família! Um obrigada especial ao meu esposo, Geraldo Felício, que me dá suporte todas as vezes em que resolvo me entranhar no mundo dos saberes.

Agradeço à minha filha, Amanda Carvalho Felício, por seu apoio durante essa jornada. Gratidão ao meu filho, Raphael Carvalho Felício, que esteve sempre ao meu lado pronto para ajudar.

Um obrigada especial também para minha sobrinha, Daniela Rodrigues Duarte, que me incentivou na volta aos estudos e deu um enorme suporte acadêmico. Com certeza, foi muito importante para não desistir no meio da jornada.

Agradeço também à minha sobrinha Shayene Silva e sua filha Agatha, que me motivaram na escolha do tema desta dissertação.

Um muito obrigada às minhas orientadoras! Agradeço pela dinamicidade e praticidade da querida orientadora, Professora Doutora Maria Potes Barbas.

Agradeço pela compreensão, pelas correções e pelo carinho na coorientação desta pesquisa à Professora Doutora Eliamar Carvalho.

Agradeço, em especial, à professora Isabel Seara pela escolha da coorientadora, pois não podia calhar melhor uma mineira na minha jornada acadêmica em Portugal. Agradeço, também, a todos os membros da nossa estimada UAb!

Agradeço aos nossos nobres colegas do MELP e digo, sem medo de errar, que nos tornamos uma família. Obrigada pelo incentivo e pelas trocas de experiências! Foram momentos valiosos que irei levar para toda a minha vida. Muito obrigada a todos que acreditaram que seria possível, até quando eu deixei de acreditar!

**DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**  
**STATEMENT OF INTEGRITY**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação. Confirmando que, em todo trabalho conducente à sua elaboração, não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2ª série, nº 215, de 6 de novembro de 2013.

I hereby declare having conducted my thesis with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration.

I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta, published in the official journal Diário da República, 2<sup>nd</sup> series, nº 215, 6<sup>th</sup> of November of 2013.

Universidade Aberta, 13 de dezembro de 2023.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Joaquina Rodrigues Teixeira de Carvalho', enclosed in a thin black rectangular border.

Joaquina Rodrigues Teixeira de Carvalho

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS ALUNOS SURDOS: NTICS COMO SUPORTE PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA REGULAR

## RESUMO

Este trabalho de pesquisa traz como temática geral a importância das tecnologias digitais para uma educação inclusiva dos alunos surdos, apostando na autonomia destes alunos no processo de ensino e aprendizagem. O aluno surdo entra em contato com a escrita da língua portuguesa ao ser alfabetizado, na maioria das vezes, com os mesmos critérios e materiais que os alunos ouvintes. Estudos sobre os processos que abrangem o ensino da língua portuguesa como uma segunda língua são uma contribuição para implementar ou otimizar materiais didáticos especializados no ensino de leitura como uma das habilidades envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa para alunos surdos. Questões como gramática, literatura e produções textuais são relevantes quando pensamos em trabalhar com os alunos surdos, um público-alvo diferente dos ouvintes. Considerando as desigualdades de comunicação existentes entre ambas as culturas, ouvinte e surda, a complexidade e a heterogeneidade de estilos, como também os ritmos de aprendizagem dos alunos, buscamos, na literacia digital e no uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, uma forma inclusiva de ensinar. Portanto, a aplicação de planos de aula e entrevistas nos permitiu evidenciar as características e funções da tecnologia como ferramentas essenciais para a promoção de uma pedagogia inclusiva do aluno surdo. Objetivando contribuir para o fortalecimento da qualidade do ensino e aprendizagem da língua portuguesa para o aluno surdo, em especial, ao que se refere no desenvolvimento da leitura, o presente estudo vem se somar às pesquisas desenvolvidas na área da Educação de Surdos.

**Palavras-chave:** alunos surdos; língua portuguesa; NTICs; escola regular.

# **INCLUSIVE EDUCATION FOR DEAF STUDENTS: NICTS AS TEACHING SUPPORT FOR PORTUGUESE LANGUAGE IN REGULAR SCHOOL**

## **ABSTRACT**

The scope of this research paper is to highlight the importance of digital technologies for an inclusive education of deaf students, focusing on the student's autonomy in the teaching and learning process. Deaf students encounter the written Portuguese language when becoming literate, in most cases, with the same criteria and materials as hearing students. Studies about the processes that encompass the teaching of the Portuguese language as a second language contribute to the implementation or optimisation of didactic materials specialised in tutoring reading as one of the skills involved in the teaching and learning processes of Portuguese to deaf students. Issues such as grammar, literature and textual productions are relevant when thinking about working with deaf students, a different target audience from hearing people. Considering the communication inequalities between both cultures, hearing and deaf, the complexity and heterogeneity of styles, as well as the student's learning rhythms, it is important to investigate the role of digital literacy and New Information and Communication Technologies as an inclusive way to teach. Furthermore, the use of lesson plans and interviews evidences the characteristics and functions of technology as an essential tool to promote an inclusive pedagogy for deaf students. With the aim of contributing to the strengthening the quality of teaching and learning the Portuguese language for deaf students, and especially regarding the development of reading skills, this study aims to expand the research carried out in Deaf Education.

**Keywords:** deaf students; Portuguese Language; NICTs; regular school.

## ÍNDICE

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 ESTADO DA ARTE</b> .....	15
<b>CAPÍTULO I</b> .....	21
<b>1 ASPECTOS SOBRE A SURDEZ E O SURDO</b> .....	21
1.1 Identidade.....	21
1.2 Cultura surda .....	26
1.3 A Libras e a legislação .....	29
1.4 Filosofias educacionais do surdo .....	34
<b>CAPÍTULO II</b> .....	42
<b>2 LETRAMENTO DE SURDOS</b> .....	42
2.2 Letramento visual .....	46
2.3 Língua portuguesa na educação do surdo .....	48
<b>CAPÍTULO III</b> .....	57
<b>3 IMPACTO DA TECNOLOGIA NA QUALIDADE DE VIDA E APRENDIZAGEM DOS SURDOS</b> .....	57
3.1 Efeitos das tecnologias na sociedade .....	58
3.2 Literacia digital .....	64
3.3 As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na educação .....	74
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	81
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	81
4.1 Justificativa .....	81
4.2 Caracterização da pesquisa .....	82
4.3 Características da escola.....	83
4.4 Os planos de aula - preparação e consecução .....	85
4.5 Elaboração das perguntas da entrevista.....	87
<b>CAPÍTULO V</b> .....	89
<b>5 ANÁLISE DE DADOS DAS ENTREVISTAS</b> .....	89
5.1 Discorrendo sobre as entrevistas .....	90
<b>CONCLUSÃO</b> .....	104
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	109

<b>APÊNDICE A</b> .....	117
<b>APÊNDICE B</b> .....	121
<b>APÊNDICE C</b> .....	125
<b>APÊNDICE D</b> .....	129

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Informativo pesquisas CAPES .....	16
<b>Quadro 2</b> - Identidades surdas .....	23
<b>Quadro 3</b> - Comparativo das filosofias educacionais dos surdos .....	38
<b>Quadro 4</b> - Particularidades e características das línguas portuguesa e de sinais .....	49
<b>Quadro 5</b> - Motivos por não utilizar tecnologias digitais em atividades de ensino e de aprendizagem com os alunos na escola (2022) .....	68
<b>Quadro 6</b> - Frequência de acesso à internet pelos professores em atividades educacionais com os alunos na escola (2022).....	69
<b>Quadro 7</b> - Escolas municipais.....	70
<b>Quadro 8</b> - Escolas estaduais .....	70
<b>Quadro 9</b> - Escolas particulares .....	71
<b>Quadro 10</b> - Professores que participaram de formação contínua sobre o uso de tecnologias digitais em atividades de ensino e de aprendizagem nos 12 meses anteriores à realização da pesquisa (2022) .....	71
<b>Quadro 11</b> - Equipamentos tecnológicos da escola .....	84
<b>Quadro 12</b> - Perfil das entrevistadas .....	89
<b>Quadro 13</b> - Perfil da turma .....	90
<b>Quadro 14</b> – Perfil dos alunos surdos .....	90
<b>Quadro 15</b> - Desafios no ensino da LP/realidade e formação tecnológica das profissionais .....	91

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>L1</b>	Primeira língua
<b>L2</b>	Segunda língua
<b>Libras</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>LO</b>	Língua oral
<b>LP</b>	Língua portuguesa
<b>LS</b>	Língua de sinais
<b>NTICs</b>	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
<b>TDIC</b>	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
<b>TICs</b>	Tecnologias de Informação e Comunicação

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objeto de investigação as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação como suporte para o ensino da língua portuguesa, visando a uma pedagogia inclusiva do aluno surdo numa escola regular.

Nesta pesquisa, destacaremos as práticas da literacia digital, a qual envolve mais do que uma simples leitura e escrita na tela dos computadores ou dos smartphones, mas o uso adequado dos recursos tecnológicos e a sua importância para o surdo. Apostando na construção da autonomia do aluno através da promoção da literacia digital, teremos o fomento de uma sociedade participativa através da inclusão de pessoas ou grupos marginalizados e, conseqüentemente, a diminuição da exclusão. Assim, questionamos: como se situa (contexto) a sala de aula de língua portuguesa que tem aluno surdo ingressado? Quais mecanismos de ensino devem ser articulados para desenvolver as competências da leitura do aluno surdo? Considerando que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) alteraram a forma como vivemos, interagimos, aprendemos e trabalhamos, urge a importância da capacitação sobre novas formas de ensinar, através da elaboração de materiais diversos e da inclusão de novas ferramentas de aprendizagens.

Letrar um aluno surdo carece de buscar compreensão dos aspectos relacionados à especificidade no processo de ensino e aprendizagem relativo a essa condição, especialmente quando se trata do ensino de língua portuguesa. A pessoa surda, que tem a língua de sinais como língua materna, tem todo seu processamento cognitivo e também a forma de se expressar organizados por essa língua, cuja estrutura se mostra bem diferente da estrutura da língua oral. Para citar um aspecto a título de exemplo, enquanto a língua portuguesa possui uma estrutura linear em sua sintaxe, considerando a sequência sujeito-verbo-objeto, a língua de sinais se mostra sintaticamente em uma sequência denominada tópico-comentário.

Na estrutura tópico-comentário, o falante traz para o início do período a palavra ou sinal cujo sentido seja mais relevante para passar a mensagem. Na sequência da frase, o falante vai trazendo as demais palavras ou sinais por ordem de importância no processo de interlocução. Entendendo que língua portuguesa e língua de sinais possuem, entre outras, uma diferença no aspecto sintático, essa

informação nos leva à compreensão ainda da natureza distinta do processo de se ensinar língua portuguesa para o surdo. Ou seja, trabalhar o letramento com o surdo requer um conhecimento das especificidades linguísticas que a condição da surdez suscita, a qual surge pautada numa perspectiva mais visual da linguagem.

Sendo assim, na literacia digital, encontramos uma linguagem mais abrangente, envolvendo palavras, códigos verbais e não verbais (símbolos, imagens, cores e desenhos), daí a importância do seu uso para o ensino da língua portuguesa para o aluno surdo, o que pode contribuir qualitativamente no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa para surdos. A ênfase deste estudo, no entanto, recairá nos aspectos do ensino de língua portuguesa que envolvam o desenvolvimento da habilidade da leitura no surdo. Nessa direção, buscamos na literacia digital, ancorada nas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), os meios para, por um lado, desenhar uma proposta de ensino de LP para os surdos, considerando suas especificidades linguísticas; e, por outro, realizar um levantamento das condições da atuação dos professores de língua portuguesa que recebem alunos surdos em suas turmas da rede pública de ensino.

A metodologia é fundamentada na abordagem qualitativa de base descritiva, cujo procedimento metodológico é focado em pesquisa teórica, básica e bibliográfica, o que possibilita um conhecimento maior sobre o processo de construção dos direitos e conquistas dos surdos ao longo dos tempos.

A nossa pesquisa também tem um cunho empírico, pois aplicamos planos de aulas em dois formatos – analógico e digital – e, a seguir, entrevistamos a professora e a intérprete que aplicaram as aulas. Essa atividade nos deu maior clareza, pois tivemos a experiência real de uma vivência de situação em sala de aula com o uso das NTICs.

Partimos do princípio de que o ensino da língua portuguesa para os alunos surdos deve ser feito alicerçado na multimodalidade, perspetivando um ensino com o uso das NTICs por causa dos vários benefícios que estas trazem para a educação. Os alunos podem adquirir novos gestos de escrita sem que entre em conflito com o que já foi adquirido, pois a escrita tem se reinventado através das tecnologias. Logo, queremos demonstrar a possibilidade do uso das tecnologias

em um dia normal de aula, visitando as possibilidades oferecidas pelas TICs – os diferentes tipos de linguagens no mesmo espaço discursivo.

A multimodalidade, modos verbais ou não verbais nas práticas comunicativas, facilita o aumento da interação da língua com outros sistemas. Os alunos transitam entre modos e meios de comunicação de acordo com os seus interesses, e por essa razão é importante compreender as suas escolhas nas mídias. Dentro dessa perspectiva, a questão central é que, enquanto produtores de significados, precisamos fazer usos dos modos e meios de comunicação para essa produção. Cabe ao professor o papel de fomentador do desenvolvimento do conhecimento e das habilidades necessárias para a produção de significados.

A incorporação da multimodalidade exige uma mudança de paradigma tanto na maneira como temos visto a comunicação como na forma de interação entre professores e alunos, no mundo contemporâneo, imerso na multimídia, desenvolvendo uma literacia em que o ensino da leitura e da escrita esteja embasado numa visão diferenciada, debruçando-se sobre os numerosos desafios que tais mudanças trouxeram e mantendo o foco nos inúmeros benefícios desse ensino para a educação do surdo.

## 2 ESTADO DA ARTE

Nos últimos anos, tem havido um crescente reconhecimento da importância da inclusão de alunos surdos no ensino regular. Isso não apenas promove a igualdade de oportunidades educacionais, mas também enriquece a experiência educacional de todos os alunos. No entanto, o desafio de ensinar a língua portuguesa para alunos surdos é complexo, uma vez que muitos deles têm a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como sua primeira língua e o português como uma segunda língua.

Nesse contexto, as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) desempenham um papel crucial no suporte ao ensino da língua portuguesa para alunos surdos. A literacia digital, que envolve a capacidade de usar efetivamente as tecnologias digitais para ler, escrever e se comunicar, tornou-se uma habilidade essencial no mundo contemporâneo. Para alunos surdos, as NTICs podem ser uma ferramenta valiosa para melhorar sua literacia em português e, ao mesmo tempo, promover a inclusão.

Logo, para compreender a relevância da temática referente ao letramento da língua portuguesa para aluno surdo com suporte das TICs, realizamos uma busca por dissertações e teses nos catálogos de pesquisas da CAPES<sup>1</sup>. Utilizamos as palavras-chave indicadas em nosso estudo: alunos surdos – língua portuguesa – TICs – escola regular. Obtivemos um resultado expressivo de pesquisas (6341), refinamos por área de concentração (Linguagem e letramentos) e pelos últimos 5 anos. Seguimos com um resultado de 50 dissertações publicadas, em que a maioria das publicações tratava de temas voltados para: a educação do surdo em escolas bilíngues; o português como segunda língua no bilinguismo; e a inclusão das crianças surdas em escolas regulares.

Destacamos cinco desses estudos que consideramos entrelaçados com o tema da nossa pesquisa, por tratar do ensino da L2 com o apoio e suporte das tecnologias, como também percebemos a contribuição desses trabalhos para dar continuidade às pesquisas voltadas à temática dos surdos e das tecnologias.

---

<sup>1</sup> [Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES](#) A pesquisa foi realizada no dia 21 de agosto de 2023.

Apresentamos um quadro informativo sobre os estudos destacados da pesquisa no Banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES, em ordem decrescente da data de defesa

**Quadro 1** - Informativo pesquisas CAPES

<b>Título</b>	Desenvolvimento de material didático para alunos surdos do Ensino Médio: uma abordagem da Teoria Ator-Rede
<b>Autor</b>	Ricardo Pezzotti Schefer
<b>Instituição</b>	Universidade Federal de São Carlos
<b>Data de defesa/tipo de trabalho</b>	22/11/22 Tese de doutorado
<b>Área de concentração/linha de pesquisa</b>	Ciência, tecnologia e sociedade/Gestão tecnológica e sociedade sustentável
<b>Objetivo geral</b>	Compreender a dinâmica da construção a distância de material didático para alunos surdos do Ensino Médio em disciplinas formais, buscando conhecimentos, recursos e auxílios no campo da Educação Especial (EE), além de utilizar materiais disponíveis e de baixo custo e propor meios para melhorar a interação e a comunicação dos envolvidos nessa construção do conhecimento.
<b>Título</b>	Concepção e desenvolvimento de um software educativo para apoio no processo da alfabetização bilíngue pela criança surda
<b>Autor</b>	Debora Karoline Silva de Azevedo
<b>Data de defesa/tipo de trabalho</b>	25/11/21 Dissertação de mestrado
<b>Área de concentração/linha de pesquisa</b>	Inovação em tecnologias educacionais/ Práticas educativas com tecnologias digitais

<b>Objetivo geral</b>	Desenvolver um software educativo que auxilie no processo de alfabetização bilíngue pela criança surda.
<b>Título</b>	Tecnologia no ensino para surdos numa perspectiva bilíngue: gênero discursivo meme
<b>Autor</b>	Selma de Moraes Kunzler
<b>Instituição</b>	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
<b>Data de defesa/tipo de trabalho</b>	10/03/21 Dissertação de mestrado
<b>Área de concentração/linha de pesquisa</b>	Linguagens e letramentos/ Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes
<b>Objetivo geral</b>	Apresentar a proposição de uma Unidade Didática, fundamentada em práticas de multiletramento, em uma perspectiva da educação bilíngue, com a utilização de recursos das TICs na Sala de Recursos Multifuncionais Surdez.
<b>Título</b>	O percurso dos estudantes surdos no ensino profissional e tecnológico no Instituto Federal do Sertão – PE
<b>Autor</b>	Neri da Silva Xavier
<b>Instituição</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano
<b>Data de defesa/tipo de trabalho</b>	19/07/20 Dissertação de mestrado
<b>Área de concentração/linha de pesquisa</b>	Educação profissional e tecnológica/ Práticas educativas em educação profissional e tecnológica
<b>Objetivo geral</b>	Avaliar a trajetória dos alunos surdos do Ensino Profissional e Tecnológico do IF Sertão – PE.
<b>Título</b>	Jogo educacional “Aprendendo com Teobaldo”: tecnologia assistiva para surdos no ensino fundamental
<b>Autor</b>	Rita de Cassia Ribeiro Penha Arruda

<b>Instituição</b>	Faculdade Pequeno Príncipe
<b>Data de defesa/tipo de trabalho</b>	29/04/20 Dissertação de mestrado
<b>Área de concentração/linha de pesquisa</b>	Ensino e gestão nas ciências da saúde/ Currículo, processos de ensino- aprendizagem e avaliação na formação em saúde
<b>Objetivo geral</b>	Desenvolver uma tecnologia de informação, um jogo digital, com a finalidade de incluir o surdo no universo da língua portuguesa ou do alfabeto em português e auxiliar o professor, através da associação deste jogo digital à metodologia utilizada.

Fonte: Organizado pela pesquisadora <sup>1</sup>

Observamos que, embora as pesquisas discutam a mesma proposição da nossa investigação, apresentam objetivos um pouco distintos daqueles que propomos.

Acreditamos que a maioria dos alunos ouvintes já domina a sua língua materna, pois aprende a partir das suas interações, família e amigos; e na escola, essa oralidade só será aperfeiçoada. Nem sempre isso acontece com os alunos surdos, já que muitos iniciam a sua vida escolar sem o domínio da sua língua materna – a língua de sinais –, sendo este um desafio para os profissionais envolvidos na alfabetização e no ensino da língua portuguesa desses alunos. Por isso, pretendemos explorar o suporte das tecnologias digitais para o ensino da língua portuguesa para o aluno surdo na escola regular.

Logo, o diferencial da nossa pesquisa é a incidência sobre a educação inclusiva do aluno surdo no ensino fundamental, por pensarmos ser importante o suporte das tecnologias digitais para auxiliar na alfabetização e durante o percurso de aprendizagem da sua segunda língua. É importante ressaltar que a inclusão eficaz de alunos surdos no ensino regular requer um esforço coordenado entre educadores, especialistas em surdez, intérpretes de Libras e profissionais de tecnologia educacional. Além disso, é fundamental adaptar os recursos e as abordagens para atender às necessidades individuais de cada aluno,

reconhecendo que eles têm diferentes níveis de proficiência em Libras e em português.

Pretendemos, portanto, numa abordagem sobre o aluno surdo em suas diferenças linguística e cultural, promover as tecnologias de informação e comunicação que desempenham um papel fundamental no apoio ao ensino da língua portuguesa para alunos surdos no ensino regular, fomentando a literacia digital e a inclusão educacional. Quando usadas de maneira adequada e sensível às necessidades individuais, essas tecnologias têm o potencial de ampliar significativamente as oportunidades de aprendizado para alunos surdos, ajudando-os a desenvolver habilidades essenciais de comunicação e compreensão da língua. Para isso, expomos uma dissertação composta por cinco capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos os conceitos sobre o surdo, sua identidade e cultura, como também discorremos sobre a legitimação da Libras enquanto primeira língua do surdo. Seguidamente, discorremos sobre as filosofias educacionais – oralismo, comunicação total e bilingue – e as visões distorcidas da surdez, até chegarmos à língua de sinais e adentrarmos o ensino da língua portuguesa para o surdo e os seus desafios.

Nesse sentido, tomamos como base referencial pesquisadores<sup>2</sup> como: Gladis Perlin (1998), Tomaz Silva (2000), Santana e Bergamo (2005), Vygotsky (1989), Karin Strobel (2008), Carlos Skliar (1998), Ana Regina Campello (2008), Marques e Vilhalva (2012), Marques (2007), Gesser (2009), Capovilla (2000), entre outros que, ao longo dos anos, vêm debatendo essas temáticas em suas pesquisas.

No segundo capítulo, abordamos o letramento e a educação do surdo, as abordagens pedagógicas de ensino e as diferenças no ensino da língua portuguesa enquanto primeira língua (L1) e língua portuguesa enquanto segunda língua (L2); e analisamos o papel do professor (LP) ouvinte para alunos surdos. Para isso, destacamos alguns pesquisadores da área, como: Tesser (2019), Marchesi (2007), Lodi (2012), Gesueli e Moura (2006), Reily (2003), Quadros (2006), Karnopp (2013), Schmledt (2006), Guarinello (2007), Cafiero (2005), entre outros que também foram importantes contributos para o desdobramento da pesquisa.

---

<sup>2</sup> Os pesquisadores são aqui apresentados em ordem de surgimento no estudo.

No terceiro capítulo, desenvolvemos a literacia digital, os conceitos de tecnologia e os efeitos destas na sociedade – cibercultura e o ciberespaço – e, por fim, abordamos o conceito de literacia digital, literacia digital na educação escolar e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como ferramentas de ensino e suas características inclusivas.

Logo, para desenrolarmos essa temática, chamamos: Vani Kenski (2012), Manuel Castell (2002), Lévy (1999), Rudiger (2011), Buckingham (2010), Belloni (1998) e outros tantos pesquisadores que têm debatido o assunto da revolução das tecnologias e da importância destas para a educação.

No quarto capítulo, apresentamos as metodologias aplicadas neste estudo investigativo. Discorremos sobre todos os passos das entrevistas, desde as conversas, a preparação e a aplicação dos planos de aula, o planeamento das entrevistas, até a consecução das entrevistas.

Finalmente, no quinto capítulo, executamos as análises das entrevistas, discorrendo sobre os pontos fortes e as dificuldades que os professores enfrentam ao receberem alunos surdos numa escola regular de ensino, principalmente ao recortarem e sistematizarem um conteúdo voltado ao ensino de língua portuguesa para esses alunos.

## **CAPÍTULO I**

### **1 ASPECTOS SOBRE A SURDEZ E O SURDO**

Referir-se à pessoa surda remete-nos a uma discussão acerca dos aspectos que permeiam sua identidade, diferença, língua e cultura, uma vez que o tema da surdez está envolto em diferentes aspectos, tais como: de ordem médica (diagnóstico e decisão e/ou possibilidade de cirurgia para implante coclear); de ordem linguística (aquisição e desenvolvimento da fala ou língua de sinais); de ordem educacional (abordagens específicas para os surdos); de ordem social (suas interações com ouvintes/surdos); e de ordem política (seus direitos, entre os quais o reconhecimento da língua de sinais como sua língua oficial).

Portanto, neste capítulo, visando à necessidade de aprofundar o conhecimento sobre o sujeito central da nossa pesquisa e buscando melhor compreensão sobre a dimensão do ensino da língua portuguesa (LP) como uma segunda língua (L2), abordamos alguns conceitos acerca da surdez e do surdo, destacando, inicialmente, os estudos que defendem a identidade do surdo; e, em seguida, apresentamos os aspectos culturais e a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

#### **1.1 Identidade**

Para falarmos sobre identidade, recorreremos a Hall (2006), que apresenta a questão da identidade partindo de três concepções diferentes de sujeito, as quais se relacionam às visões de sujeito ao longo da história: a iluminista, que expressa uma visão individualista de sujeito, independente do seu entorno; a sociológica, que considera a complexidade do mundo moderno e que o sujeito é constituído pela interação com os outros, pois o sujeito é individual e social ao mesmo tempo; e a pós-moderna, com definição histórica, em que o sujeito não tem uma identidade fixa, mas é, antes, mutável, formada e transformada continuamente, influenciado pelo contato com os sujeitos de diferentes sistemas culturais.

Hall aponta a identidade como algo mutável e construído historicamente ao longo do tempo. Essas mudanças dependem da forma como o sujeito é interpelado ou representado, portanto, a identidade não é algo natural do sujeito, mas que pode tanto ser adquirida, como também pode ser perdida.

Gladis Perlin (1998), a primeira surda doutorada no Brasil e pioneira na abordagem sobre a identidade surda em território brasileiro, apresenta o seu conceito sobre identidade baseada nos estudos de Hall (2006). Segundo a autora, a identidade surda se enquadra na última concepção apresentada por Hall: fragmentada, mutável e influenciável.

Para a autora, as identidades do surdo são construídas a partir de suas experiências e das oportunidades de relacionamentos. Surdos que convivem desde cedo com seus pares linguísticos fazem uso natural da língua de sinais, enquanto outros que tiveram o seu convívio em meio a ouvintes, subjugados à cultura ouvintista, desconhecem a comunicação por língua de sinais.

Perlin (1998) aponta a importância da diferença na concepção do sujeito surdo enquanto portador de identidades culturais, uma vez que as diferenças e as flexibilidades das representações tornam possíveis a construção e a desconstrução das identidades surdas.

Para Silva (2000, p. 89-91), a construção da identidade está interligada com as relações de poder. A identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação e é por meio da representação que a identidade e a diferença estão conectadas aos sistemas de poder, portanto questões sobre a identidade e a diferença estão ligadas diretamente aos sistemas de representação. Efetivamente, a identidade do sujeito é construída a partir do outro, da diferença que o outro é e que eu não sou, ou seja, quando um sujeito se afirma surdo, ele está negando a condição de ouvinte.

No entanto, atentamos que a relação de poder entre identidade e diferença também nos remete a atos de inclusão e exclusão, uma vez que a afirmação de uma identidade implica também uma demarcação das diferenças entre o eu e o outro. O que é acentuado por Perlin: “A cultura ouvinte sempre teve dificuldade em considerar a diferença como aspecto cultural” (2003, p. 121).

Dessa forma, compreendendo a constituição de identidade como um processo cultural em constante movimento, o estudo da cultura surda nos dá melhor percepção sobre a luta da comunidade surda pelo seu direito à inclusão, não descurando a diferença, que deve ser respeitada.

Portanto, convocamos as reflexões de Perlin (1998), que são elucidativas sobre as identidades surdas, citando algumas das variadas identidades comuns entre os surdos e da codependência com os relacionamentos e convívios diários. Uma vez que uns teriam convivência diária com seus pares linguísticos, fazendo uso natural da língua de sinais, outros se relacionam somente com ouvintes e desconhecem a língua de sinais. Tendo encontrado respaldo na interação e no conhecimento da língua de sinais, como também na influência do ouvintismo<sup>3</sup>, a investigadora enumera um conjunto de identidades surdas, demonstrado no quadro abaixo:

**Quadro 2 - Identidades surdas**

<p>Identidade Política</p>	<p>É o surdo politizado, ciente dos seus direitos, e consciente dos movimentos sociais. A identidade é construída dentro da comunidade linguística, com o uso dos signos visuais, e ele opta por estar e conviver com outros surdos. Faz uso da LIBRAS e não aceita ser oralizado.</p>
<p>Identidade Híbrida</p>	<p>Os surdos com esta identidade são indivíduos que nasceram ouvintes, mas perderam a audição em decorrência de algum problema de saúde. Aprendem a Libras, apesar de sua experiência com a língua oral, e são inseridos progressivamente na comunidade surda. Têm maior afinidade com a escrita.</p>

<sup>3</sup> Este termo é um neologismo usado por Skliar como forma de descrever as práticas colonialistas dos ouvintes sobre os surdos, subjugando-os a uma obrigação de serem e se portarem como os ouvintes (Skliar, 1998).

Identidade de Transição	Os surdos que cresceram integrados na comunidade ouvinte são oralizados, mas conhecem a comunidade surda e começam um processo de transição para a identidade surda. Sinalizando por meio de sinais, demonstram interesse no grupo, mas não abandonam o oralismo.
Identidades surda incompleta	O surdo tem uma sensação de vergonha com sua situação. Não se aceita como surdo e, neste caso, aceita as pressões para ser visto como ouvinte. Porém, ele também não se identifica completamente na cultura ouvinte.
Identidade surda inconformada	São aqueles surdos que não conseguem desenvolver nem a língua oral nem a sinalizada, pois são cercados por ouvintes, familiares, que os enxergam como deficientes.
Identidade surda flutuante	O surdo tem dificuldade de se identificar com outro surdo, por muitas vezes ter sido inserido na ideologia ouvintista. Ele conhece a comunidade surda, mas não se sente pertencente a ela, rejeitando a língua de sinais.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para Santana e Bergamo (2005), “a constituição da identidade pelo surdo não está necessariamente relacionada à língua de sinais”, sofrendo, também, influência pelo modo como a surdez foi concebida socialmente. Segundo os autores, a construção da identidade está baseada num processo de pertença a um grupo e de não pertença a outros grupos, tendo uma estreita relação entre a constituição da identidade do sujeito e as suas práticas sociais.

Concordamos com os autores sobre a identidade não ser constituída somente por causa da língua de sinais, mas nos atemos à importância desta para a inclusão, devido à sociabilidade da linguagem. Buscamos suporte para essa afirmação no trabalho de Vygotsky (1989), que aponta a importância das relações sociais para a construção do individual, sendo a linguagem muito importante para a comunicação e a troca de informações e experiências. Segundo o pesquisador, a criança ouvinte é exposta à língua oral e, através do aprendizado desta língua, tem a possibilidade de se comunicar, trocar ideias e pensamentos, enfim, tem seu

desenvolvimento a partir das suas interações sociais e dos seus relacionamentos. É a partir da língua que a criança constrói sua subjetividade, porque esta lhe proporciona interação com o seu meio.

As identidades do surdo são construídas a partir de suas experiências e das oportunidades de relacionamentos, sendo a comunicação algo importante nas interações. O meio social e os discursos ao redor podem influenciar e/ou moldar a identidade do surdo, assim como conferimos no relato pessoal da pesquisadora surda Karin Strobel:

Eu era revoltada com a minha condição de surdez, não aceitava a surdez, achando que era castigo de Deus e me isolava, isto ocorria porque a escola oralista não me permitia ter identidade surda, procurando fazer com que eu aprendesse e fosse igual às pessoas ouvintes... Ao ter contato com a comunidade surda, o meu mundo abriu as portas e eu pude explorar e expandir para fora tudo o que estava insuportavelmente sufocado dentro de mim (Strobel, 2008, p. 17).

Efetivamente, a interação e o envolvimento com seus pares são importantes para a aceitação, porquanto o surdo se identifica com os outros ao redor, passando da diferença ao reconhecimento. A autoaceitação de Strobel se deu pelo envolvimento num meio normal para si, pois o encontro com seus pares lhe possibilitou amenizar os estereótipos que a sobrecarregavam pela sua diferença. Partindo das interações e da troca de experiências com a comunidade surda, ela se encontrou, percebeu que não estava só e deixou aflorar a sua identidade surda, algo que a escola oralista não lhe permitia.

As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com o maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos valia social (Perlin, 2004, p. 77-78).

O sujeito surdo passa por vários conflitos<sup>4</sup> durante a construção de sua identidade, mas o seu próprio reconhecimento o faz se enxergar e se impor perante todos. A aceitação de suas características e o uso da língua de sinais o conduzem a se inserir na cultura surda.

---

<sup>4</sup> Conflitos como: aceitação de sua condição por parte dos familiares, oralização forçada, culminando em falta de conhecimento de sua primeira língua, a LIBRAS, integração e interação social, entre outros.

## 1.2 Cultura surda

A compreensão da cultura surda passa pelo entendimento e pela aceitação de que o sujeito surdo tem uma identidade surda, uma vez que a cultura de uma comunidade está intrinsecamente ligada à questão da identidade. Entendemos que, a partir do momento em que o sujeito surdo assume a sua identidade, ele se reconhece e se sente inserido na cultura surda, como também se posiciona na sociedade, conhecendo e lutando pelos seus direitos e interesses.

A integração do surdo com sua cultura lhe possibilita desenvolver suas potencialidades enquanto sujeito ativo. Dentro da perspectiva cultural, a surdez é vista num novo prisma, pois a cultura elenca inúmeras possibilidades e elementos próprios dos sujeitos participantes da comunidade surda. A surdez, que antes era interpretada como uma doença, uma deficiência, passa a ser vista sob a questão epistemológica, surgindo então vários estudos voltados para a educação dos surdos e investigações sobre a identidade, a diferença, a língua.

Uma busca pela compreensão de sua cultura, das suas práticas sociais, dos seus discursos e suas representações é importante para a educação, principalmente quando pensamos no número expressivo de surdos no Brasil. Esses estudos nos apontam a necessidade de entender e trabalhar a questão da inclusão, de olhar para os alunos surdos e reconhecer suas diferenças, enquanto sujeitos com língua e cultura diferentes, para dessa forma atender as suas necessidades.

A pesquisadora Karin Strobel (2008) apresenta e classifica os artefatos culturais: experiência visual; linguística, sua comunicação acontece por meio de um sistema visual-motor; família; literatura surda; vida social e esportiva; artes visuais; políticas; e materiais. Apesar de todos esses artefatos serem importantes para a cultura surda, discorreremos um pouco mais sobre os quatro primeiros acima citados, pois necessitamos deles para o desenvolvimento dos próximos tópicos desta pesquisa.

O primeiro artefato cultural do surdo é a **experiência visual**. Os surdos usam o sentido da visão para manter contato com o mundo, sendo o visual muito importante para a sua aprendizagem e apreensão de toda informação. A sua comunicação acontece através do sistema visual-motor, a língua de sinais.

Skliar, Campello, Marques e Vilhalva são alguns dos pesquisadores, dentre tantos outros acervos de pesquisas sobre a surdez e os surdos, que apontam a importância do visual para o surdo e sua vivência, sua comunicação, expressão e aprendizagem. Como vemos a seguir.

Segundo Skliar (1998), a experiência visual é um dos aspectos que diferenciam os surdos dos demais grupos sociais ouvintes. O pesquisador chama a atenção para a importância da experiência visual para as metodologias de educação para o surdo.

Para Campello (2008), o desenvolvimento visual acontece desde a infância do surdo, o qual percebe por meio da visão, interpretando assim o que aprende e fazendo sentido de uma forma diferenciada dos ouvintes. Dessa forma, a experiência visual é dinâmica, apontando o uso de todo o corpo na comunicação, através da língua de sinais pelo surdo. Portanto, o corpo do surdo é o principal instrumento de comunicação e expressão. A autora salienta o fato de os ouvintes não perceberem a língua de sinais e que, por isso, são considerados “estrangeiros” em relação à língua e à visualidade dos surdos. Afirmação que corroboramos nos estudos da pesquisadora Shirley Vilhalva (2012), que aborda as diferentes reações provocadas pela experiência visual dos surdos, as quais chegam a provocar diferentes sentimentos nas pessoas surdas ou não surdas. A autora, referenciando os surdos como “seres visuais surdos”, enfatiza a necessidade de compreensão em ambas as culturas – surda e ouvinte.

Marques (2007) entende que as experiências surdas podem ser percebidas pela observação do corpo e apresenta alguns autores para corroborar o seu ponto de vista. O corpo da pessoa surda deve ser alvo de atenção porque é através dele que as propriedades do falante são expostas, sendo esta uma motivação para a comunicação com seus pares surdos, dada a sensibilidade aguçada da pessoa surda.

Quanto ao **artefato linguístico**, a comunicação do surdo, devido à experiência visual, ocorre através de um sistema visual-motor, a Libras. Alguns autores consideram esse artefato de grande importância para a manifestação e produção da cultura surda, por causa da importante significação social da língua de sinais.

Sobre o **artefato família**, cresce o número de debates acerca das dificuldades existentes no seio familiar que teve um filho diagnosticado. Influenciada pelo ponto de vista clínico, a família escolhe qual língua será exposta ao filho. Na grande maioria dos casos, os surdos que nascem em famílias ouvintes sofrem a tentativa de oralização e acabam por desconhecer a Libras, enquanto os surdos que nascem em famílias formadas por surdos têm contato com a Libras desde o início de sua infância, usando-a com naturalidade.

A **literatura surda**, segundo Strobel (2008), está diretamente relacionada com a aquisição das línguas do surdo, por se tratar de produções textuais sinalizadas que abordam a história e a memória do povo surdo, ou seja, estão ligadas com a própria cultura surda. Conteúdos literários como poesias, contos, piadas, teatros e narrativas são passados de geração a geração, fazendo parte da literatura surda.

O uso da literatura surda é um diferencial no processo educacional do surdo e, devido à sua peculiaridade inclusiva, facilita o processo de aprendizagem do surdo, pois este se enxerga nas histórias. Outro fator positivo é a promoção do respeito e interesse da turma pelo colega surdo, pois a literatura surda promove o interesse dos alunos ouvintes em relação à Libras e à diferença existente. Lembramos que o uso das TICs facilita esse trabalho, pois existe uma gama variada de matérias disponíveis nas plataformas digitais. Temos exemplo de alguns vídeos<sup>5</sup> de histórias clássicas adaptadas para a literatura surda no YouTube. Os personagens da literatura surda devem ter personagens com que os surdos se identifiquem, no caso da Cinderela, que, na comunidade ouvinte, perde o sapato, porém, perde a luva ao ser adaptado para a literatura surda<sup>6</sup>.

Sugerimos, também, a visualização de vídeos educativos para todos os alunos em uma escola regular, como *Min e as Mãozinhas*<sup>7</sup>, que são histórias divertidas e um jeito muito interessante de ensinar Libras. Lembramos que essa é uma forma de promover o interesse dos alunos ouvintes e também uma forma de

---

<sup>5</sup> Estes vídeos são feitos com voz de narrador predominando o uso da Libras. A valorização da língua de sinais nas histórias contadas, como no caso do príncipe que aprende a língua de sinais, é um fator significativo.

<sup>6</sup> [\(82\) Cinderela Surda - Literatura Surda em Libras - YouTube](#)

<sup>7</sup> [\(110\) EP08 - Brincar 🌐 - 🖐️ Min e as mãozinhas 🖐️ - YouTube](#)

trabalhar a inclusão dos alunos surdos. Ressaltamos que a Libras é a L1 do surdo e deve ser valorizada, como vemos, no próximo tópico, pesquisadores que defendem que todos deveriam aprender e ter acesso à Libras.

### 1.3 A Libras e a legislação

Assumindo um lugar cada vez mais relevante na educação do surdo, a língua de sinais foi reconhecida como sua primeira língua (L1) e o português escrito como a segunda língua (L2).

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002)<sup>8</sup>.

Sendo, portanto, o reconhecimento da Libras, como meio legal de comunicação, um marco importante para as comunidades surdas brasileiras, é também o despontar de outras iniciativas e documentações oficiais que favorecem a comunidade surda, tais como o Decreto nº 5.626/2005, que é a regulamentação desta lei; a Lei de Acessibilidade nº 10.098/2000, e seu Decreto regulamentador nº 5.296/2005; o Plano Nacional de Educação nº 13.005/2014, seguido dos Decretos nº 1.060/2013 e 91/2013; e a política de educação bilíngue para surdos – Libras e Língua Portuguesa.

No Capítulo III do Decreto nº 5.626/2005<sup>9</sup>, temos a obrigatoriedade da disciplina de Libras e da L2 para surdos nos cursos de Pedagogia:

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

Reconhecemos a importância dessas legislações para a comunidade surda, embora saibamos que ainda não são suficientes para a garantia da inclusão. A eficácia das leis inclusivas tem uma estreita relação de dependência com o poder

---

<sup>8</sup> [L10436 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br)

<sup>9</sup> [Decreto nº 5626 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br)

público, pois são os poderes públicos federais, estaduais e municipais que facultarão ou não o cumprimento das legislações, do mesmo modo que as instituições de ensino precisam se adaptar ao cumprimento da nova legislação sobre o ensino de Libras como uma formação bilíngue.

Após analisar as grades curriculares de algumas universidades que ofertam o curso de Pedagogia<sup>10</sup>, verificamos que a Libras é ensinada somente em um período e em final do curso, apontando que a oferta da Libras enquanto disciplina nos cursos de licenciaturas se mostra mais no sentido do cumprimento de uma exigência legal e muito menos no sentido de atender à demanda pela difusão da Libras.

No Capítulo IV deste Decreto, a garantia do direito ao acesso à informação nas instituições públicas de ensino valida a luta dos surdos pelo seu lugar na educação, ideia reforçada pelos artigos do Decreto nº 5.626/05 listados a seguir:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior.

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Após a promulgação desse Decreto em 2005, foram criados vários cursos para cumprir as regulamentações e para atender à demanda de profissionais da área, mas ainda hoje percebemos uma grande escassez de intérpretes e professores de Libras em cidades pequenas e/ou com difícil acesso, dada a grande extensão territorial do Brasil.

Fazemos uma ressalva para destacar a importância das tecnologias para a educação do surdo em cidades do interior do Brasil, cujos professores poderiam contar com o apoio de profissionais especializados a distância. Uma outra sugestão seria que os professores se apoiassem nas tecnologias digitais, em suas ideias e possibilidades para uma nova maneira de ensinar a Libras para surdos e ouvintes,

---

<sup>10</sup> [Curso de Pedagogia | Digital \(EAD\) ou Presencial - Estácio \(estacio.br\)](#); [Pedagogia - Curso de Graduação - Universidade Paulista - UNIP](#); [Catálogo de Graduação - Matriz Curricular - Universidade Federal de Viçosa \(ufv.br\)](#); [Lista de Cursos \(ufrj.br\)](#) [SiGA - UFRJ](#); [Curso de Graduação em Pedagogia \(ufsc.br\)](#); [SIGAA- Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas \(ufpb.br\)](#)

e também desenvolver o processo de escolarização do surdo, tendo a Libras como língua de instrução.

### **1.3.1 Modalidade visuoespacial da Libras**

Libras é uma língua de modalidade gestual-visual, em que a comunicação é feita por meio de sinais manuais, expressões faciais e corporais, sendo também conhecida como língua gestual, devido à sua modalidade, conforme esclarece Campello (2008, p. 40):

A leitura dos livros me possibilitou o acesso ao mundo desconhecido e distante dos sons. Inicialmente comecei a captar as letras visuais, por gibi ou por revistas em quadrinhos, acompanhando as performances e competência linguística dos personagens com seus diálogos introduzidos nos balões. Captava, também, os desenhos sem legenda o que me possibilitou criar um senso crítico visualmente constituído. Tornei-me exímia nas captações de signos visuais graças ao processamento visual de grande escala com raciocínio rápido.

Para falarmos da relevância do visual para a vida do surdo, recorreremos novamente aos relatos pessoais da pesquisadora Ana Regina Campello (2008), que narra suas experiências e envolvimento com a língua portuguesa através do visual, apesar de ter passado por um processo de tentativa de oralização. Tornou-se bilíngue por ter lhe sido imposta uma educação integrada aos sujeitos surdos e não surdos, na qual os professores faziam uso da oralização. Mesmo com todas as frustrações do que lhe foi imposto, sentiu-se recompensada pelo fato de os pais lhe oferecerem livros e coleções clássicas, desenvolvendo em si o gosto pela literatura e um acesso independente à língua portuguesa. A pesquisadora reforça o seu pensamento lembrando suas idas ao cinema com o pai e como isso lhe despertou o que chama de “amor visual, perfeito para o meu pensamento visual” (p. 40).

A pesquisadora é, então, defensora de que a pedagogia visual deve ser valorizada cada vez mais, uma vez que a língua de sinais é visual, sendo responsável por quebrar os paradigmas centralista e oralista. Entende-se por pedagogia visual, definida por Campello (2008, p. 128), “aquela que se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, que tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender”. Dessa forma, refere-se a uma prática de ensino que se utiliza dos elementos da cultura surda – interação através de experiências

visuais – e da língua de sinais, compreendendo a necessidade da visualidade na formação do aluno surdo, conforme reconhecido e legitimado no artigo 2º do Decreto nº 5.626/2005<sup>11</sup>.

Para Quadros e Karnopp (2004), a língua de sinais é uma língua de modalidade visual-espacial que toma forma através do corpo e do espaço, e sua compreensão se dá pela visão. Essa modalidade visual-espacial da língua de sinais a distingue das línguas com modalidade vocal-auditiva, usadas pelo ouvinte. A linguagem toma forma através da voz e é percebida pela audição. Na língua de sinais, existe a necessidade da presença das pessoas envolvidas na comunicação, face a face ou por videochamada, em caso de ser a distância. Entretanto, no caso da língua oral, a comunicação ocorre sem a necessidade de videochamadas ou de visualização entre os sujeitos atuantes na conversa.

Segundo as autoras supracitadas, “as línguas de sinais são consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um ‘problema’ do surdo ou uma ‘patologia’ da linguagem” (Quadros & Karnopp, 2004, p. 30).

Corroboramos a legitimidade e a complexidade da língua de sinais enquanto língua natural nas muitas pesquisas realizadas no Brasil e em outros países. Pesquisas estas que, segundo Quadros e Karnopp (2004), foram de grande importância para dar seguimento a novas investigações e descobertas. Recorrendo aos estudos de William C. Stokoe e outros pesquisadores entre 1960 e 1970, as autoras supracitadas apresentam a estrutura simultânea de organização dos elementos da língua de sinais como a grande diferença entre as línguas de sinais e as línguas orais.

William Stokoe (1960), defensor da linguística e dos direitos educacionais do surdo, foi o primeiro pesquisador a demonstrar que as línguas de sinais se decompunham em partes menores, que sozinhas não têm significado, chamadas de fonemas na linguística. Defendeu a língua de sinais como uma língua completa, como as línguas orais; e, do ponto de vista linguístico, as línguas de sinais são

---

<sup>11</sup> “Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.”

línguas naturais, evidenciando, portanto, que as línguas de sinais e as línguas orais têm os mesmos princípios estruturais.

Stokoe (1960) demonstrou que os sinais, itens lexicais das línguas sinalizadas, podem ser analisados linguisticamente. Os sinais podem ser decompostos em unidades menores de três tipos: a configuração de mão (disposição dos dedos durante a produção de um sinal), a localização (referente ao lugar em que um sinal é produzido) e o movimento (a forma como a mão se move quando um determinado sinal é articulado). Embasado nas suas análises da língua de sinais americana (ASL), o pesquisador demonstrou que as unidades sublexicais se constituem de um número finito de possíveis especificações, designado por si como quiremas, apontando a existência de 19 diferentes tipos de configurações de mão, 12 diferentes localizações e 24 tipos de movimentos<sup>12</sup>.

Quadros e Karnopp (2004) abordam a presença de uma sequência horizontal no tempo (ordem linear) entre os fonemas das línguas orais e sua ausência nas línguas de sinais, apontando esta como a principal diferença entre ambas as línguas, língua oral e Libras, como também mencionam o fato de as línguas de sinais terem os mesmos princípios implícitos de construção que as línguas orais, por serem possuidoras de um léxico, um conjunto de símbolos convencionais e uma gramática.

Dessa forma, entendemos que a estruturação das palavras das línguas orais pode ser analisada pelos fonemas<sup>13</sup> e pelos morfemas<sup>14</sup>. Os sinais da Libras também se formam pela combinação de unidades mínimas, denominadas parâmetros, que são estas: a configuração da mão; o ponto ou local de articulação; o movimento; a orientação/direção; e a expressão facial e/ou corporal.

Assim, na Libras, os signos são decorrentes da interação diária dos surdos, possuindo as mesmas propriedades linguísticas presentes em qualquer outra língua. “Na Libras, se usam intensificadores de substantivos, substantivos se repetindo, repetição utilizada para intensificar um atributo do ser e até intensificação

---

<sup>12</sup> Números estes que geraram alguns debates entre estudiosos que, subsequentemente, apresentaram números maiores de especificações possíveis para cada um dos aspectos articulatórios constitutivos dos sinais (Conferir em Liddel, 1984, p.373).

<sup>13</sup> Unidades mínimas sonoras que formam as palavras.

<sup>14</sup> Unidade linguística mínima que possui significado gramatical ou lexical. Dicionário da Língua Portuguesa, 2021, Porto Editora.

de verbos para atribuir característica ou qualidade ao sujeito [...]” (Godoi, 2021, p. 459). A Libras possui, como ordem básica, a estrutura SVO (sujeito + verbo + objeto) e parte deste ordenamento sintático para outras construções, sendo a Libras, portanto, uma língua sinalizada, de modalidade visuoespacial, com estrutura gramatical, com fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática, utilizada pela comunidade surda brasileira.

“O espaço da língua de sinais referendando o idioma visual é uma construção que exige tempo e persistência” (Vilhalva, 2021, p. 394). Vilhalva faz referência à língua de sinais como “língua quântica-visual”, fazendo menção a uma língua de sinais em movimento e à contribuição desta para a eficácia na comunicação entre as pessoas, tanto para surdos quanto para ouvintes. Campello (2008) sugere uma educação voltada para o surdo, enquanto sujeito central de sua educação, e que esta seja feita com base nos aspectos da visualidade no seu processo de ensino.

Torna-se então emergente uma pedagogia visual baseada em aspectos da visualidade, ou seja, uma forma de ensino específica para os atores centrais da educação, os alunos surdos, respeitando as suas individualidades e diferenças. Reconhecendo a importância do sentido da visão para o surdo, uma vez que o aluno surdo tem sua compreensão e interação com o mundo a partir da modalidade visual, importa trazer aspectos ligados à sua cultura para as aulas, seus artefatos culturais, suas experiências visuais, respeitando e valorizando a sua forma de percepção do mundo e do espaço, como também sua interação com os outros.

#### **1.4 Filosofias educacionais do surdo**

Apesar de sua importância para a comunicação e integração do surdo, o uso da língua de sinais chegou a ser proibido por aqueles que acreditavam que os surdos deveriam ser oralizados, portanto, não poderiam fazer uso dos sinais para sua comunicação. Essa proibição, segundo Gesser (2009), serviu como um reforço para que os surdos se unissem, reforçando e aperfeiçoando ainda mais a língua de sinais. A busca pela pertença contribuiu também para se identificarem entre si, “o agrupamento nos internatos que pregavam o oralismo a todo o custo serviu para

os surdos se identificarem como partes constituintes de um grupo, passando a usar, disseminar e reforçar um eventual sentimento de valorização dos sinais e da identidade cultural surda” (p. 26).

Assim nos embasamos no estudo do pesquisador Capovilla (2000), que apresenta a ascensão e a queda do oralismo, bem como discorre sobre a comunicação total até chegar ao bilinguismo. O pesquisador menciona pensadores, como Aristóteles, no século IV a.C.; Immanuel Kant, no século XVIII; e Arthur Schopenhauer, no século XIX, e suas ideias compartilhadas de que a linguagem e o pensamento estão condicionados à língua oral, à língua falada, sendo, portanto, somente possível a expressão de conceitos abstratos e o desenvolvimento do raciocínio por este meio, a fala. A difusão da visão desses filósofos levou à fundamentação e à imposição da oralização dos surdos, culminando na proibição da língua de sinais e na exclusão da comunidade surda da política das instituições de ensino, o que, conseqüentemente, causou o baixo nível educacional do surdo.

O resgate dos sinais para a comunicação dos surdos deu-se motivado pela preocupação com a salvação<sup>15</sup> destes pelo abade Charles-Michel de L’Epée, na França. O abade L’Epée concebeu os Sinais Metódicos, os quais eram as combinações de língua de sinais e gramática francesa sinalizada. L’Epée recebeu diversas críticas por causa do seu método de instrução dos surdos, principalmente pelos apologistas do oralismo. O abade admitia ser uma perda de tempo forçar a oralização dos surdos e, reconhecendo a língua gestual utilizada por eles, continuou com o trabalho de seu letramento, fundando a primeira escola pública e também preparando professores para esse público (Strobel, 2009, p. 22). O trabalho do abade L’Epée foi muito importante para a educação dos surdos e sua iniciativa institucional levou a França a ser o primeiro país a criar uma escola apropriada e com uma metodologia específica para o surdo.

“São justamente os surdos vagabundos que viviam nas ruas de Paris que, junto com um ouvinte, o abade L’Epée, viabilizam uma mudança drástica, porém, positiva, na história da educação dos surdos” (Silva, 2006, p. 19). Concordamos com a pesquisadora Wilma Silva, pois o trabalho do abade L’Epée traçou um marco

---

<sup>15</sup> Na Idade Média, acreditavam que os surdos não teriam direito à salvação, uma vez que a salvação era pela fé e esta se dava pelo ouvir da Palavra de Deus, conforme as palavras de Paulo em Romanos 10: 17 (Capovilla, 2000, p. 100).

na vida e na educação dos surdos na França, antes subjugados a uma vida de miséria e considerados “vagabundos” por causa do grande número de surdos vivendo nas ruas do país e que agora viram na educação a oportunidade de mudar o rumo de sua história.

Destacamos a importância do agrupamento e da educação dos surdos no reconhecimento de suas diferenças e na construção de sua identidade e cultura, assim como reportamos, no primeiro tópico deste estudo na abordagem da pesquisadora Gladis Perlin<sup>16</sup>, supracitado na p. 11 deste estudo, sobre a importância das representações da cultura surda, a interação com os seus pares, o uso da língua de sinais e o seu reconhecimento na luta contra a exclusão social. Por isso, acentuamos a importância para os surdos desse reconhecimento, pois foram, por muitos anos, sendo vistos como inferiores, sob uma visão distorcida de deformidade, imposta pela sociedade ouvintista, e não como um povo com língua e cultura próprias.

Com o advento e o sucesso da educação do abade L’Epée, bem como o fracasso da filosofia educacional oralista, que não cumpriu o objetivo de desenvolver a linguagem oral do surdo, surge uma filosofia da Comunicação Total. De acordo com esta filosofia educacional, todas as formas de comunicação deveriam ser aceitas na educação dos surdos, privilegiando a comunicação e não a língua.

O pesquisador Capovilla (2000, p.104) aponta essa filosofia como uma oposição ao oralismo, por se tratar da junção dos sinais já existentes com a língua falada e não de um método novo. Apesar de apontar alguns aspectos positivos nessa filosofia educacional, entre elas, a melhoria da comunicação entre ouvintes e surdos, a comunicação total deixava a desejar na leitura e na escrita dos surdos (2000, p.108).

Ressaltamos os estudos<sup>17</sup> de William Stokoe<sup>18</sup> (1960) como o despontar da redenção para a língua de sinais, uma vez que o abade L’Epée reconheceu a língua gestual dos surdos, mas não sua gramática própria. O resultado dos estudos de Stokoe e de outras tantas pesquisas linguísticas levou a novas descobertas e,

---

<sup>16</sup> Perlin (2004, p.77-78).

<sup>17</sup> Primeiro pesquisador a colocar a língua de sinais nos estudos linguísticos.

<sup>18</sup> Página 19 deste estudo, “Modalidade Visuoespacial”.

subsequentemente, ao surgimento de uma nova filosofia educacional, o bilinguismo.

Para Hansen (1990 citado por Capovilla, 2000), apesar de a filosofia educacional da Comunicação Total viabilizar a melhoria na comunicação e a interação entre alunos, professores e familiares, ainda suscitava questões sobre a limitação no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Capovilla (2000) destaca o estudo de Copenhague, em que as aulas foram filmadas para as professoras assistirem. Ao assistirem às suas próprias aulas, sem o auxílio do áudio, as docentes perceberam que elas mesmas não percebiam o que haviam sinalizado, tendo uma melhor compreensão do que se passava com os alunos, uma vez que puderam apreender que, ao ministrar as suas aulas, com fala e sinais ao mesmo tempo, elas deixavam de transmitir alguns sinais e pistas gramaticais, dificultando a compreensão da língua falada pelos alunos. Concluiu-se, portanto, que os sinais usados apenas como suporte para a aquisição da língua falada e escrita já não eram suficientes.

A substituição da Comunicação Total foi alavancada pelas várias pesquisas sobre a compreensão linguística das línguas de sinais, as quais puderam atestar a coocorrência das línguas faladas e de sinais, mas que estas não poderiam ser simultâneas. Partindo da premissa de que a língua de sinais é a língua natural da comunidade surda, surge a nova filosofia educacional, o bilinguismo, em que a língua de instrução é a língua de sinais.

Até aqui vimos que o oralismo, apesar de contar com mais de cem anos de prática, não conseguiu levar muitos surdos ao sucesso, cedendo espaço para a Comunicação Total. Esta ainda dava muita importância para a língua oral, sendo a LP prioridade sobre a Libras. Surge, então, o bilinguismo, que reconhece a LS como L1 e lida com as duas línguas em suas diferentes modalidades: visuoespacial e oral e auditiva.

Antes de darmos seguimento ao bilinguismo, apresentamos um quadro comparativo de algumas características das três filosofias educacionais que permearam a história dos surdos:

**Quadro 3** - Comparativo das filosofias educacionais dos surdos

<b>Oralista</b>	<b>Comunicação Total</b>	<b>Bilinguismo</b>
A surdez é vista como uma deficiência que precisa ser sanada ou minimizada através da estimulação auditiva.	Não enfatiza somente a língua oral, mas permite o uso de todos os meios que facilitem a comunicação.	A ideia predominante é de que os surdos são uma comunidade com cultura e língua próprias.
A integração e o desenvolvimento da identidade do sujeito surdo são feitos através da aprendizagem da LP.	Tem como foco os processos comunicativos entre surdos/surdos e surdos/ouvintes.	Prioriza o aprendizado da língua de sinais como L1 e o português escrito como L2. O desenvolvimento cognitivo do sujeito surdo é favorecido.
A linguagem só acontece através da oralização e, para tanto, o surdo recebe estímulos auditivos, estímulos faciais e leitura orofacial. Não é permitido o uso de gestos ou sinais, pois isso poderia acarretar prejuízo ao aprendizado da língua oral.	Apesar de não rejeitar o uso de gestos ou sinais, a sua produção segue a ordem e a estrutura gramatical da língua falada.	Todas as formas de compreensão do mundo são construídas através da experiência visual. A língua de sinais e a língua oral estão no mesmo nível.

Fonte: Elaborado pela autora.

#### **1.4.1 Perspectiva do ensino bilíngue**

Revisitamos o exposto no tópico 2.2 deste estudo sobre o reconhecimento da língua de sinais no território brasileiro pela Lei nº 10.436/2002 (supracitada), na qual o Brasil, amparado na perspectiva do bilinguismo, adotou a língua de sinais

como L1 e a LP como a sua L2. É válido ressaltar que o Brasil é um país multicultural e plurilinguístico, logo as suas políticas devem ser voltadas para um povo de heterogeneidade linguística. Sendo assim, apesar da importância do reconhecimento da Libras como L1, essa legislação fez despontar algumas preocupações, tais como o seu caráter inclusivo e as estratégias de uma pedagogia bilíngue.

Quadros e Stumpf (2018, p. 23) tecem críticas sobre o parágrafo único desta Lei, pois, segundo as autoras, o alerta sobre a não substituição da modalidade escrita da LP pela Libras continua demonstrando o domínio da LP sobre as demais. Esse parágrafo traz em si consequências para os surdos brasileiros. O problema visitado pelas pesquisadoras poderá ser a falta de equidade para a acessibilidade do surdo aos diferentes espaços públicos, resultado da determinação do uso do português escrito em contextos excludentes.

Através de suas pesquisas, Vieira e Molina (2018) encontraram atividades mais voltadas para os métodos das filosofias educacionais anteriores, que apontam para uma prática que prioriza a L2 sobre a L1 e a sobreposição de línguas. Apontam a falta de acessibilidade à Libras desde a infância como uma dificuldade na implantação do bilinguismo, pois muitas crianças surdas só terão um primeiro contato com a língua de sinais na escola.

Para as referidas pesquisadoras, apesar da legalização e da normatização do bilinguismo, é necessário repensar as estratégias no ensino bilíngue e destacam a necessidade de formação do professor nas duas línguas para, assim, trabalhar as suas especificidades em sua totalidade e complexidade.

Segundo Goldfeld (1997), um grande número de crianças surdas faz parte de famílias ouvintes, sendo assim importante que a família aprenda a língua de sinais para facilitar a comunicação. O bilinguismo, seguindo a mesma premissa da comunicação total, considera importante a participação da família para o desenvolvimento educacional dos surdos. A autora, reforçando o seu argumento, cita o estudo de Brito (1993 citado por Goldfeld, 1997, p. 45), que dialoga sobre a necessidade da exposição da língua de sinais para as crianças surdas desde os seus primeiros anos de vida, assumindo que a falta dessa língua trará consequências para a sua vida.

Para Quadros (1997), a criança surda deve adquirir a sua L1 convivendo num ambiente favorável à linguagem, desde cedo no seu seio familiar, da mesma forma que uma criança ouvinte. Dentro da filosofia educacional do bilinguismo, deve-se facultar à criança a oportunidade de interagir com sinalizantes para desenvolver a sua língua nativa e, por fim, apreender a língua escrita. Quadros e Karnopp (2004) consideram as línguas de sinais como línguas naturais e que estas “compartilham uma séria de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação” (p. 30). As pesquisadoras distinguem as línguas de sinais com um sistema linguístico legítimo, extirpando-as da patologia linguística ou da deficiência do surdo.

Para Quadros e Schmledt (2006, p.18), “pedagogicamente, a escola vai pensar como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares”. As pesquisadoras assinalam a coexistência das duas línguas na escola e que ambas devem estar contidas nas atividades educacionais propostas. Isto posto, é necessário que as escolas promovam mudanças em várias dimensões na implantação bilíngue.

O ensino do português pressupõe a aquisição da língua de sinais brasileira – “a” língua da criança surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados (2006, p.24).

As referidas autoras reforçam a primazia do ensino da língua natural da criança no ensino bilíngue, destacando o valor da língua – a qual permeia a identidade e cultura da criança surda – e a especialização dos professores na língua de sinais, sendo hábil em ouvir e explorar as experiências relatadas pelos alunos, como “um dos meios mais efetivos para o desenvolvimento da consciência sobre a língua” (Quadros e Schmledt, 2006, p.30). Consideramos como objeto do bilinguismo, exposto por Capovilla (2000, p.109), “levar o surdo a desenvolver habilidades em sua língua primária de sinais e secundária escrita”.

Para favorecer a educação bilíngue, é necessário fazer mudanças na escola e promover uma formação especializada do docente, para assim responder às necessidades de atendimento das particularidades linguísticas desses alunos.

Perspetivando uma educação inclusiva, não podemos descurar que os mecanismos de processamento da informação e todas as formas de compreensão do mundo são construídos pela visualidade e, por esta razão, no processo de construção do conhecimento dos alunos surdos, devemos pensar uma pedagogia voltada para a experiência visual do surdo.

## **CAPÍTULO II**

### **2 LETRAMENTO DE SURDOS**

Nesta seção, abordamos as filosofias educacionais do surdo e como os aspectos da visualidade na educação do surdo foram usurpados durante a educação baseada na visão oralista.

#### **2.1 Aspetos legais da educação inclusiva**

Iniciamos este capítulo com o trecho da Declaração de Salamanca, que foi muito importante para o início de uma educação inclusiva.

**2. Acreditamos e proclamamos que:**

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (Declaração de Salamanca, 1994).

Este documento, elaborado em Salamanca, na Espanha, em 1994, destaca a necessidade da inclusão educacional de todas as pessoas com necessidades especiais e abriga o direito da educação para todas as crianças, sem discriminação, elencando uma aprendizagem igualitária para todos.

De acordo com essa declaração, as escolas inclusivas devem se preparar para receber os alunos especiais, diferentemente do que acontecia com a integração, em que os alunos com necessidades especiais eram recebidos num ambiente sem adaptação ou suporte prévios.

Mas, juntamente com a educação inclusiva, temos o apregoar da urgência de uma reforma educacional que promova uma educação de qualidade para todas as crianças. “O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes (Art. 26 da Declaração de Salamanca, 1994).

Reportamos novamente, na Lei nº 10.436/2002, o reconhecimento da língua de sinais como meio legal de comunicação da comunidade surda, uma ferramenta inclusiva do aluno surdo; e a garantia da acessibilidade e da divulgação do uso da Libras em espaços públicos. Apesar da sua importância para a educação do aluno surdo, ainda há lacunas que precisam ser preenchidas para a existência de uma inclusão efetiva e permanente, como questões relativas à comunicação em família, à formação de profissionais especializados e aos aspectos da visualidade na educação dos surdos, uma vez que a Libras, prioridade na educação bilíngue, tem modalidade visuoespacial.

Destacamos o intérprete, entre os profissionais especializados, como aquele que ocupa um papel importante para a inclusão do aluno surdo na escola regular, “dado que seu trabalho em sala de aula é transitar de uma língua para outra – Libras para o português e vice-versa” (Tesser, 2019, p. 106). Discorrendo sobre a importância deste profissional na sala de aula – o intérprete de Libras, que, através de um trabalho centrado na interação com o outro, é um mediador na aprendizagem do aluno na sala de aula, favorecendo o processo de construção do saber do aluno surdo –, a pesquisadora aponta para a necessidade de contemplar estratégias de interpretação para suprir as demandas que podem surgir, concernentes ao contexto do trabalho na sala de aula, e salienta que a confiança entre os profissionais, professor/intérprete, é importante para as tomadas de decisões. Em sala de aula, o intérprete deve ter sempre em mente as atribuições relativas à sua função, considerando que a regência compõe a função do professor. A função do intérprete envolve construir, de forma colaborativa, os sentidos entre as duas línguas, a portuguesa e a de sinais.

A educação inclusiva visa atender às necessidades educacionais dos alunos, porém a complexidade no processo de preparação do aluno deve começar

cedo, pois, da mesma forma que o aluno ouvinte chega falando a sua língua oral, é necessário que o aluno surdo seja conhecedor da Libras, por ser a sua língua natural e um elemento essencial para o seu desenvolvimento sociocultural e também escolar. A falta de conhecimento da Libras pelo surdo dificulta o trabalho do intérprete na sala de aula, tornando-se uma barreira para todos os envolvidos no ensino-aprendizagem (professor/ intérprete/ aluno), daí a importância da comunicação e do trabalho colaborativo entre ambos na busca de novas estratégias de ensino.

Pesquisadores como Marchesi, Lodi e Quadros discorrem sobre o modo e o tipo de comunicação que ocorre durante os primeiros anos de vida do aluno surdo e como isso pode impactar o aprendizado e o convívio do aluno na escola.

Marchesi (2007) discorre sobre a importância da coordenação entre o modo de comunicação que se emprega na família e o modo de comunicação que se emprega na escola, pois a forma e o estilo de comunicação que os pais utilizam com a criança terão impacto na sua aprendizagem.

Lodi (2012) aborda o fato de a maioria dos surdos serem filhos de pais ouvintes desconhecedores da Libras; conseqüentemente, o aluno vai para a escola sem o domínio da sua L1, a Libras, fator prejudicial para o seu aprendizado. A pesquisadora, então, aponta como necessário a escola promover o contato desses alunos com adultos surdos fluentes em Libras, possibilitando, dessa forma, a “imersão de seus pares na língua de sinais” (p. 17).

Segundo Quadros (1997), a escola deve dar espaço para a formação de profissionais surdos que sirvam como “modelo linguístico-cultural para os alunos surdos e a formação dos próprios profissionais quanto à Libras e aos pressupostos da educação bilingue” (p. 83).

A inclusão dos alunos surdos no ensino regular de ensino trouxe muitos desafios e, por isso, exigiu novos posicionamentos de todos os sujeitos envolvidos na educação. Um dos principais contextos desafiantes é a formação continuada do professor – inovar e buscar sempre novas formas de ensinar –, lembrando que, ao incluir esse aluno no contexto escolar, é necessário ter foco no ensino que respeite a sua língua, a Libras. Assim, Padilha (2009) discorre sobre a necessidade de formação contínua dos professores e de todos os envolvidos na educação do surdo.

Ainda segundo a pesquisadora, colocar intérpretes de Libras nas salas de aula não é suficiente para resolver os problemas que podem surgir no cotidiano com os alunos surdos inclusos em escola regular, por isso o professor deve buscar novas formas e estratégias facilitadoras de ensino. O que confirmamos em Marchesi (2007), que destaca a importância do reconhecimento e do respeito da cultura surda, e que a maior preocupação do corpo docente e de toda comunidade escolar deve ser um compromisso real com os alunos, em busca de realizar as transformações necessárias para garantir uma educação de qualidade para todos.

Portanto, ponderar sobre as suas diferenças e os seus aspectos culturais e linguísticos é fator importante ao nos referirmos à educação inclusiva do aluno surdo. Para uma educação inclusiva, refletir e repensar as práticas pedagógicas é importante para que a inclusão se efetive e, no caso do aluno surdo, deve-se ainda considerar qual o tipo de comunicação que este aluno tem em seu seio familiar, fator importante para a sua adaptação na escola.

Dessa forma, devemos considerar uma educação de surdos que priorize os aspectos visuais para atender à “pedagogia surda”, defendida por Campello<sup>19</sup>, bem como buscar novas abordagens de ensino voltadas para a visualidade<sup>20</sup>, uma vez que o visual e o espacial são apontados como os caminhos da aprendizagem do aluno surdo.

Como vimos no tópico anterior, a Libras é a L1 do aluno surdo e esta deve ser respeitada e valorizada. Assim os profissionais da educação não podem se descuidar das diferenças de modalidades existentes entre as duas línguas, a Libras e a língua portuguesa. No entanto, faz-se necessário encontrar uma forma diferenciada de ensinar, pois a segunda língua vai exigir um esforço maior por parte dos alunos surdos, por requerer sua instrução formal.

O sentido de inclusão aqui considerado é muito mais do que tornar comum, pois não é só incluir, mas adequar a escola e os materiais didáticos para que todos os alunos possam receber uma educação de qualidade, respeitando as suas potencialidades e dificuldades.

---

<sup>19</sup> Conforme vimos na página 18 desta pesquisa.

<sup>20</sup> Como visto no tópico 2.2, “Cultura Surda”, sobre o primeiro artefato cultural do surdo, a experiência visual.

## 2.2 Letramento visual

*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)

Iniciamos o nosso discurso sobre o letramento visual com a afirmação de Campello que salienta os benefícios que a pedagogia visual pode trazer tanto para os alunos surdos quanto para toda a comunidade envolvida na educação dos surdos, fator importante quando falamos de educação inclusiva. Assim devemos nos ater às mudanças necessárias para atender a todos os alunos, com equidade.

A pesquisadora supracitada buscou demonstrar a importância do uso das imagens para a educação dos surdos, através do exemplo da intervenção feita por uma professora surda ao seu colega, um professor de Ciências frustrado com as dificuldades de comunicação e da transmissão dos conteúdos para seus alunos surdos. A professora surda demonstrou que, através de explicações com imagens visuais, as aulas poderiam ser melhores, ter mais interação e, conseqüentemente, ser mais compreensíveis.

A proposta de Gesueli e Moura (2006, p. 112) dialoga com as afirmações e sugestões de Campello, pois, segundo as pesquisadoras, todos os envolvidos no processo de escolarização de surdos devem refletir sobre o tema referente à apropriação do conhecimento, salientando “a importância da imagem e do visual no processo de construção do conhecimento de alunos surdos”. As pesquisadoras reforçam suas ideias citando Reily (2003 citado por Gesueli & Moura 2006, p. 112), que defende o uso da imagética no processo educacional e propõe a inclusão do letramento visual no currículo escolar.

Reily (2003), abordando a importância do letramento visual no processo de aprendizagem do aluno surdo, discorda do uso da imagem como fuga do desinteresse das aulas e instiga o uso da imagética pelos educadores de forma

mais constante, consistente e concreta. Para o pesquisador, essa é uma área que deve ser mais experienciada na escola, incentivando as leituras das imagens, o uso de estratégias visuais de leitura e interpretação, o uso de recursos tecnológicos, visto que os surdos possuem uma língua na modalidade visual. Concordamos com o pesquisador e achamos ser justo a educação do surdo estar amparada na visualidade. Como os surdos são essencialmente visuais, a imagem é recurso essencial para que possam se apropriar das informações presentes no seu contexto cultural, social, político, linguístico e ideológico.

As imagens representam poderosos artefatos no campo da educação, mas infelizmente muitas escolas e professores ainda não sucumbiram ao seu uso pedagógico. Fazer uso das representações visuais como estratégia metodológica para potencializar o processo do ensino-aprendizagem do aluno surdo, considerando o lugar que os sujeitos surdos ocupam no acolhimento às suas diferenças, é muito importante para o desenvolvimento de sua independência e proatividade escolar.

As práticas metodológicas devem ser pensadas e construídas considerando a recepção dos conteúdos pelos alunos surdos e as suas características de aprendizado. Por essa razão, a introdução de imagens na educação de alunos surdos é fundamental para que ocorra o letramento de forma inclusiva.

Uma vez que a inadequação dos recursos didáticos pode atrasar ou prejudicar o processo educativo do aluno surdo, propomos um diálogo entre professores, intérpretes, supervisão, coordenação, ou seja, todos os envolvidos na educação do aluno surdo, de forma a repensar a importância do recurso pedagógico imagético e juntos planejar aulas voltadas para o interesse e a participação dos alunos, propondo medidas que facilitem o acesso dos alunos surdos a materiais didáticos escolares mais diversificados e criativos, de forma mais ampla, uma vez que as imagens despertam um maior dinamismo na sala de aula e maior interatividade entre os alunos e entre estes e o professor.

## 2.3 Língua portuguesa na educação do surdo

As crianças ouvintes geralmente chegam à escola com a sua língua nativa/oral já desenvolvida, diferentemente do aluno surdo, que nem sempre tem o contato com a Libras antes de adentrar o espaço escolar. Acredita-se que muitos dos resultados insatisfatórios no processo da leitura e da escrita são decorrentes da falta de uma língua constituída, na qual possam construir a escrita, pois, muitas vezes, os alunos surdos, filhos de pais ouvintes, têm acesso à língua majoritária na escola, sem nunca terem contato com a Libras. Segundo Quadros (1997, p. 84), a aquisição da primeira língua do surdo, a Libras, deve ser assegurada para, consecutivamente, ocorrer um trabalho sistemático com a segunda língua do aluno, a língua portuguesa.

A Libras, enquanto L1 do aluno surdo, é adquirida pelos surdos brasileiros naturalmente, mediante contato com sinalizantes. Logo, o ideal seria que os alunos surdos tivessem contato e fluência na Libras e, seguidamente, fosse introduzido o português escrito na escola. Como mencionamos anteriormente, infelizmente muitos alunos chegam à escola sem nunca terem contato com sua L1 e, conseqüentemente, têm dificuldades na aquisição da L2. Dessa forma, por mais que professores/intérpretes estejam envolvidos no ensino da LP, esse é um obstáculo considerável a ser vencido para que ocorra a aquisição da L2.

Ensinar a língua portuguesa para o aluno surdo demanda um olhar diferenciado, pois, diferentemente do ouvinte, que processa o texto de duas formas, oral e silenciosa, o surdo faz uso somente da técnica silenciosa. Invocamos Silva (2017), que destaca a questão da aprendizagem de uma nova modalidade como a diferença entre aprendizes surdos e ouvintes. Para o aluno surdo, o aprendizado da língua portuguesa implica mais do que uma nova língua, mas sim uma segunda modalidade de língua, oral, auditiva, distinta da sua percepção visual. Logo, conforme discorremos no tópico anterior, a educação do surdo deve ser feita embasada em suas diferenças, e é pensando nelas que vamos buscar novas formas de pensar e formular materiais pedagógicos que vão ao encontro das suas necessidades.

Além das diferenças já mencionadas anteriormente neste estudo: cultural, práticas sociais, discursos e representações, existem algumas diferenças nas línguas, portuguesa e de sinais, que devem ser observadas para o ensino da L2 para o aluno surdo. Campello (2008, p. 120), salientando as diferenças existentes entre a língua portuguesa e a língua de sinais, apresenta as particularidades e características distintas em ambas, como verificamos no quadro a seguir:

**Quadro 4 - Particularidades e características das línguas portuguesa e de sinais**

<b>Língua falada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Som emitido pelos órgãos do aparelho fonador;</li> <li>• Língua utilizada pelos ouvintes;</li> <li>• Língua natural dos ouvintes que aprendem por imitação do que ouvem.</li> </ul>
<b>Língua escrita (para ouvintes)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emissão da grafia é acompanhada pelos fones, fonemas e morfemas dos sons;</li> <li>• Aprendizagem após o domínio da LF;</li> <li>• Não é transcrição da fala, pois segue normas gramaticais, diferentemente da LO;</li> <li>• É um registro.</li> </ul>
<b>Língua escrita (para surdos)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emissão da grafia é acompanhada visualmente com a LS;</li> <li>• Aprendizagem após o domínio da LS;</li> <li>• Não é uma transcrição da fala, pois está subordinada às regras e aos parâmetros da língua de sinais;</li> <li>• É um registro.</li> </ul>
<b>Língua de sinais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emissão é produzida por mãos e corpos;</li> <li>• Os movimentos, as orientações, as locações e as combinações produzidas já mostram os determinados sinais, em determinado lugar ou em determinado espaço, em frente ou em qualquer parte do corpo.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

A alfabetização, por não se tratar somente de um processo de percepção e memorização das palavras, não é uma tarefa fácil para alunos ouvintes, quiçá como L2 para alunos surdos, que são influenciados por sua L1. Segundo Silva (2017, p.138), “a Libras vai influenciar os aprendizes na forma como compreendem e usam o português”. Partindo da premissa das diferenças existentes nas duas línguas, vemos a necessidade de fazer uso de recursos gráficos e visuais como ferramentas auxiliares no percurso de letramento da L2, uma vez que o processo de aprendizagem da escrita por meio de estímulos visuais faz mais sentido para o aluno surdo, que tem esse sentido mais apurado.

### **2.3.1 Ensino da língua portuguesa na perspectiva bilíngue**

Neste tópico, abordamos a LP dentro da perspectiva bilíngue, o direito do surdo em receber uma educação bilíngue e como as duas línguas devem ser contextualizadas no mesmo espaço. Não estamos falando de uma escola bilíngue.

O ensino da língua portuguesa para alunos surdos exige maior esforço por parte dos alunos por não se tratar de sua L1 e requerer uma instrução formal, logo a Libras é considerada o instrumento mediador na relação do surdo com a língua escrita, trazendo implicações para o processo de aprendizagem da leitura/escrita da LP. Dentro de uma perspectiva bilíngue, a Libras, L1 do surdo, e a língua portuguesa, L2 do surdo, devem coexistir no mesmo espaço escolar, viabilizando uma metodologia que atenda às especificidades dos alunos surdos.

Certamente, uma educação inclusiva de surdos centrada na proposta bilíngue<sup>21</sup> se trata de uma educação respaldada no respeito à cultura e à língua próprias. A educação bilíngue defende a Libras como L1 e o português como L2, bem como o ensino adequado desta segunda língua, dada a sua especificidade linguística. Entretanto, as escolas inclusivas enfrentam desafios na oferta de uma educação de qualidade para os alunos surdos, com o comprometimento da Libras com a hegemonia da língua majoritária, o português oral. As escolas inclusivas, frequentemente com professores ouvintes, recebem um número menor de alunos

---

<sup>21</sup> Como visto nas filosofias educacionais, a educação voltada para o bilinguismo do surdo tem a Libras como a sua L1 e a LP como a sua L2. O aluno não é forçado ao aprendizado da LP na modalidade oral.

surdos em meio à maioria ouvinte, enfatizam práticas pedagógicas que priorizam a LO no processo de ensino e aprendizagem, resignando a Libras a um contexto educacional de uso voltado apenas para comunicação e aprendizagem do português. Este não é o papel da Libras, pois ela vai além da comunicação, pois “em contato com outro surdo que também use a língua de sinais, surgem novas possibilidades interativas, de compreensão de diálogo, de aprendizagem” (Santana & Bergamo, 2005, p. 567). Os pesquisadores apontam a Libras como responsável pelo desenvolvimento cultural, social e cognitivo do surdo. Logo, a língua de sinais, língua natural do surdo, deve ocupar o papel central na sua educação.

Apesar da oferta de intérpretes na sala de aula, recurso que ainda não é suficiente, segundo Quadros (2006), a Libras continua a ocupar um lugar secundário no processo educacional do surdo, uma vez que o seu trabalho circula entre as duas línguas – LP/Libras, Libras/LP – devido às estratégias voltadas para a língua da maioria. Conseqüentemente, mesmo com o auxílio da tradução do intérprete, podem ocorrer algumas incoerências no transitar de uma língua para outra.

Diante do que aqui foi exposto, percebe-se a necessidade de currículo, métodos e recursos educativos, enfim, a elaboração de propostas educacionais que atendam às especificidades dos surdos, que coloquem em prática uma pedagogia comprometida com a inserção da Libras no ambiente escolar e que atendam às necessidades para o desenvolvimento desses alunos, a fim de que estes, principalmente, sejam os atores centrais de sua educação.

### **2.3.2 Aquisição da língua portuguesa escrita**

A escrita, tanto do aluno ouvinte quanto do aluno surdo, surge após a construção do conhecimento, e, só a partir da compreensão da leitura, os alunos vão buscar representar graficamente.

[...] ainda que a escrita de surdos é frequentemente estigmatizada, sendo que as produções textuais são consideradas “erradas” conforme estabelece o português padrão e, ainda, seus textos não são compreendidos a partir das relações autor-texto-leitor. Essa discriminação faz com que muitos surdos não tenham tanto interesse em aprender o português, mesmo

compreendendo que ter essa fluência é significativa para suas atividades cotidianas (Karnopp, 2013, p. 56).

Segundo a pesquisadora, no ensino da LP, é importante ter em consideração a escrita do surdo, tendo em conta que a sua escrita não será equivalente à escrita do aluno ouvinte, uma vez que o português é a sua L2, logo os desvios nas produções textuais – regras gramaticais, pontuação e ortografia – são comuns. Destacamos a importância de o professor ter conhecimento em Libras para que, desta forma, compreenda essas diferenças e não estigmatize a escrita dos seus alunos surdos, pois isso, conseqüentemente, os desmotivará e prejudicará o seu aprendizado na L2 escrita.

Confirmamos isso em Gesser (2009) ao relatar a experiência de uma aluna surda que ficava nervosa sempre que precisava escrever em LP, não se sentia segura com sua escrita e não tinha prazer na escrita e na leitura por medo do que os outros pensariam. Dessa forma, a pesquisadora demonstra que a imposição da LP, sem respeitar a L1, para os alunos surdos, pode trazer conseqüências para o desenvolvimento da L2. A pesquisadora aponta a possibilidade de os surdos, mesmo que não oralizem e não se comuniquem em língua portuguesa, escreverem a LP da mesma forma que os falantes de uma língua estrangeira o fazem. Ela alerta sobre a diferença na relação estabelecida pelo surdo com a escrita da LO e, ao contrário de tentar fazer da escrita e da fala uma só, importa rever a relação existente entre as línguas falada e escrita em sala de aula.

Concordamos com as pesquisadoras supracitadas quando dizem que os alunos surdos devem encontrar um ambiente de educação que respeite as suas diferenças linguísticas e que promova o acesso à LP de forma equitativa. Para tanto, é necessário que escolas e professores conheçam e reconheçam as diferenças linguísticas existentes entre os alunos de uma forma geral. Ancoramos na afirmação de Goes *et al.* (2011) de que “um aprofundamento em Libras é de grande proveito para que o professor possa auxiliar o aluno surdo na compreensão dos conteúdos” (p. 109), para destacar a importância da formação e capacitação dos professores para a promoção de proficiência em Libras, e para, dessarte, proporcionar o acesso à LP de forma menos traumática para os alunos surdos.

Visando a uma aprendizagem satisfatória da LP escrita pelo aluno surdo, deve-se trabalhar com materiais didáticos e realizar atividades que tenham significado e representatividade para o aluno. Conforme Guarinello (2007), a falta de atividades significativas com a escrita impede que os surdos percebam a função social e as diferenças entre as línguas, LP e Libras.

Conforme iniciamos esse tema, a construção do conhecimento dá-se pela compreensão da leitura. Segundo Cafiero (2005), “leitura é uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura” (p.17). Entende-se, então, que ler não é somente a transcrição do que o autor do texto quer revelar ou significar, mas é acima de tudo a produção de sentidos. O texto precisa ser significativo para o leitor. Ainda segundo a autora, o leitor vai buscar no texto uma conexão com os seus conhecimentos – com sua realidade – e, a partir daí, construir o seu conhecimento. Se um aluno não entende o texto na primeira leitura, não quer dizer que o vá entender na segunda; se o texto não tiver significado nenhum para o aluno, não quer dizer que se construirá sozinho na segunda leitura, pois as palavras precisam fazer sentido para o aluno. Esse entendimento acerca da leitura serve para todos os tipos de leitores, ouvintes ou surdos. Partindo dessa premissa, Quadros e Schmledt (2006) abordam a necessidade da contextualização antes de aplicar a leitura para o aluno surdo. Dessa forma:

O professor vai precisar dar instrumentos para o seu aluno chegar à compreensão. Provocar nos alunos o interesse pelo tema da leitura por meio de uma discussão prévia do assunto, ou de um estímulo visual sobre o mesmo, ou por meio de uma brincadeira ou atividade que os conduza ao tema pode facilitar a compreensão do texto (p. 40-41).

As autoras supracitadas apontam a necessidade de uso de materiais, técnicas pedagógicas e propostas de atividades que chamem a atenção dos alunos surdos para o tema proposto. Apresentam dois tipos de leitura muito importantes para os alunos que estão aprendendo a ler em uma L2: a leitura que apreende as informações gerais do texto; e a leitura que apreende as informações mais específicas. No ensino da LP para o surdo, devem-se contemplar aspectos voltados para a visualidade, como também ter respaldo na sua L1. O professor deve ser mediador da leitura com recursos visuais, uma vez que estes são,

presumivelmente, facilitadores na conexão entre o texto e a realidade para o aluno surdo, que tem a modalidade visual para decifrar e decodificar o mundo.

A dificuldade de aprendizagem de uma língua escrita pelo surdo se dá, principalmente, devido à falta de familiaridade com alguns aspectos discursivos como pontuação, parágrafos, sequências argumentativas e outros (Guarinello, 2007). Conjuntamente, Quadros e Karnopp (2004) apontam a distância existente entre as estruturas sintáticas de ambas as línguas, já que a Libras tem uma sintaxe visual, organizada no espaço, e o português apresenta uma organização linear. Esse aspecto deve ser tido em consideração, uma vez que dificulta a aprendizagem do aluno surdo, como também influencia sua escrita. Logo o ensino da língua portuguesa como L2 do surdo deve ser feito considerando as especificidades desse sujeito.

Levando em conta tais especificidades do processo de ensino da LP para o surdo, é importante que o professor utilize práticas e dinâmicas próprias da linguagem, da cultura e da identidade do surdo. Nesse sentido, o professor deve promover diálogo e discussões em Libras durante a aula e nas atividades; ou com a intervenção do intérprete no caso da escola regular, como vemos nas orientações de Quadros e Schmledt (2006):

O professor precisa conversar na língua de sinais sobre o que a leitura estará tratando. Isso não necessariamente implica ler o texto em sinais, mas sim conversar sobre o texto ou trazer o texto dentro do contexto das atividades já em desenvolvimento na sala de aula. Além disso, muitas vezes discutir sobre alguns elementos linguísticos presentes no texto pode ser muito útil para o aluno que está aprendendo a ler (p. 41).

Entendemos que o contato com uma diversidade de textos, a partir da apropriação da leitura, é uma forma eficaz de o surdo aprender a escrita da LP. De acordo com Quadros (1997), no caso das crianças, os textos apresentados devem ser verdadeiros, dentro da faixa etária dos alunos, assim sugerem-se leituras de contos, histórias, fábulas, histórias em quadrinhos, textos jornalísticos, entre outros. Quadros e Schmledt apresentam algumas questões a que os professores devem estar atentos ao planejarem uma atividade de leitura para os alunos surdos (2006, p. 42):

- Qual o conhecimento que os alunos têm da temática abordada no texto?

- Como esse conhecimento pode ser explorado em sala de aula antes de ser apresentado o texto em si?
- Quais as motivações dos alunos para lerem o texto?
- Quais as palavras fundamentais para a compreensão do texto?
- Quais os elementos linguísticos que podem favorecer a compreensão do texto?

Concordamos com as autoras, pois o significado é importante tanto para atividades de leitura quanto para produção de textos, independentemente de o aluno ser surdo ou ouvinte. Os alunos têm maior motivação nas leituras quando recebem algo que lhes representa, levando-os a uma sensação de pertença. Dessa forma, é a partir do sentido que novos textos surgirão, pois a produção vem pela compreensão; e a escrita, pela leitura. A ideia de significação conversa com o estudo feito por Costa (2001 citado por Silva, 2017), que atesta que os alunos surdos utilizam recursos mais ideográficos do que fonográficos no processo de aprendizagem. Silva (2017, p. 142) cita outros pesquisadores da área para confirmar seu ponto de vista:

Todas essas reflexões servem para confirmar a relação diferenciada estabelecida pelos surdos com a língua escrita, o que evidencia a urgência da busca de metodologias e estratégias apropriadas para a alfabetização de crianças surdas, tais como: (i) o uso de recursos visuais no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita para a criança surda (Fernandes, 2003); (ii) o estabelecimento da relação entre diferentes signos de forma progressiva – Quadros e Schmiedt (2006, p.42-43) explicam que a leitura para as crianças surdas passa por diferentes níveis, como relacionar palavras com desenhos, palavras com sinais e/ ou com alfabeto manual, etc.; (iii) o uso intenso do alfabeto manual de forma a estabelecer uma ponte entre o sistema de escrita alfabética e a apreensão visual do aluno surdo (Lebedeff, 2006, p.145).

A construção do saber se dá pela valorização de seu conhecimento, de sua identidade e de sua cultura, por esse motivo, é importante que os textos escolhidos sejam pertinentes para a vida do aluno surdo. Para isso, devem-se buscar propostas pedagógicas que não estejam embasadas no ensino de português para alunos ouvintes, mas um ensino inclusivo de língua portuguesa que atenda às modalidades oral/visual, de forma que os alunos não sintam tanto o impacto da diferença. Assim, é possível afirmar que a promoção de práticas que valorizem o sentido visual dos surdos deve ocorrer de maneira planejada e processual, a fim de permitir que os aspectos culturais e históricos envolvidos sejam garantidos e

trabalhados no processo educacional. Reconhecer a existência de várias possibilidades de trabalho com a linguagem visual vai ao encontro da necessidade de entender o processo visual de uma forma mais ampla.

Ao falarmos das habilidades de leitura, concordamos com Lima (2016): “Todo texto se produz com base em uma gramática. Aliás, sem gramática não se pode elaborar um texto, uma vez que a materialidade é essencialmente gramatical” (p. 109). O ensino da leitura não pode estar fragmentado no ensino da escrita e da gramática, uma vez que envolve uma multiplicidade de atividades que interagem para um único fim – a leitura ativa, visto que o estudo gramatical pode abrir caminhos para a interpretação do texto.

Baseado na necessidade da imagética no ensino da LP para o surdo, apresentamos Quadros e Schmledt (2006), que sugerem diversas atividades para o ensino da gramática, como o jogo da memória (p. 75), em que os alunos brincam e aprendem os substantivos (bala, bolo, pêssego) com imagens e palavras escritas. Essa é uma abordagem criativa e interativa para ensinar.

As tecnologias digitais, através da internet, facilitam as escolhas dos textos, com o uso da imagética (imagens, vídeos, movimentos) durante as apresentações de novos temas, lembrando que as imagens podem ser atenuantes do uso da LO nas salas mistas, logo atendendo as diferenças de modalidades existentes e às demandas dos alunos surdos. Dessa forma, apresentamos, no terceiro capítulo, o uso das NTICs – técnicas e recursos – e as possibilidades para a produção de materiais didáticos pedagógicos que atendam às propostas educacionais alternativas.

## **CAPÍTULO III**

### **3 IMPACTO DA TECNOLOGIA NA QUALIDADE DE VIDA E APRENDIZAGEM DOS SURDOS**

Os avanços tecnológicos, presenciados nas últimas décadas, têm provocado um forte impacto na educação e no desenvolvimento da aprendizagem, assim como também têm sido impactantes e significativos para a qualidade de vida e aprendizagem dos surdos.

Vivenciamos hoje a cultura digital, visto que, através da sua expansão, o avanço das tecnologias tomou uma proporção maior, não influenciando somente a educação, mas a vida social de uma forma geral. Somos parte de um mundo transformado pela tecnologia e pela internet, pois os paradigmas da nossa maneira de interação foram redefinidos através de práticas sociais inovadoras, transformando a nossa forma de socialização e de integração.

A comunicação, necessidade natural do ser humano, é facilitada pela internet. O surgimento da internet e, subsequentemente, das redes sociais quebrou a barreira da distância, contribuindo para que a comunicação passasse de um elemento social para algo essencial. A tecnologia, através de dispositivos como smartphones, tablets e computadores, desempenha um papel importante na melhoria de comunicação dos surdos. Estes podem se comunicar por mensagens de textos, chamada de vídeos, videoclipes, e-mails e mensagens instantâneas. Facilita também a comunicação entre surdo e ouvinte pela possibilidade do uso de aplicativos e softwares que fazem a tradução do texto para a Libras, ou da Libras para a escrita gráfica.

As NTICs, pelos seus mecanismos facilitadores, têm grande influência na educação dos surdos, pois, além de promoverem a inclusão e o acesso às informações, são também um ótimo recurso de aprendizagem.

No decorrer deste capítulo, vemos algumas possibilidades das NTICs enquanto ferramentas facilitadoras da aprendizagem, do acesso e da partilha de informações, bem como suas funcionalidades para a vida e o ensino dos surdos.

### 3.1 Efeitos das tecnologias na sociedade

A definição da palavra “tecnologia” no dicionário da língua portuguesa (Porto, 2021, p. 752) é:

- Tecnologia: conjunto dos instrumentos, métodos e processos específicos de uma arte ou ciência; qualquer técnica moderna e complexa;
- Tecnologia de informação: conjunto de equipamentos técnicos e procedimentos recentes que permitem o tratamento e a difusão de informação de forma mais rápida e eficiente.

As tecnologias têm conquistado cada vez mais espaço e destaque em vários setores da nossa sociedade, no entanto, o seu conceito vem sendo interpretado de diferentes formas ao longo da história. Definir a palavra não suporta toda a sua importância, por isso, apresentamos Kenski (2012), Castells (2002) e Lévy (1999), com seus diálogos e interpretações diferentes sobre a tecnologia, os quais certamente são uma grande contribuição para este estudo.

Vani Kenski (2012) apresenta a tecnologia de duas formas distintas: uma relacionada às técnicas e aos equipamentos, como tudo o que o homem criou pela sua engenhosidade cerebral; e a segunda é relacionada ao conceito de inovação, às novas tecnologias. Concordamos com a pesquisadora e, seguindo essa premissa, temos as tecnologias primitivas (fogo, roda, escrita, entre outras) e as tecnologias modernas (televisão, telefones, computadores, smartphones, tablets, internet, entre outras).

O conceito de Manuel Castell (2002) está mais relacionado com a cientificidade, uma vez que a tecnologia trata do uso de conhecimentos científicos para facilitar a vida humana, a partir da criação de elementos confiáveis e escaláveis. O pesquisador tece um paralelo entre o papel da tecnologia da atual revolução e o desenvolvimento das novas fontes de energia nas revoluções industriais anteriores, discorrendo sobre as transformações e os impactos que estas tiveram na sociedade como um todo.

Seguindo uma linha de raciocínio de conjuntura social, aplicável ao nosso estudo, uma vez que entendemos a tecnologia para além das técnicas, como um desenvolvimento do homem para a melhoria de sua condição de vida, temos Pierre Lévy (1999), que não enfatiza o impacto das tecnologias sobre a sociedade, mas

as enxerga enquanto produtos de uma sociedade e de uma cultura. Para o filósofo, as técnicas são produzidas, dentro de uma cultura, de acordo com as necessidades, condicionando as sociedades, e nenhuma técnica pode ser considerada boa ou má, depende do contexto e do modo em que é usada.

Os pesquisadores supracitados, apesar de atuarem em áreas distintas, encontram um ponto em comum em seus discursos, que é sobre a importância dos avanços tecnológicos para a sociedade. Apontando as tecnologias digitais como um grande avanço para a educação, Kenski (2012) discorre sobre o futuro das relações entre a educação e as tecnologias no Brasil, aborda questões sobre a democratização do acesso às tecnologias digitais, tipo os softwares livres, que “dão origem a comunidades para o desenvolvimento partilhado de programas, objetos de aprendizagem, bibliotecas virtuais e arquivos temáticos em todas as áreas do conhecimento, para o uso nas mais diferentes situações, incluindo o ensino” (p. 124).

Para Lévy (1999), as tecnologias digitais (ciberespaço) são um espaço de comunicação, interação, socialização, organização, transação e mercado de informação e de conhecimento, encorajando relacionamentos independentemente da localização ou distância. O pesquisador discorre ainda sobre a popularização do acesso ao ciberespaço<sup>22</sup>, o que resultaria num espaço em que as inteligências coletivas produzem um saber democrático através de um processo cooperativo de produção de saberes.

A democratização do saber é o que procuramos para as nossas escolas, um ensino igual para todos, e esta possibilidade pode ser proporcionada pelas tecnologias digitais.

Logo, percebemos que as tecnologias com suas diferentes conceituações podem ter efeitos positivos ou negativos na sociedade: dependendo do seu uso, se for responsável e ético, seus efeitos e resultados são benéficos. O importante é buscar um equilíbrio entre os benefícios e os desafios apresentados por ela. Pontos positivos como: as tecnologias digitais têm favorecido a comunicação, de forma

---

<sup>22</sup> Trabalhado no tópico seguinte deste estudo. Segundo Lévy (1999, p. 91-92), esta palavra foi usada pela primeira vez por William Gibson, em 1984, mas a define como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”.

rápida e acessível, através do uso de smartphones e redes sociais, quebrando barreiras da distância entre empresas, famílias e amigos; o acesso à informação, pois qualquer pessoa pode fazer pesquisas e obter informações através das tecnologias digitais e da internet; são inúmeros e significativos os avanços trazidos pelas tecnologias para a saúde, desde equipamentos até aplicativos que, através dos smartphones, ajudam o paciente (exemplo disso é o aplicativo que ajuda a medir a glicose do diabético); na economia, as tecnologias impulsionam o crescimento e a inovação em diversos setores, já que a automatização tem facilitado e aumentado a produção.

Decerto, as inovações tecnológicas têm trazido enormes benefícios em diversos setores da sociedade, afetando diretamente o modo de vida das pessoas, como é o caso das tecnologias assistivas<sup>23</sup>: óculos e lentes de contato, marca-passos, exoesqueletos, próteses, elevadores, pisos sinalizadores, semáforos sonoros, amplificadores auriculares.

Um outro efeito positivo, pertinente para o nosso estudo, é a construção da “cidadania comunicativa surda”, tema abordado por Janaina Claudio (2016), que aponta o uso das tecnologias como facilitador da comunicação entre a comunidade surda e entre surdos e ouvintes, citando exemplos de alguns recursos disponibilizados para este fim: o TDD (um dos primeiros aparelhos que permitem a emissão e a recepção de mensagens escritas, contando também com intermediadores (CIC 142) de ligações entre surdos/ouvintes); o VPAD+ (equipamento dotado de uma câmera e aplicativo que permite ligações pelo computador, celular ou tablet); filmadoras; câmera fotográfica com vídeos integrados; nanocomputadores com condição de gravar as filmagens; webcam<sup>24</sup>; ainda aplicativos como WhatsApp, Skype, Facebook, Twitter, MSN; e outros aplicativos tradutores de Libras, como Prodeaf, Hand Talk, Uni LIBRAS (este criado pela Apple), entre outros.

É verdade que as tecnologias digitais têm contribuído muito para as mudanças sociais e culturais, desde a forma de comunicar e interagir, até no

---

<sup>23</sup> Tecnologia assistiva, de acordo com Lopes e Goettert (2015), é a designação dada para as tecnologias de assistência de ajuda ampla para superação de uma deficiência ou de ajuda técnica e funcional para amenizar dificuldades visuais, auditivas, locomotoras, entre outras.

<sup>24</sup> Quando ainda não existiam câmeras integradas nos computadores.

entretenimento, em suma, vivemos e interagimos através das tecnologias digitais. Entretanto, as mesmas mudanças nas interações virtuais também nos causam apreensões, visto que emergiram novos desafios, oriundos da cultura digital, para a comunicação, já que este processo deixou de ser uma via de mão única e se rendeu às várias possibilidades de interatividade.

Questões relacionadas com privacidade, exposição, segurança cibernética, dependência excessiva do smartphone ou outros dispositivos eletrônicos – causadoras da infoexclusão, assunto de muitos debates entre educadores – e com as desigualdades digitais são desafiantes e preocupantes. Essas são lacunas que ainda precisam ser preenchidas. Logo, para melhor compreensão, abordamos essas questões nos tópicos seguintes: ciberespaço e cibercultura.

### **3.1.1 Ciberespaço**

O advento da internet, resultado da revolução tecnológica a que temos assistido nas últimas décadas, possibilitou a acessibilidade de pessoas de todo o mundo, independentemente da distância geográfica, facilitando as trocas de informações e a construção do conhecimento, a partir de pesquisas, ensino remoto, reuniões, entre outros. Lévy (1999), apontando Willian Gibson como o criador da palavra “ciberespaço”, a define como “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (p. 92), sendo permitida a combinação de vários modos de comunicação com duas funções principais: o acesso a distância aos diversos recursos de um computador; e a transferência de arquivos publicados no espaço virtual para o nosso computador.

Para o pesquisador (1999), o ciberespaço é uma forma de contatar as pessoas a partir dos seus interesses em comum, com o desenvolvimento das comunidades virtuais. A quebra das barreiras geográficas e a proximidade proporcionada pelas ideias são princípios para um relacionamento humano das comunidades virtuais, desterritorializado, transversal e livre. Lévy discorre sobre o “ser real” e a existência de conflitos nas comunidades virtuais, estes, precisamente, causados pela falta de localização e identificação da pessoa, podendo ocorrer

ataques virtuais contra aqueles que pensam diferente. Logo, devemos ponderar sobre as possibilidades de manipulações e enganações nas comunidades virtuais, como também não nos deixar cair nas “armadilhas de palavras”.

A nova forma de sociabilização, o despertar de novas culturas e a quantidade de informações disponíveis no ciberespaço promoveram uma produção de conhecimento em massa, gerando uma necessidade de atualizar e buscar novos conhecimentos da informação e tecnologia.

### **3.1.2 Cibercultura**

A cibercultura é uma nova cultura, surgida a partir do desenvolvimento da tecnologia digital somada ao novo padrão de socialização e interação (sociedade + cultura + novas tecnologias digitais), que utilizam o ciberespaço para circulação das informações por formas multimodais. Rudiger entende que a cibercultura, “como uma formação histórica de cunho prático e cotidiano, cujas linhas de força e rápida expansão, baseadas nas redes telemáticas” (2011, p. 7), cria um mundo próprio suscitando muitas questões, tais como:

- A massificação das informações; a popularização dos equipamentos informáticos e a internet permitiram uma disseminação horizontal de informações, dando maior poder ao sujeito. Esse fenômeno também causa as informações tendenciosas e, em alguns casos, não se sabe o que é verdade ou não: os jornais ou as gravadoras seguem regras e critérios, por outro lado, os internautas publicam opiniões baseados em seu ponto de vista.
- A não neutralidade da internet, causada pela dependência de condições sociais determinadas, deve ser criteriosa quanto às possíveis contingências políticas e aos usos de alguns grupos sociais. “A cibercultura pode minar, mas também fortalecer os mecanismos em que se assentam os regimes políticos autoritários, tanto quanto os democráticos” (Rudiger, 2011, p. 38).
- Massificação das atividades culturais.

- Exposição generalizada, um exibicionismo que sufoca a criatividade e suprime a individualidade do sujeito.

Nem a salvação nem a perdição residem na técnica. Sempre ambivalentes, as técnicas projetam no mundo material nossas emoções, intenções e projetos. Os instrumentos que construímos nos dão poderes, mas, coletivamente responsáveis, a escolha está em nossas mãos (Lévy, 1999, p. 16).

Consciente dos riscos existentes, o autor defende que o controle dos riscos deve ser feito pelo próprio usuário das redes. “Estou profundamente convencido de que permitir que os seres humanos conjuguem suas imaginações e inteligências a serviço do desenvolvimento e da emancipação das pessoas é o melhor uso possível das tecnologias digitais” (Lévy, 1999, p. 205). Assim o autor aposta num modelo de educação que garanta a nova forma de produção de conhecimentos a partir das tecnologias digitais.

Não só a velocidade com que circulam e são produzidas as informações, mas também as revisões dos conhecimentos adquiridos permeiam a necessidade de buscar formações na área tecnológica. Os desafios e as possibilidades para uma educação efetiva e participativa estão aí, e uma vez que a inserção das tecnologias na educação, na vida e no social já é uma realidade imposta, deve-se buscar atender às demandas educacionais.

Surge uma educação delineada pelas tecnologias digitais, e tais inovações requerem novas formas de ensinar e de aprender. Os novos contornos adquiridos pela educação exigem mudança de comportamento, buscam por uma formação contínua, que nos prepare para ter domínio das ferramentas tecnológicas e também as incorpore nas nossas práticas pedagógicas diárias, visto que as tecnologias digitais podem ser facilitadoras no exercício da criatividade, do lúdico e da comunicação. Dessa forma, deve ser dado o primeiro passo para o favorecimento do processo educacional e, conseqüentemente, de uma aprendizagem facilitada pelas alternativas tecnológicas disponíveis.

### 3.2 Literacia digital

O conceito literacia pode ser utilizado em dimensões ou contextos diferentes, mas, neste estudo, nos atemos mais propriamente ao conceito relativo à apropriação do sujeito no uso das TDIC, tema do nosso estudo.

Para isso, pensamos fazer entender os significados das palavras na busca do conceito da expressão: literacia digital. Logo, segundo o dicionário da Porto Editora (2021), literacia é a capacidade de ler e escrever; digital, o que é representado só por números; que usa uma representação discreta (por oposição a analógico).

Porém, conceituar literacia digital não é uma tarefa tão simples. Apontando os estudos de Goodson e Mangan (1996 citado por Buckingham, 2010), que discorrem sobre as definições pouco esclarecedoras sobre a literacia digital. Buckingham afirma que os argumentos ao redor do tema rondam desde 1980, concordando com os referidos pesquisadores sobre a não exatidão de tais argumentos em favor do tema. Sugere, então, uma definição sobre a literacia digital: “Um conjunto mínimo de capacidades que habilitem o usuário a operar com eficiência os softwares, ou a realizar tarefas básicas de recuperação de informações” (2010, p. 47).

Para o pesquisador, apesar de as discussões acerca da literacia digital estarem focadas mais nas informações, existe outro contexto relevante, que é a segurança on-line, sendo, portanto, “bem mais do que uma questão funcional de aprender a usar o computador e o teclado, ou fazer pesquisas na web” (2010, p. 49). Importa perceber que, por trás das informações, podem estar também forças sociais, interesses políticos e econômicos; e que, através da literacia digital, o usuário tem conhecimento suficiente para se questionar sobre a fonte da informação, o interesse dos que as produziram e qual a sua representação para o mundo. Abaixo temos os quatro aspectos conceituais da literacia digital, apresentados por Buckingham:

- Representação: a mídia digital representa o mundo e é importante que os usuários tenham capacidade de avaliar o material encontrado nas plataformas digitais, tendo em relevância a autoridade, a confiabilidade e a tendência, como também a influência de opiniões;

- Língua: da mesma forma que um sujeito letrado é capacitado para o uso e a compreensão da língua, a literacia digital deve envolver uma consciência sistemática de como são construídos os meios digitais e a retórica única da comunicação interativa;
- Produção: a literacia digital promove usuários conscientes das influências que podem estar camufladas nas informações, tanto em fontes com publicidades comerciais como as relativas a grupos de interesse, que se utilizam dos meios digitais para persuadir ou influenciar. Considerar a segurança dos alunos é um aspecto relevante e deve ser levado em consideração;
- Audiência: ser consciente de sua posição enquanto leitor/usuário das plataformas digitais, ter compreensão da sua vulnerabilidade, uma vez que a audiência é alvo dos meios digitais e, ao aceder os websites, pode estar à mercê de outros para guiar ou estimular o usuário nas informações que lhes convêm.

A acessibilidade facilitada dos alunos a todo tipo de informação é, por conseguinte, essencial motivação para as escolas se preocuparem em promover o saber tecnológico, debates e intervenções sobre o mau uso da internet e formações, além do uso das ferramentas digitais de forma correta e proveitosa; conhecer os mecanismos de pesquisas; filtrar as informações necessárias e pertinentes das demais; e executar a aplicabilidade das informações de forma correta. Através da literacia digital, os alunos são capazes de usar a criticidade a respeito de tudo que lhes seja fornecido pelo mundo digital, uma vez que princípios como compreensão, interdependência, sociabilidade e seleção de informação fazem parte da literacia digital.

### **3.2.1 Literacia digital na educação escolar**

A constituição do espaço de mediação dos alunos e das tecnologias é vista como um desafio para a educação. Segundo Belloni, “a escola da pós-modernidade terá de formar o cidadão capaz de ‘ler e escrever’ em todas as *novas linguagens do universo informacional em que ele está imerso*” (1998, s.p., grifo meu). Como o papel principal da educação é formar cidadãos livres e autônomos, Belloni, então,

salienta o despontar de uma nova pedagogia, “que concebe as tecnologias como meios, linguagens ou fundamentos das metodologias e técnicas de ensino, sem esquecer de considerá-las como objeto de estudo e reflexão, assegurando a sua integração crítica e reflexiva aos processos educacionais” (1998, s.p.).

Ressaltamos ainda que, sem uma formação adequada, o professor não conseguirá responder às necessidades tecnológicas existentes e não terá condições de usufruir de todas as novas possibilidades advindas das novas tecnologias. Afirmação esta corroborada no enunciado de Braga (2013) sobre o desafio da introdução das TICs na prática docente, pois, para que o professor exerça uma boa manipulação das ferramentas tecnológicas de forma a usufruir de suas qualidades no processo educativo, é necessário ter o conhecimento das tecnologias digitais e de suas funcionalidades.

Efetivamente, para que o professor possa exercer sua função, enquanto mediador do saber engajados nas novas tecnologias, é importante um compromisso maior – político e financeiro – das escolas, pois existe uma falha de financiamento para a formação dos profissionais da educação. Em conformidade, Buckingham (2010) aponta a falta de formação dos docentes como parte do problema no uso adequado e efetivo das tecnologias, assim é preciso maior empenho de todos, uma vez que a tecnologia por si mesma não tornará a educação mais eficiente. Concomitantemente, a pesquisa de Cuban (1995 citado por Buckingham, 2010) aponta a necessidade de um envolvimento dos professores, enquanto agentes de lideranças, nas decisões das reformas educacionais para que estas sejam efetivas e duradouras.

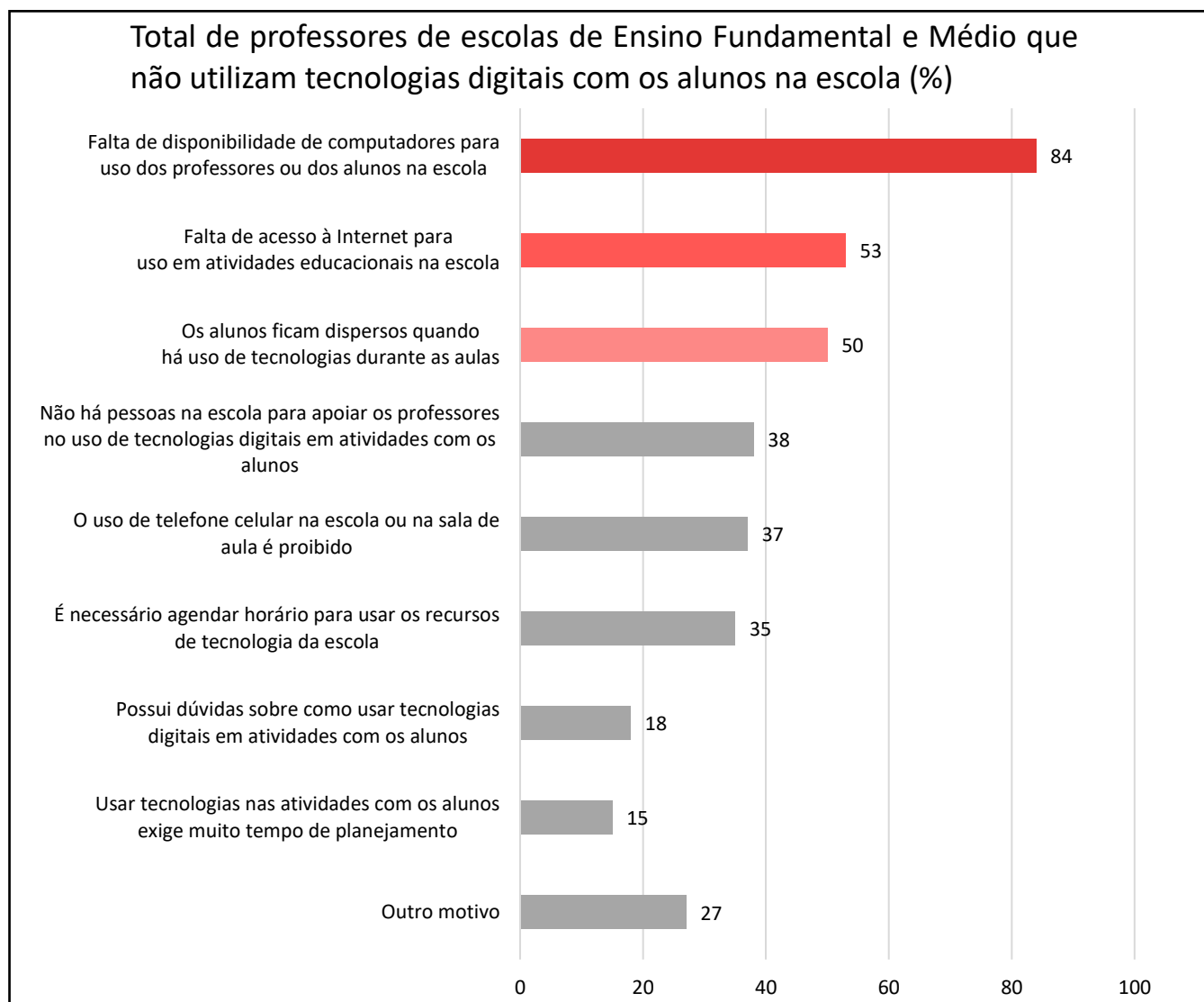
Estamos de acordo com os pesquisadores e salientamos a importância da literacia digital para os envolvidos no ensino, docentes/discentes, pois essa nova forma de ensinar/aprender veio para ficar e as tecnologias estão cada dia mais presentes e latentes em nosso cotidiano. Consoante Soares (2002):

[...] a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. [...] a hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel (p. 151).

De acordo com a pesquisadora, o novo espaço de leitura e de escrita, juntamente com o acesso às informações, traz novos processos cognitivos, um novo letramento. Assim como esclarecido por Buckingham (2010), o objetivo da literacia digital na educação é mais do que o desenvolver de técnicas, é o estímulo de forma geral do funcionamento das tecnologias e, então, deve-se “promover formas mais reflexivas de usá-la” (p. 52). Daí a importância da literacia digital tanto para o professor quanto para o aluno, porque, além do domínio das tecnologias, vai auxiliar no exercício de práticas de leitura e escrita na tela do computador, tablet ou smartphone, bem como na busca e escolha das informações pertinentes ao seu objeto de estudo. Vale ressaltar, ainda, a necessidade da qualidade na produção dos materiais didáticos, que devem conter imagens e cores que chamem a atenção dos alunos, também ser portadores de informações delineadas em favor de facultar o processo de aprendizagem; não descuidando do potencial dos materiais didáticos, que devem ter significado para o aluno e ser suporte auxiliador durante o processo de ensino-aprendizagem.

As escolas devem promover desde as parafernalias tecnológicas, dando acessibilidade democrática aos meios de comunicação e estímulo, até a formação dos professores e dos alunos, facultando o conhecimento do uso das novas tecnologias. A esse propósito, a partir dos indicadores da pesquisa TIC Educação 2022, comprovamos algumas deficiências que precisam ser sanadas para que o ensino seja democrático e que todos, professores e alunos, possam usufruir dos benefícios das tecnologias digitais. Apesar de o acesso à internet estar presente em 94% das escolas brasileiras (Ensino Fundamental e Médio), ainda existe uma carência de computadores e recursos tecnológicos para as escolas públicas do Brasil, pois apenas 58% possuem computadores e conectividade à internet para os alunos e, em alguns casos, foram detectadas falhas na acessibilidade à rede.

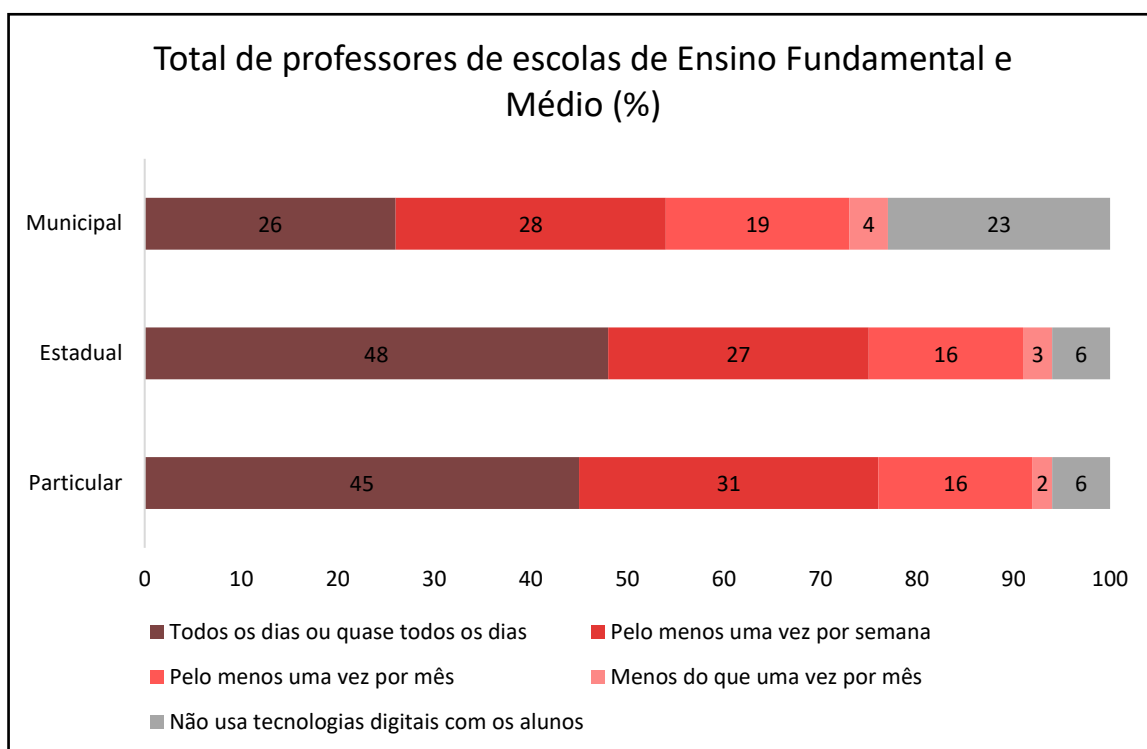
**Quadro 5 - Motivos por não utilizar tecnologias digitais em atividades de ensino e de aprendizagem com os alunos na escola (2022)**



Fonte: Cetic<sup>25</sup>

<sup>25</sup> : <https://www.cetic.br/pt/pesquisa>

**Quadro 6** - Frequência de acesso à internet pelos professores em atividades educacionais com os alunos na escola (2022)



Fonte: Cetic<sup>26</sup>

A Cetic<sup>27</sup>, através de sua pesquisa (2023), apontou alguns obstáculos que dificultam o uso das tecnologias digitais em atividades de ensino e de aprendizagem.

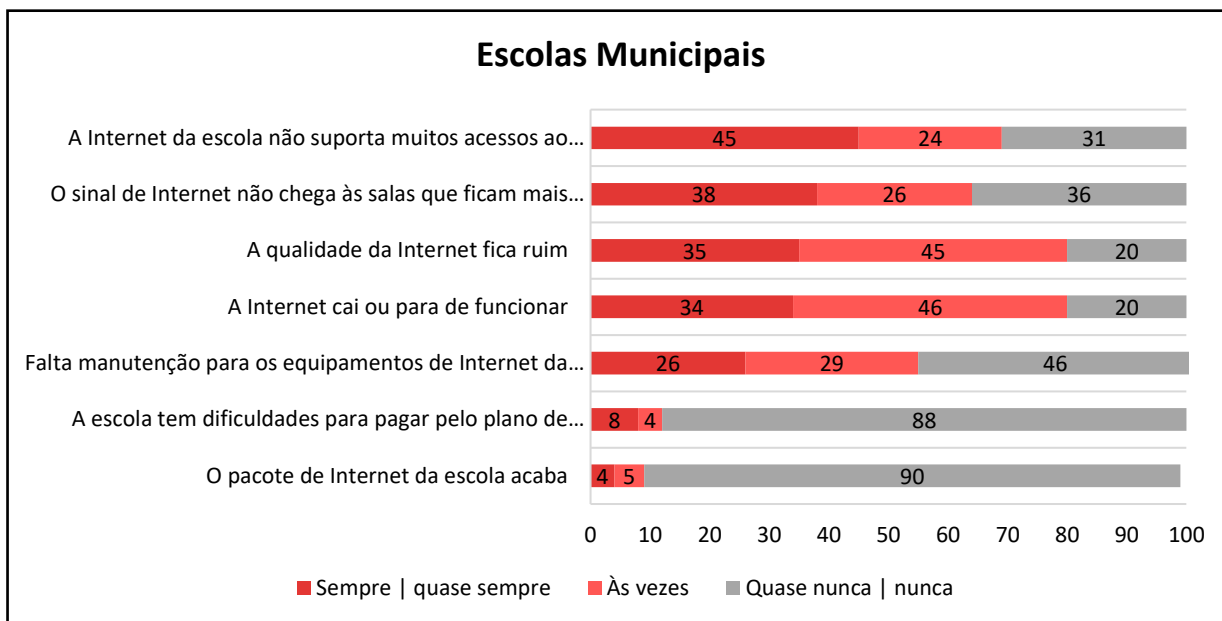
1. A falha na conectividade. Apesar de mostrar o aumento exponencial de 17% da disponibilidade de acesso à internet na sala de aula nas escolas municipais – passando de 43% em 2020 para 60% em 2022 – e relatar sobre a acessibilidade à internet em, pelo menos, um de seus espaços por 80% das escolas de ensino fundamental e médio, a Cetic apresenta alguns fatores como a distância entre a sala e o roteador, muitos acessos ao mesmo tempo, má qualidade da internet, o que afeta a conexão, sendo, dessa forma, vistos como obstáculos para a realização de atividades em sala de aula.

<sup>26</sup> <https://www.cetic.br/pt/pesquisa>

<sup>27</sup> Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação.

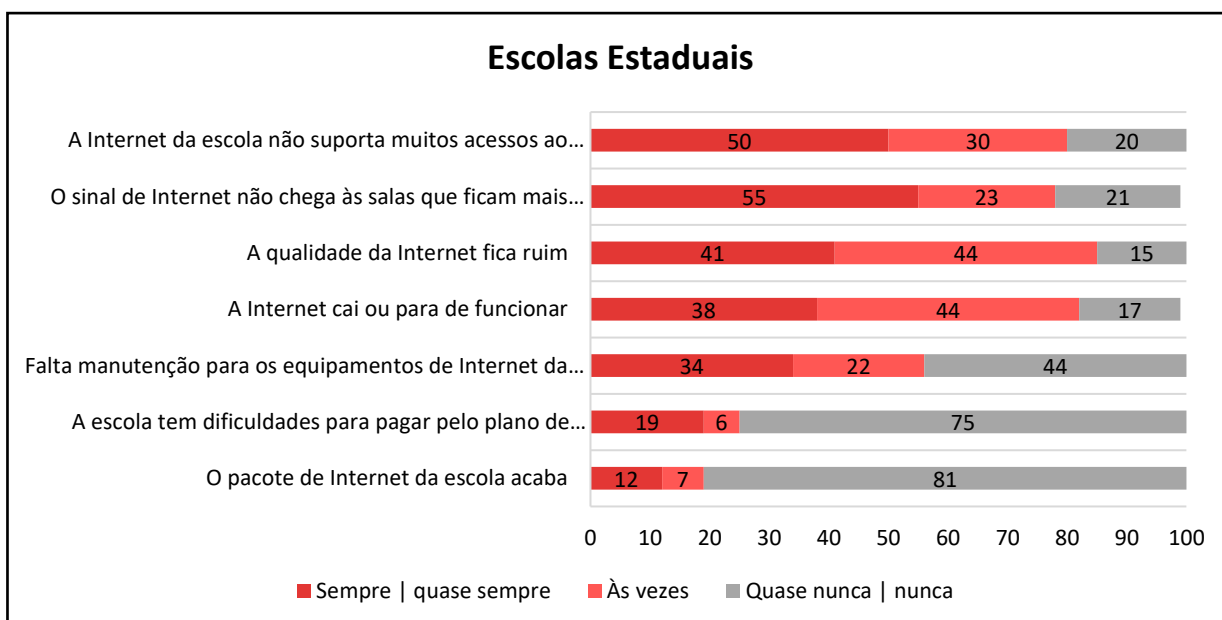
## Escolas com acesso à Internet, por frequência com que ocorrem interferências na qualidade de conexão à Internet (2022)

**Quadro 7 - Escolas municipais**



Fonte: Cetic<sup>28</sup>

**Quadro 8 - Escolas estaduais**

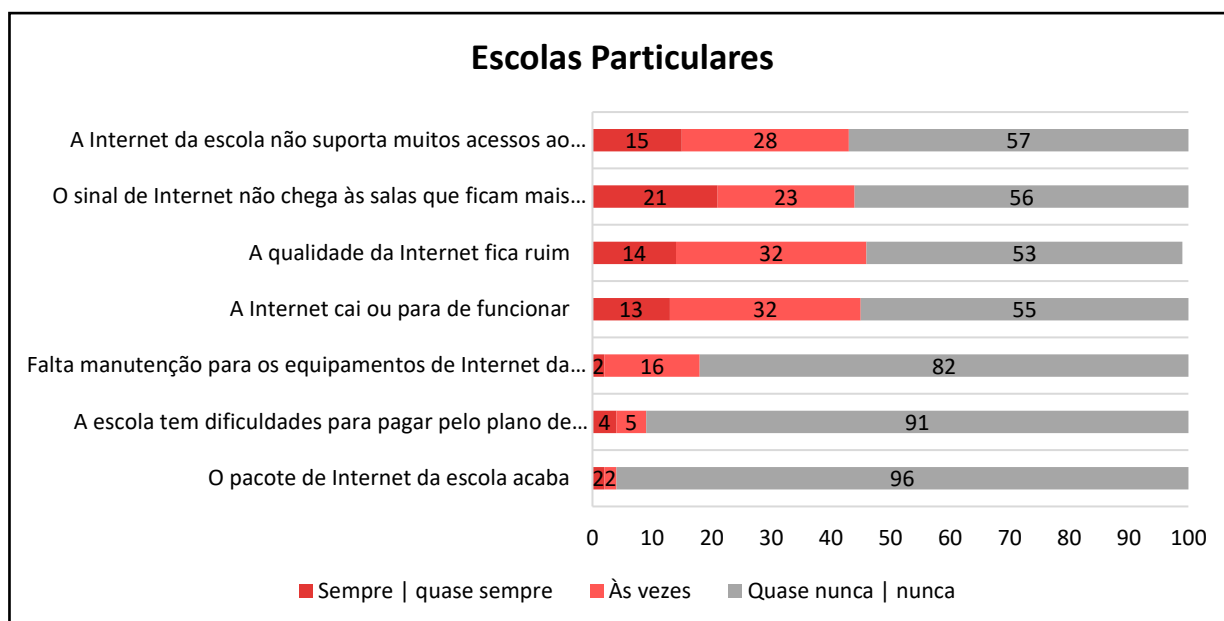


Fonte: Cetic<sup>29</sup>

<sup>28</sup> <https://www.cetic.br/pt/pesquisa/>

<sup>29</sup> <https://www.cetic.br/pt/pesquisa/>

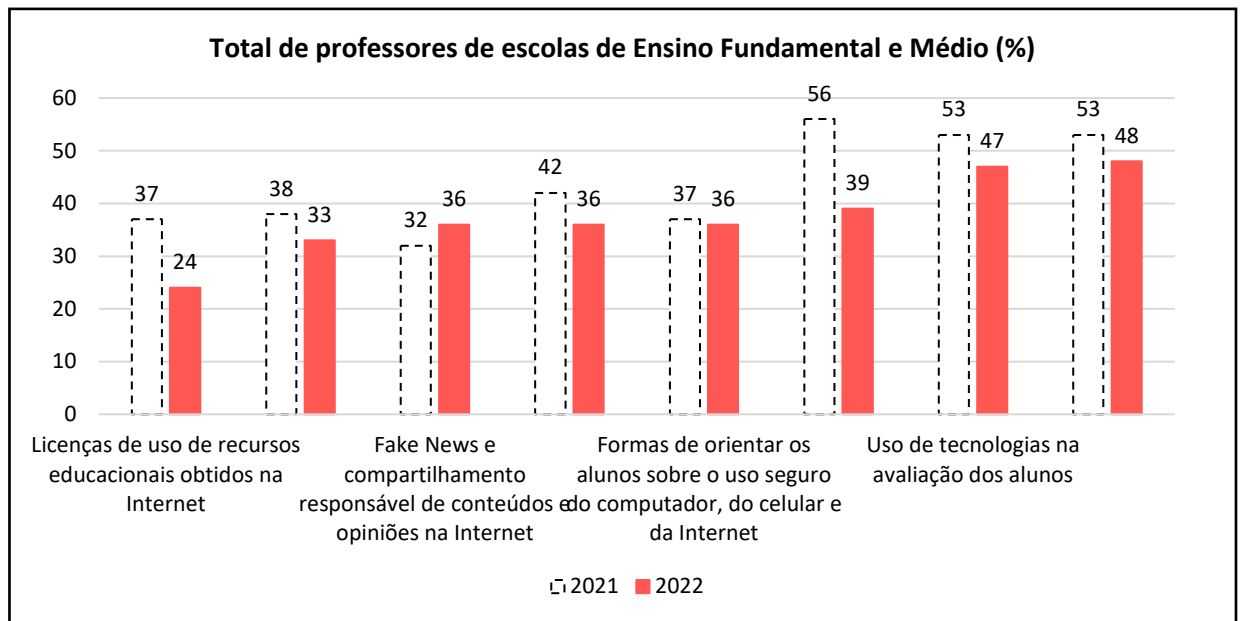
## Quadro 9 - Escolas particulares



Fonte: Cetic<sup>28</sup>

2. Falta de computadores disponíveis para o uso dos professores ou dos alunos também é apontado pelos docentes como empecilho para o uso nas atividades educacionais. A pesquisa da Cetic atestou que 86% das escolas públicas estaduais possuem computador, notebook ou tablet para uso. Lembramos que foi detectada a deficiência desses materiais tecnológicos em 14% das escolas estaduais; e as instituições municipais estão numa situação menos favorável, por ter sido conferido um número menor: 49% de escolas municipais possuem esses equipamentos.
3. A formação dos professores: uma média de 75% dos professores aponta a falta de um curso de formação tecnológica específica como barreira para o uso das tecnologias nas atividades educacionais com os alunos.

**Quadro 10** - Professores que participaram de formação contínua sobre o uso de tecnologias digitais em atividades de ensino e de aprendizagem nos 12 meses anteriores à realização da pesquisa (2022)



Fonte: Cetic<sup>30</sup>

Conforme a Cetic, a evolução dos últimos anos ocorrida em relação à conectividade nos vários setores tem ligação direta com a crise sanitária do Covid-19, tendo o setor da educação sofrido maior impacto, razão do acréscimo de computadores com acessibilidade à internet em mais escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Dentro da análise percentual apresentada acima, apesar de a evolução do uso das tecnologias digitais nas escolas ter sido motivada pelas necessidades geradas pela pandemia, concordamos que essa evolução deve ser contínua. Percebemos que a disponibilidade de acesso à internet e a infraestrutura tecnológica adequada ainda são limitadas em muitas regiões do país, o que dificulta a implementação efetiva das TICs nas escolas.

Reportamos, juntamente com Miranda (2007), a defesa do uso das tecnologias de informação e comunicação na educação e as variáveis que devem ser consideradas, indo além dos efeitos destas sobre o aprendizado: a contribuição para maior literacia tecnológica de docentes e alunos; um maior interesse dos estudantes pelas disciplinas que usam recursos tecnológicos de um modo inovador

<sup>30</sup> <https://www.cetic.br/pt/pesquisa/>

e criativo; uma modificação dos métodos e das estratégias de ensino dos professores, dando-lhes uma sensação de domínio das tecnologias.

O perfil do Brasil em relação às tecnologias de informação e comunicação nas escolas é bastante diversificado e variável. Enquanto algumas escolas no país possuem acesso avançado às tecnologias e as utilizam de forma integrada ao currículo educacional, outras ainda enfrentam desafios na implementação e adoção dessas ferramentas. Em algumas regiões do país, especialmente as mais remotas ou economicamente desfavorecidas, a falta de acesso à internet e a equipamentos tecnológicos é um empecilho para a incorporação das TICs nas escolas. Além disso, a formação adequada dos professores para o uso efetivo dessas ferramentas também é um ponto crítico.

Porém, superar esses desafios requer investimentos em infraestrutura, formação de professores, produção de conteúdos digitais e implementação de políticas que promovam a inclusão digital e o uso pedagógico eficaz das TICs. É, então, necessário investir em programas de formação e capacitação para que os docentes possam aproveitar todo o potencial das TICs na sala de aula, buscando uma melhor adequação de materiais pedagógicos de qualidade para ambos os alunos, surdos e ouvintes, os quais, independentemente de suas especificações, convivem no mesmo espaço escolar e são passíveis dos mesmos direitos.

A desigualdade socioeconômica e a falta de acesso às TICs podem agravar as disparidades educacionais. Importa garantir que todas as escolas e alunos tenham acesso igualitário às tecnologias digitais, para, dessa forma, evitar a exclusão digital. É importante adaptar as tecnologias às necessidades específicas de cada aluno, levando em consideração seu nível de proficiência linguística e suas preferências de aprendizagem.

Portanto, o perfil do Brasil ante as TICs nas escolas ainda é um trabalho em progresso, com avanços e desafios a serem enfrentados. A disponibilidade de infraestrutura tecnológica e a capacitação dos professores são aspectos chave para o sucesso da integração dessas ferramentas no ambiente escolar.

### **3.3 As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na educação**

“A educação na sociedade do conhecimento é indissociável das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), tanto como elemento mediador como potencializador das aprendizagens” (Barros, 2011, p. 177). Concordamos com a pesquisadora, pois as tecnologias de informação e comunicação (TICs), tendo a internet como recurso, são as ferramentas, os conhecimentos e as práticas que possibilitam a circulação das informações por todo o mundo, fazendo parte da vida cotidiana de forma cada vez mais intensa.

As NTICs são o resultado da fusão da informática, das telecomunicações e das mídias eletrônicas, e nos proporcionam infinitas possibilidades, podendo ser desde casas e automóveis inteligentes, até androides reais e virtuais para diferentes finalidades, incluindo a diversidade dos jogos online.

Tais tecnologias têm dado grandes contributos para a educação a partir da sua inserção no ambiente escolar, objetivando promover a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades cognitivas do aluno. As tecnologias digitais, enquanto ferramentas pedagógicas, criam um ambiente interativo que proporciona ao aluno investigar, levantar hipóteses, testar e refinar suas ideias iniciais para solucionar um problema levantado, assim ele constrói seu próprio conhecimento.

Porém, a introdução das tecnologias digitais na educação suscita algumas questões, uma delas é o papel do docente, pois, ciente da autonomia adquirida pelo aluno durante a produção do saber, o professor continua com o seu papel de mediador do conhecimento, auxiliando o aluno nas escolhas das informações e dos conteúdos, uma vez que tem o domínio sobre o conteúdo que está a ser ensinado. Para Moran (2015), o professor que mantiver a mente aberta às mudanças, interativa e participativa encontrará nas tecnologias ferramentas capazes de auxiliar na produtividade de forma interdisciplinar e com maior interesse dos alunos. Almeida e Prado (2005) apontaram que o professor precisa exercer uma nova dinâmica pedagógica em sala de aula e o currículo deve ser repensado. Esses são alguns dos desafios despontados causados pelo uso do computador pelos alunos.

Buckingham (2010), em sua abordagem sobre os desafios apresentados pelo advento da mídia digital, aponta o enfrentamento das desigualdades de acesso

à tecnologia como uma questão relevante para o pleno uso das tecnologias digitais na educação. A acessibilidade relatada pelo pesquisador é mais do que ter os equipamentos disponíveis ou ser capacitado de habilidades técnicas, “é também uma questão capital cultural” (p. 53), pois disponibiliza algumas ideias objetivando ampliar o acesso dos alunos menos favorecidos e minimizar as desigualdades existentes, e assim cita Selwyn (1998), que discorre sobre a proeminência da participação dos jovens que já têm acessibilidade garantida fora da escola ser maior do que os que realmente precisam. Usando a expressão “efeito Vila Sésamo” (Atewell & Battle, 1999 citado por Buckingham, 2010), o pesquisador explana sobre os tipos de alunos que têm prerrogativa nos benefícios do acesso à tecnologia:

[...] uma intervenção destinada a possibilitar que as crianças mais pobres se igualem, em termos educacionais, a seus colegas abastados pode acabar ampliando as desigualdades existentes fundadas na classe social, na etnicidade e no gênero, uma vez que são os meninos, as crianças da classe média e os brancos (que têm maior acesso à tecnologia fora da escola) que têm maior probabilidade de se beneficiarem (p. 53-54).

Concordamos com Buckingham quanto a sugerir que a sociedade pode fazer esforços para suprir as necessidades daqueles tecnológica e culturalmente excluídos. A motivação dos alunos, o interesse, a criatividade e o aumento do nível de cooperação e comunicação são fatores que nos propiciam maior uso das tecnologias para o processo de ensino-aprendizagem. Corroboramos também a abordagem de Castell (2015) sobre a dicotomia existente no mundo da aprendizagem dos jovens: a escola serve para a obtenção do diploma, mas a aprendizagem se dá na internet através de grupos informais, e isso precisa ser quebrado através de uma reforma educacional eficaz. Os jovens, como parte de uma cultura digital, fazem *multitasking* e são mais criativos e dinâmicos, dessa forma, o ensino proporcionado deve acompanhar a velocidade das informações oferecidas pelas tecnologias digitais.

Diante de todas essas potencialidades expostas, entendemos o quão importante é o suprimento de ferramentas tecnológicas que favoreçam o processo educacional na luta por uma educação igual e democrática para todos, pois, através das TICs, os alunos passam de agentes passivos, no ato educativo, para uma modalidade dinâmica, ativa e responsável na construção do seu saber.

### 3.3.1 As NTICs como suporte de ensino da LP para alunos surdos

De acordo com o exposto nos tópicos anteriores, as novas tecnologias têm trazido inúmeros benefícios para o desenvolvimento e o impacto de diversas áreas da sociedade, principalmente a cultural, devido à acessibilidade a novas línguas e novas culturas de forma mais rápida. O uso das NTICs como ferramenta pedagógica na sala de aula, através da inserção de novas informações, novos conhecimentos e conteúdos através das plataformas digitais de pesquisas, quanto à inclusão de alunos surdos, é uma aliada na busca por uma pedagogia diferenciada, pois segundo Arcoverde (2006):

As tecnologias digitais permitem aos surdos, assim como aos ouvintes, introduzirem-se, espontaneamente, na língua que estão usando para se comunicar e, inscrevendo-se numa atividade enunciativo-discursiva, ressignificar sua escrita fazendo um uso social da linguagem. Permitem que, num sentido amplo, tenham a oportunidade de interagir e aprender, independente de sua condição física (p. 257).

Como salientado pela pesquisadora, as tecnologias digitais oferecem oportunidades de comunicação que possibilitam a interação e o aprendizado uns com os outros, através do compartilhamento de ideias e informações, sendo o contexto digital um espaço livre de barreiras. Dentro dessa perspectiva, percebemos as construções de interações sociais agregadas pelas TICs, todos os seus recursos de comunicação e seu ambiente colaborativo, o que permite a interação e a troca de diálogo e mensagens escritas. Outro benefício trazido pela funcionalidade interativa das plataformas digitais é a oportunização do contato de crianças surdas com adultos surdos, uma forma de sanar a lacuna apontada por Quadros (2005), a falta de oportunidade dos encontros com adulto surdo/criança surda<sup>31</sup>.

Destacamos ainda que os recursos tecnológicos podem ser favoráveis no processo de apropriação da linguagem escrita em língua portuguesa: “A escrita, através da Internet, possibilita ao surdo escrever o português e pensar em português, fazendo uso social da linguagem escrita incorporada a uma necessidade discursiva” (Arcoverde, 2006, p. 255-256).

---

<sup>31</sup> “As crianças surdas têm tido acesso à língua de sinais brasileira tardiamente, pois as escolas não oportunizam o encontro adulto surdo-criança surda. Elas encontram os surdos adultos na fase da adolescência, normalmente, por acaso.” (Quadros, 2005, p. 29).

No contexto educacional de surdos, em que a visualidade é importante nas práticas pedagógicas para alfabetização, leitura e escrita da língua portuguesa como L2, recorremos a Frade (2004) em seu paralelo comparativo entre o livro didático e o computador, ressaltando que este último, enquanto recurso multimídia, “oferece possibilidades de exploração pedagógica de uma simultaneidade de linguagens que pode conduzir a determinadas análises da linguagem escrita no processo de alfabetização” (p.7), além da importância do incentivo do uso pedagógico das TICs, por causa do seu cunho contributivo de uma pedagogia visual. Assim pontua a importância de atividades estimuladas pelo visual, que ela denomina como “representação visual das palavras”.

De acordo com o mencionado anteriormente sobre os benefícios do uso das imagens visuais para o ensino dos alunos surdos, consoante Reily (2003), a compreensão do potencial construtivo e lúdico das imagens por parte dos docentes é essencial para se fazer um uso mais significativo destas como estratégias de ensino. Usufruir das possibilidades ocasionadas pela prática das tecnologias digitais, com a produção de materiais pedagógicos com recursos da multimídia, com combinação de texto, imagens e vídeo, facilita o ensino e o aprendizado da L2 para o surdo.

As tecnologias digitais podem aumentar o poder semiótico de todos os que conhecem as ferramentas capazes de ampliar o poder da linguagem. Seguindo essa afirmação de Ribeiro (2015) e ainda a linha de pensamento da autora, o empoderamento não é dado pela ferramenta, importa saber o que se busca, ter conhecimento das linguagens e, dessa forma, gerenciar as atividades e desferir os comandos necessários para o computador. Daí a importância significativa da capacitação no uso das tecnologias digitais, discorrido anteriormente no capítulo sobre a literacia digital<sup>32</sup>. Pontuamos e concordamos com a autora: o uso das tecnologias digitais acresce exponencialmente as formas de expressão e, conseqüentemente, potencializa o ensino da L2 para os alunos surdos.

Inspirados por alguns pesquisadores em suas diferentes abordagens – a importância do significado para a produção textual e o ensino da língua portuguesa para o aluno surdo, defendida por Quadros e Schmledt (2006); a pedagogia visual,

---

<sup>32</sup> Envolve a capacidade do uso efetivo das tecnologias digitais para leitura, escrita e comunicação.

defendida por Campelo (2007) e Skliar (2001); a cultura surda, defendida por Perlin (2006); e os artefatos culturais, apontados por Strobel (2008) –, acreditamos que o advento das tecnologias, o uso das NTICs referentes a situações de ensino-aprendizagem e as perspectivas multimodais e multiculturais trazem benefícios para a educação do surdo. Atestamos em Rojo e Moura (2012) que, em “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades práticas de compreensão de produção de cada uma delas (multiletramento) para fazer significados” (p. 19), o uso destas linguagens estimula o uso de tecnologias para produção de sentidos.

O letramento (ou a literacia) se adapta às novas tecnologias por meio da codificação de símbolos que permitem o crescimento do multiletramento, uma referência às práticas sociais da cultura escrita de que participam diferentes modos semióticos: a habilidade que o aluno terá em ler e produzir textos em contextos práticos e reais de comunicação, fazendo uso de diversas linguagens e semioses. Temos visto o crescimento e o desenvolvimento do visual nas comunicações dos indivíduos pelas redes e, para atender a essa demanda, torna-se necessário desenvolver nos alunos a compreensão e a produção em textos multimodais, pois o visual precisa estar em interação com o verbal para ser capaz de transmitir o significado.

A prática de variadas ações ao mesmo tempo, como ouvir música ou áudio, estar no *chat* de conversa, acessar à rede social, visualizar, gostar e enviar mensagens ao mesmo tempo, a multimodalidade, é uma prática comum para os alunos. A escola precisa acompanhar as mudanças e se adequar para acompanhar as novas demandas e práticas sociais, razão pela qual o multiletramento<sup>33</sup> é defendido por Rojo e Moura (2012):

São necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas ferramentas; (b) de análise crítica como receptor (p. 21).

Considerando os aspectos coletivos e individuais da aprendizagem, Rojo (2012) ressalta que a interatividade e a colaboratividade encontradas no

---

<sup>33</sup> Para Rojo (2009), o letramento passou de singular para plural, por se tratar de ser uma questão mais voltada para a compreensão mais natural e social, pois não é só uma lexicografia.

multiletramento, bem como o acesso ao conhecimento acontecem em diferentes suportes e de formas variadas, e isso para além de ser promotora da curiosidade e da proatividade dos alunos, também promovendo um aprendizado individual e democrático. Assim cada aluno adquire o aprendizado no seu ritmo.

Para Gee (2004, p. 13), a linguagem do mundo atual envolve muito mais que palavras e não é a única forma de comunicação, sendo necessária a inclusão de imagens, símbolos, diagramas, artefatos e muitos outros símbolos visuais, que devem estar integrados e justapostos para passar a mensagem pretendida. Para tanto, precisamos nos atentar à busca por iniciativas que nos possibilitem a prática de um letramento, como o defendido por Gee, como o uso educacional dos jogos e o interesse que estes despertam nos alunos. Destacamos o uso de jogos digitais, uma forma lúdica e motivacional para levar o aprendizado aos alunos, visando ao atendimento de suas especificidades, sem esquecer a coletividade existente na sala de aula. Os jogos usados na educação são potencializadores de uma aprendizagem significativa, devido ao seu cunho pragmático, ao domínio semiótico (Gee, 2004), à contextualização das atividades e à compreensão de regras, que devem ser seguidas para o alcance do objetivo.

Relativamente, apesar de discorrermos sobre a importância das NTICs e da disponibilidade de recursos pedagógicos para a ampliação do ensino e do multiletramento através das multimodalidades e multisemioses, devemos atentar que as tecnologias não vão mudar a educação. Dessa forma, reivindicamos, com Lankshear e Knobel (2007), os quais apelam pela lógica de um novo *ethos*, a mudança de mentalidade, que é essencial para a validade desses novos letramentos. Afirmação esta corroborada na perspectiva de Coscarelli (2017), pois somente fazer o uso dos recursos tecnológicos disponíveis não faz a diferença na sala de aula. Antes é preciso considerar a diversidade, as dificuldades, os diferentes níveis sociais e culturais, partir das experiências dos alunos para, dessa forma, fazer um melhor uso de todos os recursos disponíveis.

O uso das NTICs oportuniza aos educadores um trabalho dinâmico, ativo e favorável no ensino da L2 para os alunos surdos, não descurando dos demais alunos na sala regular, com a coexistência da diversidade cultural e de linguagens

em um espaço comum, permitindo um trabalho a partir de textos “híbridos” (Rojo, 2012).

A propósito do hibridismo nos textos, salientamos o livro didático online, produzido por Silva e Guimarães (2018), *Português para crianças surdas*<sup>34</sup>, composto por três capítulos com diferentes temas e atividades, em que todos os ensinamentos partem do aluno, como seu nome, apelido, sobrenome, sua identidade, suas vacinas, sua família, entre outros. Podemos assim dizer que o livro “conversa” com o aluno, pois em cada seção tem uma explicação escrita e em Libras, bastando clicar nas duas mãos do lado esquerdo inferior da tela sobre o que ele vai aprender. Nesse livro, durante todo o percurso do ensino, o aluno encontra um suporte em sua L1 através de um clique nos balões, que representam um diálogo de dois estudantes com o aluno, uma forma animada de ensinar, pois, desde o início, lhe são apresentados os colegas, Lili e Guto, que vão orientando durante todo o percurso para que o aluno siga os passos e assista aos vídeos propostos.

A ideia desse livro digital vai ao encontro do nosso discurso, uma vez que é fundamental promover iniciativas que permitam maior envolvimento dos alunos, com significação na aprendizagem, uso de vídeos, textos, gráficos e jogos que favoreçam, de forma lúdica e significativa, o aprendizado da L2 pelo aluno surdo. Assim devem-se buscar ideias criativas de jogos e outras atividades lúdicas que potencializem de forma motivadora e interessante o ensino de leitura e escrita em língua portuguesa.

---

<sup>34</sup> <http://www.lettras.ufmg.br/portuguesl2surdos/>.

## **CAPÍTULO IV**

### **4 METODOLOGIA**

Esta seção é destinada a descrever os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa e o alcance dos objetivos propostos.

A ideia inicial é o planejamento e a aplicação de dois planos de aula, analógico e digital. Esta atividade nos dá maior compreensão sobre o tema abordado, pois temos a experiência real da professora e da intérprete em uma turma mista na escola regular. Tanto professores quanto alunos teriam uma vivência da situação para, em seguida, coletarmos as informações em entrevistas.

Buscamos apresentar os caminhos percorridos para o desenvolvimento da pesquisa e, para tal, dividimos o capítulo em subseções: caracterização da pesquisa; perfil da escola; planos de aula; e elaboração das perguntas da entrevista.

#### **4.1 Justificativa**

A escolha do tema desta pesquisa parte de um trabalho realizado na Unidade Curricular de Produção de Materiais Didáticos durante a parte curricular do curso de mestrado. Após leituras e reflexão sobre a conjugação da tecnologia com o uso da língua e a situação de comunicação em que a língua acontece, fomos sugerido escolher e pesquisar acerca de um tema que respondesse a um problema específico, profissional ou pessoal, assim como produzir um MOOC.

Portanto, o tema escolhido foi de cariz pessoal, pois uma sobrinha de sete anos de idade foi diagnosticada com hipoacusia (30% de perda auditiva). Situação esta que nos levou a questionar sobre a situação escolar de alunos que podem perder a audição, em época de alfabetização e sem conhecimento da Libras (língua de sinais brasileira) por ser, no caso da sobrinha, uma aluna ouvinte.

Após algumas pesquisas, foi apresentado um trabalho intitulado *Inclusão: soluções pelas NTICs – MOOC Aventureiros da Língua Portuguesa*, em que abordamos as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) e as suas

contribuições para professores e alunos surdos no processo de ensino-aprendizagem.

Logo, esses estudos aumentaram o interesse pelo tema e, percebendo que ainda é um campo que precisa ser mais explorado, estudado e debatido, justificase a sua escolha. Na esperança de contribuir de alguma forma para a educação de alunos surdos, o trabalho docente e uma mudança de pensamentos, fizemos uma pesquisa buscando salientar os pontos positivos advindos da tecnologia para o processo de aquisição de leitura do aluno surdo em uma sala mista.

## **4.2 Caracterização da pesquisa**

A metodologia aplicada foi fundamentada numa abordagem qualitativa de base descritiva, cujo procedimento metodológico está focado nas pesquisas teórica, básica e bibliográfica.

É uma pesquisa teórica, uma vez que objetivamos aprofundar os conhecimentos sobre a história e as políticas de educação e letramento do surdo e, a partir daí, discorrer sobre a legitimidade da língua portuguesa como uma segunda língua da comunidade surda.

Caracteriza-se como pesquisa básica, uma vez que, através da pesquisa teórica, buscamos demonstrar a necessidade de novos métodos de ensino da língua portuguesa através das NTICs.

E a pesquisa bibliográfica nos possibilitou um conhecimento maior sobre o processo de construção, os direitos e as conquistas dos surdos ao longo dos tempos. Para tanto, abordamos as teorias, o histórico político da inclusão, o surgimento da Libras e sua legitimação enquanto primeira língua do surdo, assim como o lugar que a língua portuguesa ocupa na vida do surdo.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), as leituras e as entrevistas exploratórias são complementares e contribuem para a construção do conhecimento, uma vez que as leituras vão delimitar as entrevistas exploratórias, e estas, por sua vez, trazem maior esclarecimento sobre o tema do estudo.

Logo, com base nos objetivos elencados neste estudo: contribuir para o fortalecimento da qualidade do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa

para o aluno surdo; apresentar as possibilidades e os benefícios do uso das NTICs e suas ferramentas para o ensino de leitura, considerando a LP como L2 do aluno surdo; e otimizar materiais didáticos apropriados, o percurso metodológico foi dividido em duas etapas, sendo a primeira etapa, a criação de planos de aulas; e a segunda etapa, a elaboração de entrevistas, visando efetivar uma pesquisa mais detalhada sobre os desafios que os professores enfrentam ao adaptar e organizar um conteúdo específico para o ensino da língua portuguesa a alunos surdos na escola regular. Para isso, o método de entrevista é utilizado com o propósito de explorar esse tema.

Como objetivo exploratório, uma das principais características desta fase da pesquisa é investigar o ponto de vista dos profissionais envolvidos na educação de alunos surdos em uma escola regular de ensino e, para isso, desenvolvemos dois planos de aula em formatos diferentes: plano de aula analógico e plano de aula digital.

Salientamos que, devido ao distanciamento entre nós (Inglaterra/Brasil), toda a comunicação foi feita online, de forma síncrona, através da multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz pelo WhatsApp<sup>35</sup>, e videochamada pelo Microsoft Teams; e assíncrona, por meio do WhatsApp e correio eletrônico – e-mail. Durante as nossas conversas, foram apuradas todas as informações necessárias relevantes para o tema de estudo, como as características da escola, da turma, da professora e da intérprete. Essas informações foram de extrema importância para o procedimento e o desenvolvimento da nossa pesquisa.

Nas subseções seguintes, damos continuidade às informações necessárias para entendimento do percurso empreendido nesta pesquisa.

### **4.3 Características da escola**

O nome da instituição está preservado por questão de privacidade dos alunos e de todos os envolvidos na comunidade escolar, no entanto fornecemos os

---

<sup>35</sup> O aplicativo de multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz do WhatsApp oportuniza as duas formas de comunicações: síncrona, pois o emissor e o receptor conseguem interagir ao mesmo tempo, estando ou não no mesmo local; e assíncrona, quando o emissor envia a mensagem que será lida e respondida posteriormente.

dados das características da escola para melhor assimilação da pesquisa e das problemáticas que podem nela existir.

A instituição onde executamos a pesquisa é uma escola da rede pública municipal, localizada na região urbana da cidade de Uberlândia, estado de Minas Gerais, região Sudeste, mesorregião Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba, país Brasil. A modalidade de ensino dessa escola é de ensino regular, educação de jovens e adultos, e ensino fundamental.

A escola<sup>36</sup> compreende as seguintes dependências físicas: secretaria, sala de diretoria, sala do professor, cozinha, refeitório, despensa, almoxarifado, auditório, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de atendimento especial, quadra de esportes e pátio descobertos, quadra de esportes e pátio cobertos, biblioteca e sala de leitura, banheiros, banheiros para mobilidade reduzida, dependências para mobilidade reduzida.

A existência de dezoito salas de aula é evidenciada e todas são utilizadas. A escola, além dos 155 funcionários, possui os seguintes equipamentos para suporte das atividades:

**Quadro 11 - Equipamentos tecnológicos da escola**

<b>EQUIPAMENTOS</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Televisão	7
Aparelho de DVD	4
Copiadora	1
Impressora	2
Impressora multifuncional	2
Equipamento de som	5
Datashow	1
Fax	1
Máquina fotográfica	4
Computador para uso dos alunos	32
Computador para uso administrativo	9

<sup>36</sup> As informações sobre a escola podem ser encontradas no site:  
<https://www.escolasbrasil.org/MINAS-GERAIS/UBERLANDIA/31228761>

Internet de banda larga e acesso à internet	Sim
---	-----

Fonte: Elaborado pela autora.

#### 4.4 Os planos de aula – preparação e consecução

Os dados do perfil da professora, da intérprete e da turma foram coletados durante a entrevista e, por este motivo, os apresentamos à parte, quando tratamos das entrevistas.

Consideramos importante abordar um pouco sobre a turma, pois, durante as nossas conversas iniciais, questionamos sobre o perfil da turma e sobre o tema de estudo que a professora estava empreendendo no momento, com o intento de elaborar os planos de aula dentro do tema em que ela estivesse atuando em sala de aula.

Foram feitas algumas conversas informais com a professora e com a intérprete, separadamente, dada a possibilidade de extrair informações que auxiliariam no planejamento das aulas. Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), as entrevistas exploratórias desempenham um papel fundamental na administração do tempo e da energia durante a construção de hipóteses e na observação.

A proposta foi desenvolver dois planos de aula<sup>37</sup> do mesmo conteúdo, mas com formatos diferentes – um plano de aula analógico e outro plano de aula digital, visando identificar possíveis estratégias de ensino utilizando as tecnologias disponíveis nas aulas de língua portuguesa em uma turma mista, de ouvintes e surdos; perceber se houve ou não diferença nas aulas; qual dos dois planos despertou maior interesse dos alunos; e se o uso das tecnologias facilitou ou não o trabalho da professora e/ou da intérprete.

1º Diálogo com as colaboradoras: foram investidos vários dias de conversas com a professora e com a intérprete para coletar dados sobre a turma e a real situação da escola e das políticas educacionais do município. Essas conversas também foram muito importantes para perceber melhor os conteúdos que estavam a ser ministrados para os alunos naquele momento. Atestamos a principal função das entrevistas exploratórias, “revelar determinados aspectos do fenômeno

---

<sup>37</sup> Os planos foram elaborados de acordo com o tema a ser estudado naquele período com os alunos.

estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 69).

**2º Turma:** 5º ano do Ensino Fundamental I (composta por um total de 34 alunos).

**3º Escolha do conteúdo:** através das conversas com a professora regente, definimos os objetivos e conteúdos dos planos de aula.

**4º Preparação dos planos de aula:** elaboramos os planos de aula considerando as conversas com a professora, seguindo as orientações sobre as idades e o perfil da turma como um todo.

Por sabermos da atuação de uma intérprete na sala de aula, e conforme as conversas que tivemos durante esse percurso, traçamos um plano de aula analógico seguindo os padrões normais das aulas no dia a dia. O plano foi traçado, mas dando a liberdade de fazer uso ou não de desenhos – de acordo com as nossas conversas, esta era uma maneira corriqueira de procedimento em suas atividades em sala de aula, o uso de materiais diferenciados era feito às vezes para melhor explicação de um ou outro conteúdo para os alunos.

Buscamos fazer o plano de aula digital com vídeos, cores e movimentos, ou seja, com o mesmo conteúdo do primeiro, mas com um olhar na diferença. Logo, baseados nas diferenças existentes na turma, presença de maioria de alunos ouvintes e um número menor de alunos surdos, buscamos, no plano de aula digital, desenvolver mais imagens, vídeos e movimentos. Ressaltamos que não usamos vídeos com língua de sinais por se tratar de uma turma mista e contarmos com a presença de uma intérprete na sala de aula.

Os planos de aula usados estão disponíveis nos apêndices deste estudo:

**Plano de aula analógico:** Substantivo – próprio e comum (Apêndice 1)

**Público-alvo:** 5º ano Ensino Fundamental I

**Plano de aula digital:** Substantivo – próprio e comum (Apêndice 2)

**Público-alvo:** 5º ano Ensino Fundamental I

**5º Aplicação dos planos de aula:** as aulas foram aplicadas em dias diferentes.

A professora relatou ter feito algumas modificações na estrutura do plano para torná-lo mais dinâmico<sup>38</sup> e incluir um dos alunos surdos que não domina a leitura e, por isso, poderia ficar para trás nas atividades.

Foi pontuada a ocorrência de uma situação na aplicação do plano de aula analógico: a ausência de uma aluna surda, que acabou por participar somente da aplicação do plano de aula digital. O caso desta aluna é bem específico, o qual esclarecemos na parte da análise das entrevistas.

#### **4.5 Elaboração das perguntas da entrevista**

Os dados foram coletados a partir do instrumento de entrevista semiestruturada. Fizemos um roteiro prévio das perguntas, que puderam ser flexibilizadas no desenvolvimento da entrevista, em conformidade com o mencionado por Quivy e Campenhoudt (2008): “É essencial que a entrevista decorra de uma forma muito aberta e flexível e que o investigador evite fazer perguntas demasiado numerosas e demasiado precisas” (p. 69).

Além disso, as perguntas foram elaboradas com objetivos bem propostos: confrontar a opinião das docentes sobre questões relevantes para o estudo; analisar os resultados da aplicação dos dois planos de aula; perceber a relevância das tecnologias na sala de aula; perceber o nível de literacia digital das profissionais.

Baseados em Quivy e Campenhoudt (2008), que distinguem a entrevista dos demais métodos de recolha de dados pelo seu cariz de comunicação e interação humana, procuramos elaborar um roteiro que não influenciasse as respostas das participantes da pesquisa, mas que permitisse uma entrevista em forma de uma conversa aberta para que as participantes se sentissem à vontade para expressar as suas opiniões e pontos de vista. Isso foi muito positivo para a coleta de dados, pois foram abordados aspectos relevantes para o estudo que não estavam especificados no roteiro das entrevistas. Assim concordamos com a assertiva de Quivy e Campenhoudt (2008) de que o método da entrevista facilita a troca de informações, quando promovido pelo investigador através das perguntas abertas,

---

<sup>38</sup> Este assunto será mais bem debatido na análise das entrevistas.

o que evita que se afastem dos objetivos da pesquisa, como também procura extrair o máximo de informações possíveis relevantes ao estudo.

O roteiro da entrevista, além de identificar as entrevistadas e a turma, foi elaborado em duas partes: explorando o perfil tecnológico da turma, professora/intérprete e alunos; e discorrendo sobre os planos de aula em formatos diferentes. No entanto, salientamos algumas diferenças nas perguntas dos roteiros, uma vez que foram elaboradas tendo em conta a função exercida por cada uma das profissionais na sala de aula, sendo direcionadas distintamente para a professora 14 perguntas; e para a intérprete, 11 perguntas, sendo, contudo, todas relevantes para o estudo. Explicamos essa diferença pelo fato de a professora ter sido a responsável pela aplicação dos planos de aula.

Buscamos agendar as datas que fossem mais adequadas para as colaboradoras e também encaminhamos o roteiro das perguntas antes da realização das entrevistas, tanto para a professora<sup>39</sup> quanto para a intérprete<sup>40</sup>, tendo em vista a preparação para a entrevista. Foi preciso reagendar por mais duas vezes, porém isso não foi nenhum problema porque as entrevistas foram realizadas em concomitância com os estudos teóricos, dando muito espaço de tempo para todo o trâmite. Essa situação foi bastante compreensível, dada a ocupação de ambas: a professora trabalha e estuda; a intérprete trabalha em duas escolas diferentes, exercendo a função de intérprete em uma, na turma em questão, e de professora em outra escola.

Foi utilizado o software Microsoft Teams<sup>41</sup> para a realização do encontro e prossecução das entrevistas. Essa funcionalidade facultou a gravação de toda a entrevista para que, posteriormente, fosse possível fazer a transcrição e a análise.

A entrevista com a intérprete foi realizada no dia 6 de maio de 2023, às 21h57min, com duração de 55 minutos e 02 segundos. A entrevista com a professora foi realizada no dia 16 de maio de 2023, às 17h09min, com duração de 53 minutos e 54 segundos.

---

<sup>39</sup> Apêndice C

<sup>40</sup> Apêndice D

<sup>41</sup> [Video Conferencing, Meetings, Calling | Microsoft Teams](#)

## CAPÍTULO V

### 5 ANÁLISE DE DADOS DAS ENTREVISTAS

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados gerados a partir das entrevistas realizadas. Para isso, foi efetuada a transcrição textual das entrevistas para futura análise dos conteúdos.

Conforme mencionamos na metodologia, entrevistamos a professora e a intérprete de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola regular do município de Uberlândia - MG, Brasil. O propósito da entrevista foi a apuração de informações relevantes sobre a turma, as tecnologias e o resultado dos planos de aula aplicados durante a aula de Língua Portuguesa para uma turma mista.

Apresentamos o perfil dos sujeitos da entrevista e da turma, porém não relatamos os nomes dos alunos envolvidos, uma vez que eles estão indiretamente envolvidos na entrevista. Os alunos são aqui tratados por aluno X, aluna Y e aluno Z. Assim como preservamos os nomes dos sujeitos entrevistados, tratando-os de acordo com a função exercida na turma: professora e intérprete.

No primeiro momento da entrevista, fizemos perguntas de cunho identificativo, de forma a conhecer melhor as colaboradoras da pesquisa e aprofundar o conhecimento do perfil dos alunos surdos da turma. Apresentamos, nos quadros abaixo, as informações coletadas nas entrevistas que consideramos relevantes para a análise dos dados: no primeiro quadro, o perfil das entrevistadas; no segundo, o perfil da turma; e no terceiro, o perfil dos alunos surdos.

**Quadro 12 - Perfil das entrevistadas**

<b>Função na turma</b>	<b>Formação</b>
Professora	Graduada em Pedagogia; segunda graduação em Educação Física; mestranda na área tecnológica.
Intérprete de Libras	Graduada em Letras (português, francês e literatura); segunda graduação em Língua Portuguesa com domínio em Libras, voltada para o ensino da LP como L2 para o aluno surdo; pós-graduada

	em Educação Especial; mestra em Linguística (língua portuguesa enquanto L2 para o aluno surdo).
--	---

**Quadro 13 - Perfil da turma**

<b>Turma</b>	<b>5º ano do ensino fundamental I</b>
Total de alunos	34 alunos
Número de alunos ouvintes	31 alunos
Número de alunos surdos	3 alunos

**Quadro 14 – Perfil dos alunos surdos**

<b>Nome dos alunos surdos</b>	<b>Perfil dos alunos</b>
Aluno X	É oralizado e tem o domínio da Libras. Faz uso de aparelho auditivo e, por este motivo, consegue acompanhar todos os conteúdos aplicados na sala de aula sem grandes dificuldades.
Aluna Y	Esta aluna encontra-se basicamente em nível de 2º ano do Ensino Fundamental I, em questão de alfabetização. Ela aprendeu a Libras recentemente e agora está aprendendo como L2, a LP escrita.
Aluno Z	Este aluno está em nível de 1º/2º ano do Ensino Fundamental I, sendo assim, apesar de frequentar o 5º ano do Ensino Fundamental I, ainda está sendo alfabetizado. Tenta verbalizar e, às vezes, consegue ser compreendido. Outro fator a ponderar é a Libras, que também está sendo introduzida agora.

### **5.1 Discorrendo sobre as entrevistas**

Partindo das informações apresentadas nos quadros dos perfis dos alunos surdos, buscamos nos aprofundar mais nos desafios enfrentados pelas entrevistadas no seu cotidiano na sala de aula. Dessa forma, buscamos analisar as

dificuldades relatadas pelas profissionais no ensino da LP enquanto L2 para o aluno surdo numa turma mista, bem como a sua literacia digital.

Logo, subdividimos a análise em três etapas distintas: a realidade no ensino da L2 para o aluno surdo em uma turma mista; os aspectos ligados aos conhecimentos tecnológicos dos sujeitos envolvidos nas entrevistas; e a implementação dos planos de aula analógico e digital.

De forma a contextualizar o ensino e a aprendizagem dos alunos em língua portuguesa em uma situação real, a partir das informações fornecidas pela professora e pela intérprete, analisamos e extraímos os dados que pensamos ser relevantes para o tema do nosso estudo. Ao discutirmos os desafios do ensino da LP e as estratégias para o ensino da LP, estamos nos referindo, particularmente, à turma destacada neste estudo. Assim, mais uma vez, salientamos a turma mista, constituída principalmente por estudantes ouvintes e, em menor número, por estudantes surdos.

Segundo o exposto pelas colaboradoras em suas respectivas entrevistas, elaboramos um quadro com as informações coletadas sobre as duas primeiras etapas: os desafios no ensino da língua portuguesa, a realidade tecnológica no ambiente escolar e a formação das envolvidas na pesquisa.

**Quadro 15** - Desafios no ensino da LP/realidade e formação tecnológica das profissionais

<b>Questão</b>	<b>Professora</b>	<b>Intérprete</b>
<b>Desafios enfrentados no ensino da língua portuguesa</b>	Sala mista, 31 alunos ouvintes e 3 alunos surdos; os diferentes níveis de leitura dos alunos surdos; diferentes planos de aula para a mesma turma. O aluno X consegue acompanhar os restantes dos alunos, a aluna Y está em nível de 2º ano e o aluno Z em	Níveis diferentes de alfabetização e de leitura. Os níveis diferentes do conhecimento de línguas de sinais: o aluno X é oralizado e tem conhecimento do português escrito; a aluna Y aprendeu a Libras recentemente e está no processo de aquisição da

	nível de 1º ano; e eles ficam basicamente com a intérprete.	língua portuguesa; e o aluno Z tenta verbalizar, não tem aquisição da sua L1 e demonstra dificuldades em seguir regras.
<b>Estratégias para ensino da língua portuguesa</b>	A questão da alfabetização dos alunos Y e Z ficam por conta da intérprete, que faz o planejamento para ela e de quem recebo o retorno da situação dos alunos, se avançaram ou não. O material é colorido, com imagens e escrita.	Faz uso do celular para mostrar as imagens e facilitar a compreensão dos conteúdos ensinados; usa desenhos coloridos; gravuras.
<b>Inclusão na escola</b>	Percebe a preocupação da escola na socialização e inclusão dos alunos na sala de aula regular junto com os demais alunos; atendimento do AEE no contraturno.	Aponta como inclusiva a sua presença como intérprete; o atendimento no AEE; materiais adaptados; socialização desses alunos na escola; a preocupação dos alunos ouvintes em aprender a Libras para se comunicarem com os colegas surdos; assim como algumas professoras do apoio (AEE).

<p><b>Uso das tecnologias nas aulas</b></p>	<p>Faz uso das tecnologias, através do celular, notebook ou tablet, para preparar e produzir o material para as suas aulas; produz jogos para trabalhar com os alunos; envia links de jogos online para que eles acessem pelo celular; monta jogos no Power Point e leva o seu notebook ou na pendrive para disponibilizar na televisão da escola ou no datashow.</p> <p>Precisa deslocar para uma sala específica, onde tem o datashow, para aulas com filmes, jogos ou alguma outra atividade interativa com os alunos.</p>	<p>Usa o próprio aparelho celular para demonstração das imagens ligadas aos conteúdos ensinados.</p>
<p><b>Tecnologias assistivas</b></p>	<p>Não tem muito conhecimento sobre essas tecnologias, mas pensa que seria um importante auxílio na comunicação com os alunos surdos; não tem acesso a nenhuma dessas tecnologias na escola.</p>	<p>Tem conhecimento sobre essas tecnologias; acha importante o seu uso; facilitaria o trabalho de comunicação com o aluno Z, que não domina a sua L1; mas não tem disponíveis na escola.</p>

<b>Literacia digital</b>	Os cursos que fez na área da tecnologia foram custeados por ela mesma; busca se atualizar nas tecnologias, mas tem de dispor de tempo e dinheiro; a prefeitura só ofereceu um curso online no Google Meet para os professores que tinham dificuldades com as aulas remotas; acha importante que os professores recebam formações, uma vez que o diário é eletrônico e muitos têm dificuldade em lidar com esta tecnologia.	Faz uso somente do celular para ajudar os alunos; recebeu formação no curso online no Google Meet, oferecido pela escola por causa das aulas remotas na época da pandemia.
--------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

### 5.1.1 Análise

#### **Parte I - Desafios no ensino da LP na turma mista**

Em virtude de a pesquisa ter sido realizada numa turma de 5º ano do Ensino Fundamental I, seria esperado que todos já dominassem a leitura e a escrita da LP, mas não é o caso dessa turma.

Para percebermos melhor a situação como um todo, as profissionais da educação e os alunos envolvidos, buscamos analisar os desafios enfrentados pelas entrevistadas, assim como a realidade do ensino em turma mista, as estratégias utilizadas para atingir os objetivos propostos, bem como a leitura e a escrita da língua portuguesa como segunda língua dos alunos surdos numa turma mista.

Seguindo os relatos das entrevistadas, notamos que ambas destacam a diversidade dos alunos como o principal desafio para o ensino da língua

portuguesa, mas a diferença relatada pelas profissionais não é a diferença do surdo – cultural, modalidade linguística, entre outras que o distinguem dos demais – discutida no primeiro capítulo deste estudo, mas sim a existência de distintos níveis de aprendizagem entre os três alunos surdos atendidos na mesma turma.

A professora relatou que os 31 alunos ouvintes e o aluno X, oralizado, dominam a leitura e a escrita na LP, porém a mesma turma conta com mais dois alunos surdos que não têm domínio da Libras e da leitura e escrita em LP, estando ainda no início da alfabetização.

De acordo com a análise dos dados obtidos na entrevista, foi percebido que ambas concordam que o recurso visual é um instrumento importante para o processo de conhecimento do aluno surdo na aula de Língua Portuguesa.

Em busca de diminuir o impacto das diferenças entre os alunos na sala de aula, a professora usa recursos próprios e faz diferentes planejamentos, um para aulas específicas para os dois alunos com dificuldades e outro para o restante da turma, incluindo o aluno X, que domina a leitura e a escrita em LP.

Todo o material dos alunos Y e Z é colorido com imagens e escrita. Então, agora nós fizemos um trabalho de alfabetização com eles, de associação da imagem com a escrita, porque não adianta só eles saberem imagem e não saberem relacionar a escrita àquela imagem. O material deles é diferenciado... material colorido, sou eu que providencio, não é a escola que fornece nenhum tipo de material diferenciado para os alunos. Porque, na verdade, se o professor quiser um material diferenciado, nós temos de fornecer, a escola não fornece (Professora).

A professora apresenta uma postura positiva diante das dificuldades apresentadas na sala de aula, chamando a atenção para um problema existente em várias escolas do Brasil: a falta de recursos financeiros e materiais pedagógicos especializados.

A intérprete relatou que a aluna Y se sente mais motivada quando trabalha com imagens e que o aluno Z gosta muito de desenhar e se identifica com as imagens. Relata também a existência de materiais adaptados na sala do AEE e, assim como a professora, deixa claro que não há esses materiais na sala de aula.

Discorreremos assim sobre a importância das imagens na educação dos alunos surdos<sup>42</sup> e reforçamos, em Gesueli e Moura (2006), conforme citamos na

---

<sup>42</sup> Tópico 2.2 deste estudo.

parte teórica deste estudo, o uso da imagética no processo educacional e a inclusão do letramento visual no currículo escolar.

Conforme a professora, “[...] a aluna Y e o aluno Z, eles ficam basicamente com a intérprete [...] ela fica mais próxima dos dois alunos na questão da alfabetização da língua portuguesa [...]”. Sendo assim, refletindo sobre a função do ILS, segundo o inciso I, do artigo 6º, da Lei nº 12.319, de 01/09/2010, que é “efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes por meio da Libras para a língua oral e vice-versa”, podemos dizer que a alternativa da professora de deixar os alunos Y e Z a cargo da intérprete, apesar de ser um assunto controverso e gerar diferentes opiniões, não podemos dizer que esteja fora do padrão. De forma a perceber melhor essa afirmação, apresentamos o papel e a função de cada um na sala de aula, evidenciados por Ronice Quadros (2004):

Na verdade, os professores são professores e os intérpretes são intérpretes. Cada profissional desempenha sua função e papel que se diferenciam imensamente [...] O professor tem o papel fundamental associado ao ensino e, portanto, completamente inserido no processo interativo social, cultural e linguístico. O intérprete, por outro lado, é o mediador entre pessoas que não dominam a mesma língua, abstendo-se, na medida do possível, de interferir no processo comunicativo (p. 29).

Assim consideramos, no exposto pela pesquisadora, que o papel do intérprete vai além de interpretar uma língua para outra, pois ele está imerso na comunicação (social e cultural) com total poder para influenciar o objeto e o resultado da interpretação, já que o ato de interpretar envolve processos altamente intrincados.

Pontuamos alguns aspectos importantes que dificultam a performance do intérprete de Libras e da professora nessa turma, tais como: a diversidade existente em sala de aula, o número de alunos, a falta de materiais pedagógicos, a falta do domínio de Libras pelos alunos surdos, entre outros. Dessa forma, pensamos que os atores da educação ficam à mercê de políticas inclusivas que, muitas vezes, não passam do papel. Corroboramos essa afirmação citando Lacerda (2006):

A inclusão apresenta-se como uma proposta adequada para a comunidade escolar, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém não necessariamente satisfatória para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas pela escola (p. 166).

Apesar de destacarmos as funções da intérprete, compreendemos a situação vivenciada pelas profissionais, pois é relevante salientar que a superlotação na sala de aula é um fator a se ponderar quando falamos de inclusão. Percebemos que as profissionais envolvidas na educação conseguem apontar elementos de inclusão, mas a situação atual dessa turma pode ser chamada inclusiva? Por mais que enxerguemos os esforços de ambas, a docente prepara diferentes planos de aula; a intérprete de Libras, cuja função seria transmitir as informações passadas pela professora e deveria atuar como intermediária na sala de aula, acaba por ficar à parte com os dois alunos, Y e Z, que não têm domínio da leitura e da escrita. Dessa forma, recorreremos ao exposto por Gesser (2015) de que “a situação inclusiva impõe aos intérpretes fazeres pedagógicos durante o ato interpretativo” (p. 552) e que os espaços e tempos em que a aula é organizada estabelecem diferentes vínculos entre aluno e intérprete, e parcerias entre professor e intérprete para além da mera interpretação funcional.

O foco principal da educação inclusiva é levar os alunos a se sentirem envolvidos na turma, e o papel fundamental do intérprete de Libras é facilitar a comunicação entre alunos surdos, professor e demais colegas ouvintes. O intérprete faz a ponte comunicacional dos alunos surdos e proporciona a inserção da Libras no processo de escolarização dos alunos.

Além disso, a presença do intérprete de línguas de sinais não é suficiente para uma inclusão satisfatória, sendo necessária uma série de outras providências para que o aluno possa ser atendido adequadamente: adequação curricular, aspecto didático e metodológico, conhecimentos sobre a surdez e sobre língua de sinais, entre outros (Lacerda, 2006, p. 176).

Concordamos com a pesquisadora, pois a inclusão demanda uma série de mudanças não só no ambiente escolar, mas em toda a comunidade escolar. Claro que o fato da existência do intérprete nessa escola é um fator positivo para a inclusão, já que sua presença pode minimizar dificuldades enfrentadas pelos surdos para a comunicação, mas a escola deve buscar novas estratégias, que promovam um ensino mais imparcial. Estratégias estas que pudemos perceber ao questionarmos sobre a existência ou não de parceria entre as duas profissionais na sala de aula. A professora e a intérprete demonstram preocupação em entregar um ensino de qualidade para seus alunos quando relatam:

Com relação à professora, eu acho muito boa, até porque ela abre, vamos assim dizer, oportunidade para que nós possamos conversar. E, de repente, eu posso dar sugestões para ela de trabalhos com os alunos. Então eu pedi para ela associar as imagens aos conteúdos ensinados e ela trouxe no outro dia. Dou nota 10 para ela" (Intérprete).

Nós trocamos ideias sim, eu planejo aula especificamente para os dois... e ela me dá retorno, se está dando certo ou não o planejamento que eu fiz, se a gente pode avançar ou se a gente tem que regredir na questão do conhecimento deles (Professora).

Ambas responderam positivamente e consideramos a parceria existente entre as profissionais, pois as trocas de ideias são fatores importantes para um processo de ensino e aprendizagem favorável para os alunos.

Voltamos à questão dos desafios para destacar um ponto importante destacado pela intérprete: o fato de o aluno Z não ter adquirido a sua L1 como a maior dificuldade no ensino da LP, refletindo o discorrido na parte teórica deste estudo<sup>43</sup> sobre os alunos surdos que iniciam a sua vida escolar sem o conhecimento da L1 e que a falta de exposição à sua língua natural pode trazer consequências. Percebemos aqui uma criança de 9 anos de idade que, mesmo com a presença da intérprete, não consegue assimilar o que se passa na sala de aula.

De fato, esse tema é muito importante, pois como expusemos no tópico 2.1 do nosso estudo, alguns pesquisadores indicam a necessidade de o surdo entrar em contato com sua L1 durante os primeiros anos de vida, porque a falta de conhecimento da sua língua natural pode trazer consequências para a sua aprendizagem. Destacamos Lodi (2012), que, considerando a falta de domínio da sua L1 como fator prejudicial para o aprendizado do aluno surdo, aponta uma estratégia para a escola: promover o contato entre alunos surdos com adultos surdos fluentes em Libras para facultar um envolvimento desses alunos com sua língua natural e de direito.

## **Parte II – Realidade tecnológica da escola e literacia digital dos envolvidos**

Nesta segunda parte, analisamos a realidade tecnológica no ambiente escolar e a formação tecnológica das entrevistadas.

---

<sup>43</sup> Conforme exposto no tópico 1.4.1 Perspetiva do ensino bilíngue.

A professora considera importante a tecnologia para o ensino e faz uso de seu notebook, tablet ou celular para preparar suas aulas e produzir materiais didáticos.

Os meios que utilizo de tecnologia é tanto celular, notebook, tablet, então assim eu consigo ter acesso à produção de material, eu consigo produzir os meus próprios materiais. Eu consigo produzir jogos para fazer com os alunos na sala de aula ou simplesmente mandar um link para que eles possam acessar os jogos pelo celular. Eu consigo, através da tecnologia, montar jogos no PowerPoint, que eu posso estar utilizando no notebook e/ou o pendrive, que você pode carregar e colocar disponível para os meninos estarem utilizando numa televisão na escola ou no data show (Professora).

A intérprete considera importante o uso das tecnologias e que isso facilita o trabalho de comunicação na sala de aula. “Eu uso só o celular em sala de aula”. Assume usar o seu próprio aparelho, assim como também os seus dados móveis, para facilitar o trabalho com os alunos, principalmente os alunos que não têm domínio da Libras. O problema dos dados móveis foi também salientado pela professora, que menciona não conseguir fazer uso de um software em caso de necessidade.

A situação da intérprete suscita atenção para algo recorrente em muitas escolas do Brasil: a falha de conectividade é um obstáculo para o uso das tecnologias digitais em sala de aula. Assim como reportado neste estudo, a pesquisa da Cetic<sup>44</sup> aponta que, apesar de ter crescido o número de escolas com disponibilidade de internet, 80% das escolas apresentam problemas em relação à acessibilidade. Um fator a que também atentamos, detectado na entrevista e recolha de dados, foi que o número de computadores existentes na escola não é suficiente para toda a turma, que conta com 32 computadores para 34 alunos.

Ainda recorreremos ao resultado da pesquisa da Cetic (2023), a qual atestou que a falta de computadores disponíveis para os alunos é um empecilho para que os docentes possam fazer uso de recursos tecnológicos com os alunos em suas aulas.

Todos os computadores das escolas serão retirados. Os laboratórios de informática nas escolas estão sendo fechados, então não tem mais o laboratório de informática, tem a sala física, onde que a gente tem um data show, a gente pode passar um filme, um jogo, fazer uma atividade interativa com aluno, isso até um certo momento, que eu não sei te falar quando essa sala vai ser fechada também. Então

---

<sup>44</sup> Conferir tópico 3.2.1 Quadros 3, 4 e 5.

assim, foi um avanço que nós tivemos com a relação da tecnologia para que essa inclusão pudesse ser feita com os alunos ouvintes ou não, ouvintes nas escolas, que agora está tendo a regressão novamente para somente o aluno estar inserido em sala de aula, ou seja, se a inclusão para ser feita na sala de aula pelo professor, o professor tem de providenciar um material diferenciado através da própria tecnologia para inserir esse aluno (Professora).

A professora se mostra preocupada com a situação tecnológica da escola, atesta a existência de um laboratório de informática, porém os computadores não funcionam. Os docentes da escola podem utilizar a sala somente para usar o datashow. O problema reportado pela professora na entrevista já havia sido mencionado anteriormente nas conversas iniciais no planejamento das aulas, com a ausência de um professor da área tecnológica para dar suporte aos alunos. Mas, acima de tudo, ela mencionou a possibilidade de já não ter computadores na escola no momento da aula digital, sendo, portanto, um risco que tivemos de correr para aplicação do plano digital.

A professora admite usar as tecnologias para fazer seus planejamentos de aula, como visto acima, mas não recebeu a formação por parte do governo ou da escola. Sobre a formação tecnológica, ambas concordam sobre a importância de receberem formação e destacam essa falta por parte do governo e/ou da escola. As entrevistadas mencionaram um curso oferecido pelo governo durante a época da pandemia, relacionado com as aulas remotas, que basicamente instruíam os docentes no uso do Gmail através da plataforma do Google Meet. Sendo assim, a professora concorda com a necessidade de um curso de formação tecnológica, pois ela tem presenciado colegas que sentem dificuldades com o preenchimento do diário.

Atualmente nosso diário é a principal ferramenta da comunicação da escola com a prefeitura da minha cidade, é o diário eletrônico. E tem muitas professoras e professores que têm bastante dificuldade em lidar com essa tecnologia. Então, assim, eu acredito que deveria, sim, oferecer um curso específico para essas pessoas que têm dificuldade.

Então, assim, se o professor, ele não tem um conhecimento da tecnologia, não adianta a escola ter, ou notebook ou tablet disponível ou uma sala de informática, para que ele possa estar utilizando isso com os alunos (Professora).

Em concordância com o disposto no nosso estudo, Buckingham (2010) aponta a falta de formação dos docentes como parte do problema no uso adequado e efetivo das tecnologias e defende a sua formação, pois a capacitação nas tecnologias digitais e de suas funcionalidades promove o uso qualitativo das

ferramentas tecnológicas no processo educativo. Assim usufruir das qualidades inerentes às tecnologias na educação será vantajoso para todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem<sup>45</sup>.

Quando refletimos sobre os problemas apontados pelas entrevistadas: falta de conexão na internet, número escasso de computadores, retirada dos computadores já existentes na escola, ausência de computadores, quadro interativo, datashow (entre outras parafernalias tecnológicas), falta de formação dos docentes, ausência de professor da área tecnológica no laboratório dos computadores, percebemos uma grande lacuna tecnológica na educação, que precisa de atenção.

Na busca de solução para o problema, sabemos que não é fácil e nem ocorre de um dia para o outro, mas concordamos com Buckingham (2010): por maior que seja o empenho dos professores, é necessário um maior compromisso, escolar, político e financeiro, de todos os participantes do processo educativo, com empenho, para um uso adequado e qualificado das tecnologias na educação.

### **Parte III – Análise da implementação dos planos de aula**

Questionadas sobre as diferenças notadas na aplicação das aulas em formatos diferentes, ambas denotaram perceber maior receptividade e interesse dos alunos em relação à aula em formato digital. A professora tornou a aula analógica mais dinâmica, mas mesmo com o dinamismo criado na aula, chegou à conclusão de que a aula digital foi mais interessante do que a analógica.

A atividade ficou mais dinâmica? Ficou dinâmica, mas não tão interessante como a atividade digital, porque atividade digital os alunos estão visualizando, é uma coisa colorida, é tempo e tem aquele negócio de um estar torcendo para o outro. Então, é sim, é mais interessante realmente o digital (Professora).

Então, assim, eu gostei de interpretar. Eu gostei da forma a qual a professora usou para poder passar o conteúdo em sala de aula, porque ela fez em forma de dinâmica. Então, os meninos se sentiram motivados a participar, tanto num quanto no outro. Confesso que eles ficaram mais empolgados com o digital (Intérprete).

---

<sup>45</sup> Verificar o tópico 3.2.1 deste estudo.

Na operacionalização da aula digital, percebeu-se que não é viável usar atividades cronometradas, respeitando assim o ritmo e as especificidades dos alunos.

Com relação a interpretar, a digital, eu achei um pouco mais complicado no sentido que ela tinha o tempo. Ela estava cronometrada. Então, a aluna Y, por exemplo, ela não conseguiu concluir. Então acho que fica meio frustrado (Intérprete).

Como o aluno X, ele é ouvinte [percebi o que a professora quis dizer, o aluno é surdo, mas faz uso de aparelho auditivo], ele conseguiu realizar todas as atividades mais rápido dentro do cronograma que foi proposto. O aluno Z, ele teve uma grande ajuda para que ele pudesse participar, mas quem teve mais dificuldade foi a aluna Y, porque tem que interpretar para ela as palavras que estavam escritas para que ela pudesse falar (Libras) o que ela colocaria tudo. Então, assim, a questão do tempo para uma criança que não está alfabetizada e é surda é um pouquinho ruim (Professora).

Concordam também que as tecnologias facilitam o processo de ensino e de aprendizagem.

Eles já tinham conhecimento da aula analógica, nós fizemos as atividades em sala de aula. Foi bacana para eles, mas quando você vai para a área da tecnologia, que é uma coisa mais dinâmica com várias cores e que cada um pode participar na sua vez, independente se tem cronômetro, não tem cronômetro, é como se fosse uma pequena competição para eles. É mais interessante porque eles podem participar de um jogo que você colocou, que, na verdade, tem uma outra ramificação de um outro jogo diferente, mas tem tudo o mesmo conteúdo que está lincado. Na aula analógica, ele fica muito preso naquilo que o professor está falando, no papel ou na escrita; e no digital, é muito mais dinâmico (Professora).

O uso da tecnologia facilita, como eu disse, até porque eu também uso o celular justamente para poder facilitar a aprendizagem. Eu acho que facilita muito, justamente porque é a questão do visual que facilita a aprendizagem do surdo e também aproxima o que está sendo ensinado à realidade deles, do que eles conhecem. Eles veem aquilo e têm facilidade de entender o que veem... então, ajuda, tanto quem é surdo quanto quem é ouvinte, na aprendizagem (Intérprete).

Na questão da interação e participação dos alunos, a professora aponta a aula digital como fomentadora de interação e participação: “Sempre é mais interessante a questão do digital porque é mais visível a participação dos alunos, quando você está no analógico, você está só falando... é menor a participação deles”. A intérprete concorda que as tecnologias ajudam mais na interação e participação, porém aponta que as aulas devem ser diferenciadas segundo as especificidades dos alunos.

Partindo dessa experiência e da premissa das diferenças de modalidade linguística entre a LP e a Libras, oral e visual, questionamos a ligação entre o uso das tecnologias e a construção de práticas pedagógicas criativas e motivadoras.

Ambas concordam que as tecnologias digitais podem auxiliar e complementar o que está a ser ensinado em sala de aula.

A aula digital é excelente para complementar o analógico. Se eu venho com conteúdo analógico e depois eu acrescento o digital, independente se é um jogo ou se é um vídeo de um determinado conteúdo para aquele aluno vai fazer mais sentido... E o digital vai sempre chamar mais a atenção, porque eu posso explicar para eles um conteúdo, expondo, exemplo de um corpo humano, das ciências, mas se eu não tiver um digital para estar mostrando a funcionalidade do corpo humano, às vezes não vai fazer tanto sentido, somente uma explicação em sala de aula (Professora).

Quando fez a dinâmica com os meninos, passou para eles a questão do protagonismo em sala de aula. Então, eles se tornaram, ali na dinâmica, o protagonista, o protagonista da história. Então, houve a questão da possibilidade de novas formas de aprendizagem, através do visual ali, que é como se diz, é uma forma que não é usada em sala de aula... então a tecnologia acaba possibilitando essa forma de aprendizagem visual. É por isso que eu uso o celular, então prendeu a atenção dos alunos, tanto é que todo mundo quis participar da brincadeira, de forma super empolgada, tantos os surdos quanto os ouvintes quiseram participar (Intérprete).

Revisitamos Frade (2004), supracitado neste estudo, como forma de perceber o exposto pelas entrevistadas e sua comparação entre o livro didático e o computador. A pesquisadora ressalta a relevância do uso pedagógico das TICs por causa da contribuição desta para a pedagogia visual, concomitantemente às afirmações de Reilly (2003), que aborda a vantagem de os docentes perceberem o potencial construtivo e lúdico das imagens para que façam um uso efetivo destas. Terminamos em Ribeiro (2015) e sua linha de defesa do uso das tecnologias digitais como potencializador do ensino da L2 para os alunos surdos, mas não deixa de alertar sobre a literacia digital, sendo assim importante que os professores recebam formação sobre as tecnologias digitais para que possam usufruir de todas as potencialidades das ferramentas tecnológicas no processo de ensino e de aprendizagem.

## CONCLUSÃO

Considerando o objetivo inicial da pesquisa, as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação como suporte para o ensino da língua portuguesa visando a uma pedagogia inclusiva do aluno surdo numa escola regular, deparamo-nos com algumas questões e, buscando esclarecer e ampliar o nosso conhecimento sobre o surdo, sua inclusão e o papel da tecnologia como ferramenta de ensino, apresentamos um estudo com abordagens teórica e analítica.

Nesta dissertação, tratamos de assuntos que expandiram e consolidaram o nosso conhecimento em assuntos que estão interligados ao objetivo proposto: as TICs como potencializadoras de ensino da língua portuguesa para o aluno surdo numa sala mista.

Como conclusão, consideramos a importância de revisitarmos as perguntas que nos trouxeram até aqui, seguido de uma breve reflexão do exposto neste estudo. Logo, visto que as questões foram importantes delineadoras do percurso desta pesquisa, levando-nos a um envolvimento mais real através das implementações dos planos e das entrevistas, apresentamos novamente nesta seção: como se situa (contexto) a sala de aula de língua portuguesa que tem aluno surdo ingressado? Quais mecanismos de ensino devem ser articulados para desenvolver as competências de leitura do aluno surdo?

Na prática, não podemos abordar o letramento do surdo sem pensar sua educação inclusiva, uma vez que se trata de turma mista. Sendo assim, o ensino de língua portuguesa para aluno bilíngue é um tema que envolve diversas problematizações e reflexões.

Transitando pelos aportes teóricos dos pesquisadores Perlin, Strobel, Skliar, Campello, Vilhalva, Marques, Gesser, Capovilla, entre outros que, através de seus estudos, nos forneceram maior entendimento sobre o surdo, percebemos que a identidade do surdo e a diferença estão relacionadas a meios de representação, sendo por meio destes que a identidade e a diferença estão confrontadas com os sistemas de poder. Em Perlin (1998), elucidamos as diferentes identidades dos surdos – política, híbrida, de transição, surda incompleta, surda inconformada e surda flutuante –, que são resultantes dos relacionamentos diários. A seguir,

invocamos Santana e Bergamo (2005), que nos revelaram a estreita relação existente entre as práticas sociais e a formação da identidade do sujeito. Emparelhamos as suas afirmações com as de Vygotsky (1989) para chegar à conclusão de que a língua é construtora da subjetividade da criança por causa da interação que lhe proporciona.

Prontamente, voltados para as perguntas revisitadas, buscamos elucidar e contextualizar a situação de uma sala de aula de língua portuguesa para o aluno surdo numa turma mista. Pudemos apreender que tanto a professora quanto a intérprete entendem a necessidade do visual para o letramento dos seus alunos, buscam formas estratégicas, imagens, cores e materiais concretos para trabalhar em sala de aula. Verificamos ainda que as profissionais buscam, com seus próprios meios, formas variadas de incluir positivamente os seus alunos e, dessa forma diminuir o impacto das diferenças.

Cabe evocar que, apesar das atitudes promissoras das docentes, nesta pesquisa, percebemos que a inclusão do aluno surdo na escola regular de ensino precisa de um olhar mais atento de todos os envolvidos na educação, pois ainda há muito a fazer para a ocorrência de uma inclusão efetiva.

Recorremos em favor dos intérpretes tradutores de Libras, pois a partir da entrevista, depreendemos que a maior dificuldade é o fato de alunos adentrarem o ensino fundamental sem ter conhecimento ou domínio de sua L1, a Libras. Pontuamos a necessidade de: haver maior envolvimento familiar nas iniciativas de promover o contato dos familiares surdos com outros sinalizantes; abordar e trabalhar a educação bilingue desde a Educação Infantil para que o aluno surdo possa se familiarizar com as duas línguas e assim minimizar a dificuldade no ensino fundamental; promover iniciativas de envolvimento de adultos sinalizantes com crianças surdas, mesmo antes de estarem matriculadas no ensino formal; e sair da utopia e concretizar uma realidade defendida por Quadros (1997), conforme exposto anteriormente neste estudo<sup>46</sup>, possibilitando a aquisição da primeira língua do surdo através de contato com sinalizantes e só então promover o ensino da sua segunda língua.

---

<sup>46</sup> Verificar tópico 2.3 Língua portuguesa na educação do surdo.

Dada a importância significativa da pedagogia visual para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, visto que é através da experiência visual que eles compreendem o mundo, revisitamos a citação de Campello (2007)<sup>47</sup>:

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 (p. 113).

Validados por Reilly (2003), defendemos o uso constante de imagética pelos educadores, de recursos tecnológicos e de estratégias visuais de leitura e interpretação pelas escolas.

Como vivemos numa sociedade imersa na cultura digital, percebemos através dos estudos que as tecnologias podem ajudar, devendo haver um engajamento de todos. A cultura digital na educação pode fazer um diferencial, democratizando o ensino, rompendo barreiras, gerando maior interação entre os docentes e os discentes, ou seja, favorecendo a educação como um todo.

Diante do contexto social e cultural do surdo, as suas diferenças visuais e linguísticas, neste estudo, investigamos as possibilidades das TICs como instrumento facilitador do ensino da LP enquanto L2 na esperança de contribuir para a educação do surdo, tanto para alunos como para docentes.

Vinculamos esse objetivo com a segunda questão, aqui revisitada, e buscamos nas TICs os meios facilitadores para o processo de ensino-aprendizagem do surdo na aquisição da LP. Através dos planos de aulas aplicados e da análise das entrevistas, buscamos evidenciar as tecnologias digitais como facilitadoras no ensino da língua portuguesa como L2 do surdo.

Partindo das reflexões levantadas, entendemos que o uso das ferramentas tecnológicas é capaz de dissipar as desigualdades e favorecer o processo de ensino e de aprendizagem, através da elaboração de materiais didáticos pedagógicos visuais, de qualidade e acessíveis a todos; que as ferramentas tecnológicas são promotoras de uma pedagogia inclusiva do aluno surdo; e que, acima de tudo, se bem usadas, elas são facilitadoras de interação da língua devido à multimodalidade nas práticas comunicativas.

---

<sup>47</sup> Ver tópico 2.2 Letramento visual.

Compreendemos ainda que o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos surdos deve ser mais específico e especializado. Portanto, partindo da nossa experiência, dada a especificidade do ensino da LP para o surdo, deve-se evitar cronometrar os jogos educativos e deixar que os alunos façam suas atividades no seu próprio ritmo, evitando assim frustrações.

Mas, apesar de sua importância para a educação, as escolas ainda não compreendem as possibilidades oferecidas pelas TICs para o ensino, como a interação e a colaboratividade entre os alunos, bem como sua autonomia.

Constatamos que a formação na área das tecnologias digitais é um fator importante para um uso efetivo e de qualidade em sala de aula. Partindo dos relatos das entrevistadas, apreendemos que a falta de formação e de informação pode levar ao não uso de computadores e todas as ferramentas tecnológicas disponibilizados.

Partindo das dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem, após a análise das entrevistas, é correto pontuar que as formações acadêmicas das profissionais – Pedagogia, com uma disciplina de Libras (professora); e Língua Portuguesa, com domínio em Libras (intérprete) –, amplificam a visão sobre o trabalho docente com os alunos surdos em sala de aula. No entanto, é preciso complementar as suas habilidades para atuação numa sala mista, visto que a educação inclusiva do surdo é muito mais desafiante do que se imagina.

Sendo assim, destacamos a necessidade de formação e capacitação dos professores para lidar com as situações que se apresentam no dia a dia do seu ofício, pois não é somente trabalhar com as diferenças, mas sim realizar um trabalho voltado para diminuir as diferenças e efetuar um ensino de qualidade para os discentes, independentemente de sua condição, se surdo ou ouvinte. Os estabelecimentos de ensino devem, além de cumprir com as diretrizes estabelecidas por lei, promover o engajamento dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos.

Apontamos também o problema reportado pela docente sobre a retirada dos computadores do espaço escolar, já denotando um número insuficiente de ferramentas tecnológicas. Destacamos assim a necessidade de maior empenho do

município em políticas públicas que adotem as tecnologias como ferramentas essenciais para a educação tanto dos surdos como de todos os educandos, mas podemos pensar no reinvestimento tecnológico<sup>48</sup> em novos computadores e internet de qualidade para as escolas, a ser realizado pelas autoridades governamentais, como provável causa da ação referida pela docente.

Quanto a questões como fornecer materiais pedagógicos adequados e especializados, ambiente favorável, profissionais qualificados, formação de professores e dos profissionais envolvidos na educação, entre outros, as escolas devem disponibilizar cursos de formação e capacitação que preparem e esclareçam os professores, os intérpretes, os alunos, assim como todos os intervenientes da educação, na preparação de estratégias e metodologias que facilitem o processo de construção do saber.

Diante de todo o cenário apresentado, contexto social, tecnológico, financeiro e político, podemos afirmar que é preciso mudanças nos paradigmas tradicionais visitados nas escolas e nos setores educacionais, não bastando fazer uma inclusão acelerada, mas possibilitando um ambiente que seja propício para as especificidades dos seus alunos, surdos ou ouvintes. O uso da imagética de forma constante e usual, com imagens ligadas às palavras, é facilitador de uma maior compreensão do aluno surdo, principalmente quando este ainda não adquiriu a sua primeira língua. Assim pensamos que o uso das tecnologias para o ensino a esses alunos vai conceder maior espaço de criatividade e criticidade à docência.

---

<sup>48</sup> [Governo anuncia internet em todas as escolas públicas até 2026 \(correiobraziliense.com.br\)](http://correiobraziliense.com.br)  
[Governo federal vai conectar 3,5 milhões de alunos de Minas Gerais — Agência Gov \(ebc.com.br\)](http://ebc.com.br)

## BIBLIOGRAFIA

- Almeida, M. E., & Prado, M. E. (2005). Integração tecnológica, linguagem e representação. *Integração de tecnologias, linguagens e representações*. MEC. [http://penta3.ufrgs.br/MEC-CicloAvan/integracao\\_midias/textos/IntegracaoTec.pdf](http://penta3.ufrgs.br/MEC-CicloAvan/integracao_midias/textos/IntegracaoTec.pdf).
- Alvez, C. B., Ferreira, J. D., & Damázio, M. M. (2010). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar*. MEC/ UFC.
- Araújo, P. S., Araújo, D. R., & Gouveia, L. B. (2022). *Reflexões sobre a Educação no Século XXI Da Tecnologia à Inclusão*. Publicações Conhecimento - Paideia.
- Arcoverde, R. D. (maio/ago. 2006). Tecnologias digitais: novo espaço interativo na produção de escrita dos surdos. *Cadernos Cedes*, 26(69), 251-267. <http://www.cedes.unicamp.br/>. 20 de setembro de 2023.
- Barbas, M. P. (2011). Tecnologia Educacional, presente e perspectivas futuras em Portugal. *Educación y Futuro*, 25, 177-207.
- Behrens, M. A. (2006). Projetos de Aprendizagem Colaborativa num Paradigma Emergente. In J. M. Moran, M. T. Masetto, & M. A. Behrens, *Novas Tecnologias e Mediação pedagógica* (10ª ed., 67-132). Papirus.
- Belaunde, C. Z., & Sofiato, C. G. (julho/dezembro de 2019). O visual na educação de surdo. *Revista ESPAÇO*, 67-84.
- Belloni, M. L. (1998). Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna? *Educação e sociedade*, 19(65), 143-162. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301998000400005>. 08 de setembro de 2023.
- Braga, D. B. (2013). *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. Cortez.
- Brito, L. F. (2010). *Por uma gramática de línguas de sinais* (2ª edição). TB - Edições Tempo Brasileiro.
- Brochado, S. M., & Pinheiro, C. L. (2012). *Processos de referência em relatórios de estágio de surdos: descrição e contribuição ao ensino*. Anais do SIELP, 2(1). EDUFU. [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume\\_2\\_artigo\\_279.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_279.pdf).
- Buckingham, D. (setembro/dezembro de 2010). Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação & Realidade*, 35(3), 37-58. [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). 08 de setembro de 2023.
- Cafiero, D. (2005). *Leitura como progresso*. Ceale UFMG.
- Campello, A. R. (2007). Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos. In R. M. Quadros, & G. Perlin, *Estudos Surdos II* (100-131). Arara Azul.
- Campello, A. R. (2008). *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Capovilla, F. C. (2000). Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. *Revista Brasileira de Educação Especial* (99-116). <https://abpee.net/revista-6.php>. 17 de julho de 2023..
- Capovilla, F. C. (2011). Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. In N. d. Sá, *Surdos: qual escola?* (77-101). Valer e Edua.
- Carmo, M. R. (31 de outubro de 2022). A influência da filosofia bilingue na educação e socialização dos surdos. *Revista Scias Língua de Sinais* (101-119).

- Carvalho, R. E. (2000). *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Mediação.
- Castells, M. (2002). *Tradução: Roneide Venancio Majer. A sociedade em rede* (6ª edição). Paz & Terra.
- Castells, M. (2003). *A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Zahar.
- Castells, M. (janeiro de 2015). *Escola e internet: o mundo da aprendizagem dos jovens*. <https://www.fronteiras.com/assista/exibir/escola-e-internet-o-mundo-da-aprendizagem-dos-jovens>. 19 de setembro de 2023.
- Castells, M. (2018). *O Poder da identidade*. Paz & Terra.
- Claudio, J. P. (2016). *A cultura dos sujeitos comunicantes surdos: construções da cidadania comunicativa e comunicacional digital no facebook*. UNISINOS <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6044/>. 02 de agosto de 2023.
- Comitê Gestor da Internet no Brasil (25 de novembro de 2021). [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200326/tic\\_educacao\\_2020\\_livro\\_eletronico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200326/tic_educacao_2020_livro_eletronico.pdf). 20 de outubro de 2023.
- Comitê Gestor da Internet no Brasil (25 de setembro de 2023). <https://cetic.br/pt/noticia/conectividade-nas-escolas-brasileiras-aumenta-apos-a-pandemia-mas-faltam-dispositivos-para-acesso-a-internet-pelos-alunos-revela-tic-educacao-2022/>. 23 de outubro de 2023.
- Coscarelli, C. V. (2017). Alfabetização e letramento digital. In C. V. Coscarelli, & A. E. Ribeiro (Orgs.), *Letramento Digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. (3ª ed., 25-40). Ceale, Autêntica.
- Coscarelli, C. V., & A. E. Ribeiro (2017). Apresentação. In C. V. Coscarelli, & A. E. Ribeiro (Orgs.), *Letramento Digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. (3ª ed.). Ceale, Autêntica.
- Dias, H. B. (2008). Os estudos em aquisição de L2. In *Português Europeu Língua não Materna a Distância: (Per)Cursos de Iniciação baseados em Tarefas. Tese de Doutorado* (66-83). Universidade Aberta.
- Dizeu, L. C., & Caporali, S. A. (maio/agosto de 2005). A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. *Revista Educação Sociais Campinas*, 26(91), 583-597. 10 de abril 2023.
- Dolz, J., & Schneuwly, M. N. (s.d.). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In J. Dolz, & M. N. Schneuwly, *Expressar-se em francês: sequências didáticas para o oral e a escrita*.
- Dudney, G., Hockly, N., & Pegrum, M. (2016). *Letramentos Digitais*. Tradução: Marcos Marcionilo. Parábola.
- Eizirik, M. F. (2007). O cuidado com a diferença. *Revista Educação Especial*. 30 <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4051>.
- Escolas Brasil*. (s.d.). <https://www.escolasbrasil.org/MINAS-GERAIS/UBERLANDIA/31228761>. 10 de novembro de 2023.
- Evans, D. (abril de 2011). A Internet das Coisas como a próxima evolução da Internet está mudando tudo. *Cisco Internet Business Solutions Group (IBSG)*.
- Fava, R. (2007). *Educação para o século 21: a era do indivíduo digital* (8ª ed.). Saraiva.
- Ferreira, J. R. (2004). Inclusão Digital. In *O Futuro da Indústria de Software* (57-70). IEL/NC.

- Frade, I. C. (2004). Alfabetização e letramento digital. VII CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA - ALAB. [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CBLA\\_VII/pdf/092\\_frade.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CBLA_VII/pdf/092_frade.pdf) 19 de setembro de 2023.
- Franco, C. D. (1º Semestre de 2010). A tecnologia no ensino de línguas: do século XVI ao XXI. *Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura* - Ano 06, n.12. [http://letramagna.com/artigo18\\_XII.pdf](http://letramagna.com/artigo18_XII.pdf).
- Gee, J. P. (2004). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan. ISBN 1-4039-6538-2
- Gesser, A. (2009). *Libras? Que língua é esta? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. Parábola.
- Gesser, A. (julho/dezembro de 2015). Interpretar ensinando e ensinar interpretando: posições assumidas no ato interpretativo em contexto de inclusão para surdos. In C. H. Rodrigues, & R. M. Quadros. *Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais. Caderno de Tradução, 35(2)*, 534-556. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p534>.
- Gesueli, Z. M. (janeiro/abril de 2006). Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. *Educação & Sociedade, 27(94)*, 277-292.
- Gesueli, Z. M., & Moura, L. D. (junho de 2006). Letramento e surdez: a visualização das palavras. *Educação Temática Digital, 7(2)*, 110-122. ISSN: 1676-2592.
- Godoi, E. (julho/dezembro de 2021). Atributos em Libras: processos morfossintáticos na realização do adjetivo na fala do aluno surdo do ensino superior. *Letras & Letras, 37(2)*, 445-460.
- Goes, A. M. (2011). Língua Brasileira de Sinais - Libras: uma introdução. Coleção UAB-UFSCar Pedagogia.
- Góes, M. C. (2012). *Linguagem, surdez e educação*. Autores Associados Ltda.
- Goldfeld, M. (1997). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista*. Plexus.
- Guarinello, A. C. (2007). *O papel do outro na produção da escrita de sujeitos surdos*. Plexus.
- Guarinello, A. C., Santana, A. P., Massi, G., Berberian, A. P., & Pereira, M. C. (2007). O processo de referenciação na produção textual de adolescentes surdos. *Revista Letras, (72)*, Editora UFPR, 115-132.
- Hall, S., & Silva, T. T. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade* (11ª ed.). DP&A.
- Karnopp, L. B. (2013). Língua de Sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In A. C. Lodi, *Letramentos e minorias* (6ª ed., 56-61). Mediação.
- Kenski, V. M. (2012). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação* (8ª ed.). Papirus.
- Kenski, V. M. (2013). *Tecnologias e tempo docente*. Papirus.
- Kleiman, A. B. (1995). Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In A. B. Kleiman (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (15-61). Mercado de Letras.
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2007). *A New Literacies Sampler*. Peter Lang.
- Lacerda, C. B. (setembro de 1998). Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos CEDES, 19(46)*, 68-80. 10.1590/S0101-32621998000300007.

- Lacerda, C. B. (agosto de 2006). A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Caderno Cedes* 26 (69), 163-184. <https://www.cedes.unicamp.br/>.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2007). *A New Literacies Sampler*. (29). Peter Lang.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura* (Tradução Carlos Irineu da Costa). Editora 34 Ltda.
- Liddell, S. (1 de junho de 1984). Think and believe: sequentiality in American Sign Language. *Language* 60, 2, 372-399. <https://doi.org/10.2307/413645>.
- Lima, A. (2016). Ler e escrever: o que a gramática tem a ver com isso? *Revista do GELNE*, 18(2), 2ª parte. <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/11202/7938>.
- Lodi, A. C. (2012). Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 10, 1-20.
- Lopes, D. D., & Goettert, N. (setembro/dezembro de 2015). Tecnologias digitais e estratégias comunicacionais de surdos: a inclusão digital numa perspectiva bilíngue. *Educação*, 38(3), 358-368. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/>.
- Lopes, M. C. (2011). *Surdez & Educação*. Autêntica.
- Lunardi, M. L., & Machado, F. D. (2007). Discursos sobre a surdez: problematizando as normalidades. *Revista Educação Especial*. 30. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4051>.
- Machado, F. M. (2022). Tradução e interpretação do português do Brasil para Libras: conceitos abstratos de autonomia. *LINGUAGEM - COGNIÇÃO - CULTURA: Teorias, aplicações e diálogos com foco na Língua Portuguesa*, 17, 284-309.
- Magalhães, I. (2012). *Discursos e práticas de letramento: Pesquisa etnográfica e formação da professores*. Mercado de Letras.
- Marchesi, Á. (2007). Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In C. Coll, Á. Marchesi, & J. Palacios, *Desenvolvimento psicológico e educação* (3, 2ª ed., 15-30). Artmed.
- Marcuschi, L. A. (2010). Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In L. A. Marcuschi, & A. C. Xavier (Orgs.), *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido* (3ª ed.). Cortez.
- Marques, R. R. (01 de janeiro de 2007). A percepção do corpo próprio e o "ser surdo". *Ponto de Vista*, 75-85.
- Masetto, M. T. (2006). Mediação Pedagógica e o uso da Tecnologia. In J. Moran, M. T. Masetto, & M. A. Behrens, *Novas Tecnologias e Mediação pedagógica* (133-173). Papirus.
- Matos, P. T., & Sousa, R. A. (2018). Inclusão do aluno surdo no ensino regular. In *Cultura surda na educação de surdos: uma análise das práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras no curso de pedagogia* (146-158). Atena.
- Mendes, E. G. (maio/agosto de 2010). Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(57), 93-109.
- Miranda, D. G. (29 de janeiro de 2020). Letramento visual: um possível caminho para a criança surda chegar à escrita. *Línguas de Sinais Conquistas e Desafios*, 20(48).

- Miranda, G. L. (maio/agosto de 2007). Limites e possibilidades das TIC na Educação Nº 3. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/60>.
- Moran, J. (2015). Educação Híbrida: Um conceito-chave para a educação, hoje. In L. Bacich, A. N. Tanzi, & F. d. Trevisanni (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação* (27-44). Penso.
- Morin, E. (2004). *Educação e complexidade: Os Sete Saberes e outros ensaios* (4ª ed.). Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho (Orgs.). Cortez.
- Moura, M. C. (2000). Algumas considerações sobre a surdez e o indivíduo surdo numa perspectiva histórica. In M. C. Moura, *O Surdo: caminhos para uma nova identidade* (15-98). Revinter.
- Neves, B. C., & Quadros, R. M. (2015). A relação dos surdos com a língua portuguesa em um contexto bilíngue. In T. Ribeiro, & A. G. Silva, *Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas* (137-162). Walk.
- Padilha, A. M. (2009). Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In A. C. Lodi, & C. B. Lacerda, *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização* (113-126). Mediação.
- Paula, L. S. (setembro/dezembro de 2009). Cultura escolar, cultura surda e construção de identidades na escola. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(3), 407-416.
- Perlin, G. (1998). *Histórias de vida surda: Identidades em questão*. UFRGS. <https://sites.google.com/site/pesquisassobresurdez/gladis-perlin>.
- Perlin, G. (2003). *O ser e o estar sendo surdos: Alteridade, diferença e identidade*. UFRGS.
- Perlin, G. (2006). A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais. *Educação Temática Digital*, 136-147. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-101659>.
- Perlin, G. T. (2004). O lugar da Cultura Surda. In A. d. Thomas, & M. C. Lopes (Orgs.), *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Edunisc.
- Perlin, G. T. (2013). Identidades surdas. In C. Skliar, *A surdez um olhar sobre as diferenças* (51-73). Mediação.
- Porto, E. (2021). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto.
- Quadros, R. M. (1997). *Educação de Surdos. A aquisição da linguagem*. ARTMED.
- Quadros, R. M. (2004). *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>. 15 de outubro de 2023.
- Quadros, R. M. (2005). O 'Bi' em bilinguismo na educação de surdos. In E. Fernandes, *Surdez e bilinguismo* (1, 26-36). Mediação.
- Quadros, R. M. (2006). Políticas linguísticas e educação de Surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Caderno Cedes*, 26(69), 141-161. <http://www.cedes.unicamp.br/>.
- Quadros, R. M., & Karnopp, L. B. (2004). *Língua de Sinais Brasileira. Estudos linguísticos*. ARTMED.

- Quadros, R. M., & Schmledt, M. L. (2006). *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. MEC.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais (5ª ed.)*. Gradiva.
- Ramos, A. (1997). Escrita, interação e computador: algumas reflexões. In *Actas do XII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (277-292)*. APL.
- Reily, L. H. (2003). Imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In I. R. Silva, S. Kauchakje, & Z. M. Gesueli, *Cidadania, surdez e linguagem (161-192)*. Plexus.
- Rezende, M. (31 de outubro de 2022). A influência da filosofia bilingue na educação e socialização dos surdos. *Revista SCIAS Língua de Sinais*, 120-130.
- Ribeiro, A. E. (2015). Tecnologia e poder semiótico: escrever, hoje. *Periódicos Letras*, 8(1), 112-123. <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre>.
- Ribeiro, A. E. (2018). *Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação*. Parábola.
- Ribeiro, O. J. (2017). Educação e Novas tecnologias: um olhar para além da técnica. In C. V. Coscarelli, & A. E. Ribeiro (Orgs.), *Letramento Digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas (85-97)*. Ceale Autêntica.
- Rinaldi, G. e. (1997). *Educação especial. A educação dos surdos (2)*. MEC.
- Rodrigues, P. C. (2007). Características do Livro Didático de Língua Portuguesa na Mediação da Produção Textual Escrita. 26-53.
- Rojo, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. Parábola.
- Rojo, R. (2012). Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In R. Rojo, & E. M. Almeida (Org.), *Multiletramentos na escola (11-32)*. Parábola.
- Rojo, R. H. (2006). O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In R. R. (Org.), *Alfabetização e Letramento: perspectivas (3ª reimp., 121-171)*. Mercado de Letras.
- Rojo, R., & Moura, E. (2012). *Multiletramento na escola*. Parábola.
- Rojo, R., & Moura, E. (2019). *Letramentos, mídias, linguagens*. Parábola.
- Rudiger, F. (2011). *As Teorias da Cibercultura*. Porto Alegre: Sulina.
- Sá, N. d. (2011). *Surdos: qual escola? Valer e Edua*.
- Sanches, C. (2016). La lengua escrita: esse esquivo objeto de la pedagogia para sordos y oyentes. In C. S. (Org.), *Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística. (2, 6ª ed., 35-45)*. Mediação.
- Santana, A. P. (2019). *Surdez e linguagem: Aspectos e implicações neurolinguísticas*. Plexus.
- Santana, A. P., & Bergamo, A. (maio/agosto de 2005). Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educação e sociedade*, 26(91), 565-582. <http://www.cedes.unicamp.br/>.
- Shandwick, W. (2023). *Conectividade nas escolas brasileiras aumenta após a pandemia, mas faltam dispositivos para acesso à Internet pelos alunos, revela TIC Educação 2022*. <https://cetic.br/pt/noticia/conectividade-nas-escolas-brasileiras-aumenta-apos-a-pandemia-mas-faltam-dispositivos-para-acesso-a-internet-pelos-alunos-revela-tic-educacao-2022/>.
- Signorini, I. (1998). *Lingua(gem) e identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Mercado de Letras.

- Silva, E. P., Magalhães, V. M., & Buin, E. (2018). *Desafios do letramento digital: o diálogo entre a universidade e a escola*. Mercado de Letras.
- Silva, G. M. (2017). O português como segunda língua dos surdos brasileiros: uma apresentação panorâmica. *Revista X*, 12(2), 130-150 <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/download/51140/34205>. 03 de julho de 2023.
- Silva, G. M., & Guimarães, A. B. (2018). *Português para crianças surdas. Leitura e escrita no cotidiano*. FALE/UFMG. <http://www.letras.ufmg.br/portuguesl2surdos/>. 08 de julho de 2023.
- Silva, T. T. (2000). A produção da identidade e da diferença. In T. T. Silva, S. Hall, & K. Woodward., *Identidade e Diferença* (73-102). Vozes.
- Silva, V. (2006). Educação de Surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In R. M. Quadros, *Estudos surdos I: série de pesquisas* (14-37). Arara Azul.
- Skliar, C. (1998). *A surdez: Um olhar sobre as diferenças*. Mediação.
- Skliar, C. (2001). Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilingue para surdos. In S. Silva, & M. Vizim, *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados* (85-110). Mercado de Letras/ALB.
- Soares, M. (dezembro de 2002). Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, 23(81), 143-160.
- Soares, M. (2009). *Letramento: um tema em três gêneros* (3ª ed.). Autêntica.
- Sposati, A. (outubro/dezembro de 2006). A fluidez da inclusão/exclusão social. *Ciência e Cultura*, 58(4). <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v58n4/a02v58n4.pdf>.
- Stokoe, W. (1960). Sign language structure: an outline of the visual communication system of the American deaf. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10 (1), winter 2005, Oxford University Press, 3-37 .
- Street, B. (2012). Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In I. Magalhães, *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação da professores* (69-92). Mercado de Letras.
- Street, B. V. (2014 ). *Letramentos Sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. Parábola.
- Strobel, K. (2008). *As imagens do outro sobre a cultura surda*. UFSC.
- Strobel, K. (2009). *História da educação de surdos*. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Stumpf, M. R., & Quadros, R. M. (2018). Reconhecimento da língua brasileira de sinais. In C. H. Rodrigues, & R. M. Quadros (Orgs.). *Estudos da Língua Brasileira de Sinais* (17-36). Insular.
- Tesser, C. R. (2019). A interpretação paa Libras em contexto educacional: reflexão a partir da experiência na pós-graduação. *Belas Infiéis*, 8(1), 105-118. <https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfiéis/article/view/22630>. 30 de setembro de 2023.
- TIC *EDUCAÇÃO* 2022. (2023). [https://www.cetic.br/media/analises/tic\\_educacao\\_2022\\_coletiva%20de%20impressao.pdf](https://www.cetic.br/media/analises/tic_educacao_2022_coletiva%20de%20impressao.pdf) Visitado 04/10/2023

- Tomás, C. C. (21 de abril de 2016). *Internet das coisas... Que desafios?*  
[https://elearning.uab.pt/pluginfile.php/1570999/mod\\_resource/content/1/Internet\\_das\\_Coisas\\_-\\_Cisco.pdf](https://elearning.uab.pt/pluginfile.php/1570999/mod_resource/content/1/Internet_das_Coisas_-_Cisco.pdf).
- Vieira, C. R., & Molina, K. S. (2018). *Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar*.  
<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157559/152873>.  
<https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844179339>. 26 de junho de 2023.
- Vieira, C. R., & Molina, K. S. (2018). Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. *Educação Pesquisa*, 44, 1-23. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844179339>.
- Vilhalva, S. (2012). Anatomia do Sentimento Surdo. In G. Perlin, & M. Stumpf, *Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas* (59-66). CRV.
- Vilhalva, S. (2021). Identidade-Idioma Visual. *Revista de Educación*, Ano XII, 24, 387-401.
- Vilhena, S. (janeiro de 2021). Identidade-Idioma Visual. *Revista de Educación*, Año XII, 24, 387-401.
- Vygotsky, L. S. (1989). Concret human psychology. *Soviet Psychology*, 27(2), 53-77.
- Warschauer, M. (2006). *Tecnologia e Inclusão Social. A exclusão digital em debate*. Senac.

## **APÊNDICE A**

### **PLANO DE AULA ANALÓGICO**

## PLANO DE AULA ANALÓGICO

**Data:** 08 de março de 2023

**Plano de aula analógico:** Substantivo – próprio e comum

**Público-alvo:** 5º ano Ensino Fundamental I

**Conteúdos:**

Substantivo próprio

Substantivo comum

**Objetivos:**

- Perceber a função do substantivo na língua portuguesa;
- Saber diferenciar os substantivos próprios e comuns.

**Desenvolvimento metodológico:**

Explicar a função do substantivo e sua classificação em próprio ou comum.

**Substantivo comum**

**O substantivo comum** dá nome aos seres da mesma espécie (animais, plantas, objetos) e são grafados com letra minúscula.

Vejamos alguns exemplos de substantivo comum:

menino, menina, criança, cidade, país, árvore, flores, sorvete, casa, girafa, macaco, leão.

Vamos colocar esses substantivos em uma frase?

Aquele **menino** gosta de empinar pipa.

A minha irmã está brincando com a **menina** da vizinha.

A **criança** mimada dá muito trabalho para os pais.

Eu moro em uma **cidade** grande e limpa.

O meu **país** é o mais lindo do mundo.

Todos deveriam plantar uma **árvore**.

Eu amo a primavera por causa das **flores**.

O verão é bom porque podemos tomar muito **sorvete**.

A minha **casa** é perto da escola.

Fui ao zoológico e vi uma **girafa**, um **macaco** e um **leão**.

**DESAFIO:**

Vocês identificaram mais alguns substantivos nas frases acima?

## Substantivo próprio

O **substantivo próprio** é aquele que particulariza um ser da espécie e é grafado com letra maiúscula.

Vejam estes exemplos: C = comum

P= próprio

O nome daquela menina é Catarina.  C  P	Existem muitas meninas, mas nem todas têm o mesmo nome. Esta menina particularmente recebe o nome de Catarina, isso a distingue das outras. Já imaginaram se todas vocês tivessem o mesmo nome? Não seria fácil chamá-las, pois não?
Eu moro na cidade de Uberlândia.  C  P	Uberlândia é o nome da nossa cidade, por isso, ao escrevermos, sempre usamos a letra maiúscula.
O Brasil é um país acolhedor.  P  C	Só existe um país com este nome e, por isso, ele deve ficar com letra maiúscula. Todo o mundo reconhece o seu país porque o nome é só dele.

Vamos praticar o que aprendemos?

Coloque:

**C** para substantivos comuns

**P** para substantivos próprios

FADA

FELIPE

JARRA

BELO HORIZONTE

MESA

NAVIO

ISABELA

APAGADOR

PERU (é aceitável ave ou país, dependendo do contexto frasal.)

CAMA

FLORES

AMAZONAS

AVIÃO  
RAFAEL  
BOLO  
MELISSA  
BOLSA  
AMANDA  
MOÇA  
CACHORRO  
MANGA  
PEDRO  
MAMÃE  
HOMEM  
BOLA

Escolha cinco dos substantivos acima apresentados e construa uma frase usando cada um deles.

### **Avaliação**

A avaliação será feita em duas etapas: participação na sala de aula e correção das atividades 2 e 3 (observar se o aluno soube identificar os substantivos e como fizeram o uso destes nas frases construídas).

## **APÊNDICE B**

### **PLANO DE AULA DIGITAL**

## PLANO DE AULA DIGITAL

**Data:** 08 de março de 2023

**Plano de aula digital:** Substantivo – próprio e comum

**Público-alvo:** 5º ano Ensino Fundamental I

### **Conteúdos:**

Substantivo próprio

Substantivo comum

### **Objetivos:**

- Perceber a função do substantivo na língua portuguesa;
- Saber diferenciar os substantivos próprios e comuns;

### **Desenvolvimento metodológico**

Videoaula sobre os substantivos e sua classificação em próprio ou comum.

**[https://www.youtube.com/watch?v=kc1P\\_8E-Vts](https://www.youtube.com/watch?v=kc1P_8E-Vts)**

Fazer as atividades seguintes com os alunos para fixação do conteúdo ensinado:

1. [Substantivo próprio e comum - Vire as peças \(wordwall.net\)](#)

2. [SUBSTANTIVO PRÓPRIO E COMUM - Classificação de grupo \(wordwall.net\)](#)

(Esta atividade ajuda os alunos a perceberem melhor a diferença entre os substantivos comuns e próprios. São usadas as mesmas palavras, porém com funções diferentes.)

3. [SUBSTANTIVO PRÓPRIO E COMUM - Questionário de programa de televisão \(wordwall.net\)](#)

(Este quiz é divertido e inclusivo, pois os alunos devem interagir na tentativa de responder corretamente.)

Nesta etapa, os alunos irão fazer as seguintes atividades em seu próprio computador ou smartphone.

Vamos encontrar os substantivos? (Incentivar os alunos a fazerem as atividades com os substantivos.)

[SUBSTANTIVO PRÓPRIO E COMUM - Abra a caixa \(wordwall.net\)](#)

[SUBSTANTIVO PRÓPRIO E COMUM - Verdadeiro ou falso \(wordwall.net\)](#)

Substantivo Próprio e Comum. - Questionário (wordwall.net)

SUBSTANTIVO COMUM E PRÓPRIO - Questionário (wordwall.net)

Substantivo próprio e comum - Questionário (wordwall.net)

Substantivo comum e próprio - Classificação de grupo (wordwall.net)

SUBSTANTIVO COMUM E PRÓPRIO - Caça-palavras (wordwall.net)

JOGO DO SUBSTANTIVO PRÓPRIO E COMUM - Perseguição do labirinto  
(wordwall.net)

OBSERVAÇÃO: Foram sugeridas oito atividades, porém sua realização depende do tempo disponível nas aulas, ficando a critério da professora regente.

### **Avaliação**

A avaliação será feita durante a participação nas atividades. Observar se o aluno conseguiu identificar os substantivos. Os resultados devem ser capazes de demonstrar se houve ou não sucesso.

Página deixada intencionalmente em branco.

## **APÊNDICE C**

### **PLANO DE ENTREVISTA – PROFESSORA REGENTE**

## PLANO DE ENTREVISTA – PROFESSORA REGENTE

**Identidade:** profissão, idade, gênero, formação acadêmica, naturalidade e residência.

**Identidade da turma:** 5º ano do ensino fundamental I - Perfil da turma (nº de alunos surdos e alunos ouvintes).

1. Conhecendo o perfil tecnológico da turma, professora e alunos.

- 1.1 Como é ensinar a língua portuguesa enquanto segunda língua para o aluno surdo em uma sala mista? Quais as estratégias que você usa para o ensino da LP? Poderia comentar sobre algumas delas?
- 1.2 Considerando que o aluno surdo precisa de uma atenção especial na área da inclusão social, como é a atuação da escola enquanto agente motivador da inclusão dos alunos surdos?
- 1.3 A sua escola dispõe de algum treinamento e/ou cursos de capacitação em tecnologia de informação e comunicação (TIC) voltados para o professor? Se sim, pode apontar quais cursos e respectiva carga horária?
- 1.4 Você acha importante o uso das tecnologias? Você usa as tecnologias? Quais e como você aprendeu a usar as tecnologias?
- 1.5 Se inclusão digital favorece a inclusão do aluno surdo na comunidade escolar e, conseqüentemente, na sociedade, quais são as ações de inclusão digital e as tecnologias digitais de que a escola dispõe para a promoção da inclusão desse aluno e como se dá o acesso a essas ferramentas?
- 1.6 Considerando a importância do uso das tecnologias assistivas digitais para o ensino do aluno surdo no âmbito da escola inclusiva, quais são as mais utilizadas por você na sua escola e como ocorreu o seu processo de formação para o atendimento de estudantes surdos?
- 1.7 Na sua escola, o que você pode discorrer sobre o ensino da literacia digital (manuseamento e uso das tecnologias de forma consciente, aplicação nas diferentes realidades do dia a dia, informação e uso dos diferentes tipos de plataformas de aprendizagem)?

**2. Discorrendo sobre os planos de aula em formatos diferentes:**

- 2.1 Qual o papel que a escola tem desempenhado no ensino da literacia digital (manuseio e uso das tecnologias de forma consciente, aplicação nas diferentes realidades do dia a dia, informação e uso dos diferentes tipos de plataformas de aprendizagem)?

- 2.2 O que você achou de trabalhar o mesmo conteúdo em dois formatos diferentes, formato analógico e formato digital? Você encontrou alguma dificuldade para a aplicação de alguma delas?
- 2.3 Você percebeu a diferença entre as duas aulas? Você acha que o uso das tecnologias facilitou o ensino do conteúdo aplicado? Qual despertou maior interesse dos alunos? (Buscar perceber em qual dos dois formatos houve maior participação dos alunos surdos)
- 2.4 Em qual dos dois formatos houve maior interação entre os alunos? As ferramentas tecnológicas facilitaram a comunicação entre você e os alunos de forma igual?
- 2.5 Sabemos que a língua de sinais se difere das outras pela sua modalidade visuoespacial. Partindo dessa experiência, você percebeu alguma ligação entre o uso das tecnologias e a construção de práticas pedagógicas criativas, interativas e motivadoras? Comente a sua resposta.
- 2.6 Materiais pedagógicos interativos podem exercer funções de mediação no ensino e na aprendizagem. Você concorda com esta afirmação?
- 2.7 Você achou benéfico o uso das tecnologias para o ensino do conteúdo apresentado? Consideraria usar as tecnologias com maior frequência nas suas aulas?

Página deixada intencionalmente em branco.

## **APÊNDICE D**

### **PLANO DE ENTREVISTA – INTÉRPRETE DE LIBRAS**

## PLANO DE ENTREVISTA – INTÉRPRETE DE LIBRAS

**Identidade:** profissão, idade, gênero, formação acadêmica, naturalidade e residência.

**Identidade da turma:** 5º ano do ensino fundamental I - Perfil da turma (nº de alunos surdos e alunos ouvintes).

### 1 Conhecendo o perfil tecnológico da escola, professora e alunos

1.1. Qual é o perfil dos alunos surdos da sua turma? (Nesta questão, buscar explicar um pouco sobre o nível de leitura dos alunos surdos e discorrer sobre a existência ou não de barreiras no ensino da língua para uma turma mista)

1.2. Considerando as diferenças de comunicação dos alunos surdos, quais as estratégias que você usa para interpretar e transmitir os conteúdos ensinados em sala de aula para esses alunos?

1.3. Você considera que os alunos surdos de sua escola se beneficiam das medidas educativas a que têm direito por lei? Poderia mencionar algumas?

1.4. Considerando que o aluno surdo precisa de uma atenção especial na área da inclusão social, como é a atuação da sua escola enquanto agente motivador da inclusão dos alunos surdos? (Refletir sobre a recepção dos alunos surdos e o incentivo para que esses alunos tenham participação livre e ativa na vida da escola)

1.4.1. Considerando o papel de mediador da comunicação entre o professor e o aluno, como tem sido a sua relação com a professora nesse processo, principalmente quanto à disponibilização de conteúdos?

1.4.2. Considerando a importância do uso das tecnologias assistivas digitais para o ensino do aluno surdo no âmbito da escola inclusiva, quais são as mais utilizadas por você na sua escola e como ocorreu o seu processo de formação para o atendimento de estudantes surdos?

### 2. Discorrendo sobre os planos de aula em formatos diferentes

2.1 O que você achou de interpretar o mesmo conteúdo em dois formatos diferentes, formato analógico e formato digital? Você encontrou alguma dificuldade para a sua atuação em algum desses formatos?

2.2 Percebeu alguma diferença entre as duas aulas? Você acha que o uso das tecnologias facilitou a sua atuação na transmissão do conteúdo aplicado? (Buscar perceber em qual dos dois formatos houve maior participação dos alunos surdos)

2.3 Quais os desafios de realizar a interpretação usando os recursos digitais? As ferramentas tecnológicas facilitaram a comunicação entre você e os alunos?

2.4 Sabemos que a língua de sinais se difere das outras pela sua modalidade visuoespacial. Partindo dessa experiência, você percebeu alguma ligação entre o uso das tecnologias e a construção de práticas pedagógicas criativas, interativas e motivadoras? Comente a sua resposta.

2.5 Consideraria o uso de recursos tecnológicos para uma maior eficácia no alcance dos objetivos da interpretação (transmissão de conteúdos para os alunos surdos)? Comente a sua resposta.