



Escolas e rede: práticas comunicativas em contextos educacionais de línguas maternas brasileiras e as relações necessárias para uma “virada social” histórico-formativa

Manuela Solange Santos de Jesus (UFBA)¹
Rosana dos Santos Soares (UESB)²

Resumo

Os discursos sobre as práticas de linguagens e suas relações com as tecnologias digitais na vida cotidiana tem proporcionado (re)configurações às práticas escolares de ensino de línguas. Quando se trata de línguas maternas brasileiras, e também oficializadas, a saber o português e a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a inserção das tecnologias em práticas educacionais tem gerado formas de participação plurais, não-lineares e contextualizadas, cercadas também de inquietações e desafios. Inúmeras pesquisas relatam como o letramento digital aparece e favorece os processos de criação e de recepção dos textos, explorando aspectos como a multimodalidade, a hipertextualidade e a interação entre os sujeitos, sejam eles ouvintes e/ou surdos, contribuindo ainda mais à perspectiva dos letramentos sociais. Já que “os textos, digitais ou impressos, são dialógicos e polifônicos”, conforme afirma Zacharias (2016, p. 22), esses mesmos elementos são práticas comunicativas inteiramente associadas à vida em sociedade, também histórica e formativa. Em contrapartida, a adoção às inovações curriculares permeada pelo digital “exigem” mudanças na comunicação, novas lógicas e formas de interação. Em momentos como o atual, permeado pela pandemia da COVID-19, caracterizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) desde 11 de março de 2020, a(s) relação(ões) colaborativa(s) entre as linguagens, às tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) e à prática pedagógica carecem situar-se e possibilitar o desenvolvimento da construção de sentidos mais globais sobre as questões sociais permeadas por estratégias e discursos persuasivos. O presente trabalho, ao elencar discussões sobre as práticas de linguagens em contextos educacionais de línguas maternas levando em conta as tecnologias digitais disponíveis, busca demonstrar como a presença das mesmas pode contribuir em/para uma formação crítica e consciente das (in)formações dos sujeitos, descentralizando espaços, posições e

¹ Doutoranda em Letras no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Linha Linguística Aplicada, na Universidade Federal da Bahia. Mestra em Letras pelo mesmo Programa e Instituição. Licenciada em Letras: Língua Portuguesa – Língua Inglesa, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores. E-mail: manuelasolangesantos@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1380273328731646>.

² Mestranda em Letras no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Tradutora/Intérprete de Libras/Língua Portuguesa em Nível Médio, pelo Instituto Federal da Bahia, campus Santo Antônio de Jesus. Licenciada em Letras: Língua Portuguesa – Libras, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores. E-mail: rosanasoares2929@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2003199397703708>.



culturas. Ancorado no campo da Linguística Aplicada e fazendo uso de aportes teóricos como Carneiro (2001), Kress (2003), Santos e Pequeno (2011), Street (2014), entre outros, e com orientação teórico-metodológica no bojo de uma pesquisa qualitativa, busca-se compreender e problematizar determinados fenômenos e ações em termos dos significados conferidos nos contextos pesquisados sejam eles presenciais, virtuais, ou descritivos. Observa-se em tal trabalho, a notoriedade de novas discussões não só sobre a disseminação e popularização das redes e artefatos tecnológicos na educação, mas também as compreensões suscetíveis frente às constantes transformações que os contextos educacionais vivenciam, principalmente levando em conta as duas línguas maternas brasileiras aqui delimitadas.

Palavras-chave: Letramentos. Línguas maternas. Tecnologias.

Introdução

As atividades comunicativas as quais realizamos e estamos expostos em nossa vida cotidiana são permeadas pelas linguagens. As modalidades oral, escrita, sinalizada, imagética, entre outras, são atividades sociais em que a leitura e escrita se reverberam também como aspectos dialógicos, culturais e históricos. Atualmente, com o advento dos gêneros digitais emergentes, novas formas de interação e possibilidades de comunicação foram-nos apresentadas, inclusive no ambiente escolar.

Cientes de que “as pessoas, ao fazer uso das tecnologias digitais, têm a possibilidade de se apropriar de novos conhecimentos e, conseqüentemente, do uso destas ferramentas” (QUIM, GOLEMBA, 2015, p. 287), o olhar centrado às atividades escolares tem sido foco de reflexão tanto de pesquisadores e estudiosos da área da educação como àqueles do ensino de línguas. No caso do Brasil, o fato de termos oficializadas duas línguas maternas (L1), a saber o português e a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a inserção das tecnologias em práticas educacionais de/com tais línguas têm gerado não só formas de participação plurais, não-lineares e contextualizadas, mas também constantes inquietações e desafios frente às relações, os fenômenos e acontecimentos sociais os quais estamos assujeitados.

Ao remontarmos ao cenário educacional, considerado como aquele que possui importante responsabilidade na formação de leitores e produtores de textos,



sendo estes, com certeza, inteiramente sociais, e tendo em vista que todos os indivíduos participam dos discursos estabelecendo relações de sentidos, devemos considerar que a promoção de atitudes críticas e reflexivas com/pela linguagem, nesse mesmo ambiente, possibilita percebermos que nossos textos não são envoltos apenas de conteúdo, mas sim de princípios socialmente construídos, contextos específicos, saberes e estratégias particulares, além da própria multiplicidade de ideias, posições sociais e de práticas. E isso deve ser destacado inclusive por meio daquela(s) que denominamos língua(s) materna(s), que “auxilia na comunicação interpessoal, na representação das imagens, que construímos, do mundo conhecido, compartilhado, e também, na expressão de emoções e sentimentos mais autênticos” (CARNEIRO, 2001, p. 40).

O presente trabalho, ao tecer considerações sobre tais pontos, com cunho teórico-reflexivo e ancorado no bojo da Linguística Aplicada, a qual considera majoritariamente a língua como/na prática social, sendo esta construído também de um mundo globalizado, e cuja proposta “é estabelecer um estudo a partir de um contexto de ação em que a linguagem é usada” (COSTA, 2013, p. 293), é organizado em duas seções, a saber: 1. Línguas maternas brasileiras: caminhos já construídos e desafios no ensino; 2. Relações colaborativas entre/por meio das linguagens e os olhares possíveis a partir de letramentos digitais e socio-pedagógicos; além das considerações finais.

1. Línguas maternas brasileiras: caminhos já construídos e desafios no ensino

Sabemos que o ensino de línguas, por muito tempo, é foco de estudo e debate no que diz respeito a urgência de novos rumos nas práticas educacionais. É claro que, com maior centralidade no ambiente da sala de aula, hoje, nesse contexto de transformações sociais o qual estamos inseridos, a discussão sobre educação linguística também ganha destaque em trabalhos que focalizam os espaços não-escolares.

No caso da língua portuguesa, à formação do cidadão crítico, idealizado desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), esbarra em práticas pedagógicas



que ainda trabalham com palavras e frases descontextualizadas, muitas vezes sem levar em conta a funcionalidade da língua. Sabemos que houve inúmeros avanços, principalmente com as formações docentes, cada vez mais continuadas, mas o ensino muitas vezes superficial e desconexo, ainda presente em certos casos, possibilita no estudante a crença e permanência da visão de que não “dominam o português” e/ou que essa língua “é muito difícil”, resvalando, inclusive, nos casos de evasão escolar e repetência, por exemplo. Os argumentos docentes de que parte do alunado, muitas vezes, não acompanha as discussões empreitadas em sala de aula, tanto da disciplina língua portuguesa quanto dos outros componentes, por não ter uma boa leitura, uma boa interpretação, conseqüentemente, boa escrita, também corroboram ao pressuposto de que “nesses limites, ficam reduzidos, naturalmente, os objetivos que uma compreensão mais relevante da linguagem poderia suscitar – linguagem que só funciona para que as pessoas possam interagir socialmente” (ANTUNES, 2003, p. 19).

Se retornarmos a crise pela qual se passou, e continua a vivenciar, o ensino de língua portuguesa no Brasil, desde a década de 1750, quando o Marquês de Pombal constituiu tal língua como disciplina escolar e que, nessa mesma época era destinada à uma pequena parcela da população tida como “herdeira da elite”, percebemos como a concepção de língua é “pré-moldada” em modelos, ações institucionais e programas à serem seguidos. Tudo isso, reforça também a ideia de que “na verdade, há muito a função do professor de português não é mais a de guardião daquela língua que ele fala – nunca falou – e na qual raramente se atreve a escrever” (GUEDES, 2006, p. 13).

No quadro entre a tradição professoral no ensino do português e a reação à atualidade nos exposta, independente do recorte temporal a qual se analisa, algumas constatações em torno das questões de habilidades e competências textuais têm trazido a dimensão/orientação construtivista e sociointeracionista ao centro, e também às margens, da defesa de um ensino mais centrado no aluno, apoiado em contextos de interação, diálogo e colaboração.



Só assim, como afirma Zacharias (2016):

As aulas de leitura fundamentadas neste modelo abandonam uma visão mais tradicional da aprendizagem e levam os alunos a compartilhar impressões, trocar informações, aprender com os pares e construir significados partilhados a partir dos textos que leem. Essa proposição de ensino muito se assemelha à maneira pela qual, atualmente, interagimos com os textos na vida em sociedade, em contextos que pressupõem menos recepção e transmissão e mais participação e interatividade (ZACHARIAS, 2016, p. 25).

Sem perder de vista os sujeitos pertencentes desse ambiente, as ações e o enfoque sociocultural da linguagem, o aparecimento de novas formas de comunicação implica também transformações e adequações ao processo de criação e recepção dos textos circulantes. Os textos, que cada vez mais reforçam o pensar *interagentes*, e que exploram aspectos como a multimodalidade, a hipertextualidade e a interatividade, ganham notoriedade e se constituem em nosso meio. Nesse limiar, a presença, oficialização e institucionalização da própria Língua Brasileira de Sinais (Libras), esta também sendo texto por assim dizer, possibilita que a escola, e também os espaços sociais fora dela, visualizem novas comunidades e sujeitos/aprendizes, capazes de expressar-se linguística e socialmente, com suas particularidades, esferas e facetas comunicacionais.

No caso da Libras, no cenário da Educação de Surdos é inegável as consequências positivas decorrentes do reconhecimento de tal língua materna, mediante a Lei nº 10.436/2002 e da implementação de ações no âmbito social, de saúde e educacional a partir do Decreto nº 5.626/2005. Atualmente, essa língua visual tornou-se mais conhecida pela grande população fora dos ambientes acadêmicos, dando ênfase e legitimando a importância de intérpretes como direito das pessoas surdas. É sabido que a Libras já se encontra como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, de fonoaudiólogos, psicólogos e médicos e já se discute sobre encará-la mesmo em relação à sua oficialidade, não como a “única língua brasileira de sinais” pois existe outras línguas sistemáticas, que também nasceram da necessidade de comunicação dos surdos e que são estruturadas tanto quanto a



Libras, já que algumas dessas línguas são sinalizadas nas comunidades indígenas afastadas dos grandes centros urbanos.

Normalmente não há um cenário de aquisição da língua de sinais por surdos brasileiros de modo espontâneo, com algumas exceções quando estes são filhos de pais surdos ou quando a família possui algum parente surdo e/ou alguém da mesma já domina tal língua. Dessa maneira, desde criança, os surdos podem ser conduzidos, muitas vezes, à tratamentos que concebem a surdez como deficiência, e como normalmente também não adquirem a língua portuguesa, mesmo estando rodeado por falantes dessa língua, conforme discute Quadros (2005), é só depois de maiores, que eles podem obter contato com a língua sinalizada e com seus elementos culturais, já que:

(...) ao serem constantemente encaminhadas para os médicos, para fazerem tratamentos, reabilitações e treinos de fala, assimilam e constroem uma gama de significados diferentes, ou seja, veem-se talvez como únicas nessa condição, e como que se "obrigam" a existir como "deficientes" (GESSER, 2009, p. 67).

Dessa forma, podemos entender que essa realidade, que impossibilita o surdo de ser introduzido nas práticas sociais tanto de sua própria língua materna, quanto de sua segunda língua, o português, têm sérias implicações para/na sua aprendizagem escolar. Não tendo estes sujeitos sociais, em sua maioria, um contexto de aquisição espontânea, ao chegarem na escola regular são logo direcionados para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, o qual é constituído por três momentos, sendo um deles específico para o ensino de Libras como língua materna. Assim, o AEE acaba “contemplando o ensino de Libras, o ensino em Libras e o ensino da Língua Portuguesa” (DAMÁZIO, 2007, p. 15). Vale lembrar que o AEE, para alunos surdos, deve ser efetivado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas comuns num espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa.

Ao entendermos que o **ensino em Libras** consiste no fornecimento da “base conceitual dessa língua e do conteúdo curricular estudado na sala de aula comum, o que favorece ao aluno com surdez a compreensão desse conteúdo” (DAMÁZIO, 2007,



p. 29) e que este se diferencia do **ensino de Libras** quando “o professor e/ou instrutor de Libras organiza o trabalho (...) respeitando as especificidades dessa língua, principalmente o estudo dos termos científicos a serem introduzidos pelo conteúdo curricular” (DAMÁZIO, 2007, p. 32), concordamos que este último é o momento didático reservado para o ensino da língua de sinais que deveria ser a materna.

Com a Libras, talvez por esta ser estritamente visuoespacial/multimodal, com características próprias, podemos, de uma forma até mais fácil, entender os pressupostos de Kress (2003), ao ressaltar sobre o fato de não considerarmos apenas “o ponto de vista do falante, do escritor, de quem produz o texto, mas também pensar sobre como o texto é lido ou ouvido, como é reconstruído ou entendido”. O mesmo autor, em estudos posteriores e em parceria com demais estudiosos, reafirma como “as novas linguagens se agregam aos textos verbais como, por exemplo, as animações, os efeitos sonoros, as imagens, as cores, os formatos das letras, permitindo possíveis e diferentes interpretações das mensagens” (Kress & Van Leueuwen, 2006). Sendo assim, se para a Libras isso em tese, é mais flexível, por que não seria também no trabalho com a língua portuguesa, também materna, com possibilidades interativas atribuídas a seus usos? O que dizer, com e por tais línguas maternas, diante do momento atual o qual vivemos por exemplo, permeado pela pandemia da COVID-19, caracterizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) desde 11 de março de 2020, cercado, literalmente, de distintas informações, meios e suportes, concepções, sentidos e interdisciplinaridade? Nesse limiar, não cabe nos afastarmos das possíveis relações colaborativas postas nesse mesmo lugar linguístico-educacional, mas também social e constitutivo.

2. Relações colaborativas entre/por meio das linguagens e os olhares possíveis a partir de letramentos digitais e socio-pedagógicos

A multimodalidade ainda é pouco explorada no campo da educação, embora tenha ganhado mais notoriedade na atualidade. No campo da Linguística Aplicada, a utilização, valorização e mais ainda a reflexão perante as multissemoses, modalidades e culturas os quais estamos imersos, ressalta como as práticas



pedagógicas diferenciadas, críticas, produtivas e inovadoras contribuem em uma educação linguística, aos alunos e aos professores, mais participativa e questionadora.

O certo descompasso entre o letramento promovido pela escola e os objetos de leitura e produção textual que circulam socialmente, levando em conta as L1 aqui delimitadas, nos tornam cientes e ao mesmo tempo indagadores de como o letramento digital aparece e favorece os processos de criação e recepção dos textos, trazendo à tona não só a fluidez, a dinamicidade e a transitoriedade dos textos digitais, mas também a liquidez social e humana.

No que se refere a língua portuguesa, a pedagogia dos multiletramentos, reflexo da constante multiplicidade sociocultural a que nos é manifestada e que fazemos parte, também evidencia a necessidade de ir além do processo sintático, organizacional e decodificador de tal língua. Já que “o que o letramento é para qualquer grupo é o que ele é nos contextos em que é vivenciado” (STREET, 2014, p. 97), também com/por meio dessa língua podemos entender como “as várias mídias já fazem parte da vida dos alunos, seja para divertir, compartilhar informações, interagir, fazer pesquisas ou jogar. Não é justo que elas fiquem de fora dos espaços educativos” (ZACHARIAS, 2016, p. 28) que com/por meio da linguagem, em ação e reação, nos possibilita produzir inferências, representações, integração, assim como os recuos, as dúvidas e inconsistências perante às informações.

Ao tomarmos a Libras como foco de discussão, o importante contato dos estudantes surdos com seus pares, sejam eles alunos e professores bilíngues e/ou surdos, além de práticas de ensino e aprendizagens que se voltem para os aspectos linguísticos e culturais da língua de sinais brasileira, a mesma, com certeza, torna-se facilitada com a introdução das tecnologias digitais, não apenas como um meio a fim de solucionar as problemáticas existentes, mas sim como exemplos de interface às potencialidades múltiplas da linguagem. A web é elemento crucial para que as comunidades de surdos tenham acesso à informação, troquem com seus pares e afirmem suas questões de identidade. Para essa comunidade discursiva, a informação



veiculada na web e por meio de recursos digitais é fonte onisciente e onipresente de oportunidades de inclusão gerada pelo avanço da ciência e da tecnologia.

As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) também trouxeram o que hoje podemos ressaltar como os Novos (Multi)Letramentos, em que novas noções emergiram, para além do letramento da letra, refletindo o ciberespaço, e os ambientes digitais como aspectos interativos pelos quais também se desenvolvem as práticas sociais. Como assevera Rojo e Moura (2019):

As novas tecnologias, aplicativos ferramentas e dispositivos viabilizaram e intensificaram novas possibilidades de textos/discursos – hipertexto, multimídia e depois, hipermídia – que, por seu turno, ampliaram a multissemiótica ou multimodalidade dos próprios textos/discursos, passando a requisitar novos (multi)letramentos (ROJO e MOURA, 2019, p. 26).

Em um momento pandêmico o qual nos encontramos acometidos, direta e indiretamente, pela COVID-19, declarado pela OMS desde março deste ano, são as informações sociais, majoritariamente as de saúde pública, econômica e culturais que ganham mais destaque frente o aumento daquilo que podemos considerar como de maior confiabilidade e veracidade. À medida que a tela tomou o lugar do espaço físico da instituição escola, encontramos-nos diante de novas compreensões globais/locais. Nesse mesmo cenário, estamos sendo novamente desafiados a pensar e agir de modo emergente na inserção/relação das TDICs, que nos exigem “competências e formas de pensar adicionais ao que antes era previsto para o impresso” (ZACHARIAS, 2016, p. 17) , seja pelas dificuldades de acesso e de conexão à internet de modo igual e de qualidade no território brasileiro, seja pelo turbilhão de informações e a necessidade de “negociação” com a diversidade, que também modifica as práticas de linguagens, inviabilizando ou superficializando propostas inovadoras que levem em conta os distintos eventos de letramento que surgem nesse “novo mundo” midiático.

Como “os letramentos multissemióticos também estão no rol das necessidades atuais relacionadas à cidadania” (RIBEIRO, 2016, p. 48) nada como as linguagens para impulsionar ideologias e práticas, que se confirmam em currículos e estratégias metodológicas nos diferentes níveis de ensino, da Educação Infantil ao



Ensino Superior. E a notoriedade em pensarmos com urgência como enxergamos e atuamos no âmbito cultural dos sujeitos surdos, acaba por pressupor maiores debates, tendo em vista que as necessidades de informação de tais sujeitos não são as mesmas dos ouvintes. Não podemos nos esquecer que, como bem afirmaram Santos e Pequeno (2011, p. 79), “a pessoa com deficiência pode também adquirir maior independência através de atividades digitais”, apesar da ciência daquilo que Miglioli e Souza (2015, p. 59) ressaltaram de que “as principais barreiras entre os surdos e a web costumam ser o medo da tecnologia e a falta de instrução em língua de sinais que traduza os jargões da rede”. É claro que nosso entendimento e concepção, enquanto pesquisadores dos estudos das linguagens, não se fundamenta na perspectiva do surdo como deficiente, mas sim na visão socioantropológica, que reconhece o surdo com ser humano e cidadão e que possui deveres e direitos, “na qual os sujeitos surdos fazem parte de uma comunidade linguística e culturalmente diferente” (DORNELES, 2011).

Como anteriormente mencionado, desde a Educação Infantil, quando falamos em prática comunicativa, faz-se necessário o mapeamento inclusivo das crianças ouvintes e surdas, principalmente aquelas advindas de famílias ouvintes, para que comecem a desenvolver também no âmbito educacional, por uma política linguística própria desse nível de ensino, um atendimento especializado voltados para/na Educação Infantil. Assim, os estudantes, sobretudo os surdos poderão vivenciar não só um momento que contemple suas especificidades linguísticas, mas que sejam integrantes de um ambiente onde possam, ainda em fase de aquisição, ter o contato com seus pares e metodologias específicas, no sentido de que a continuidade do aprendizado de suas línguas maternas sejam satisfatórios para o seu desenvolvimento interpessoal e que o permita significar-se no mundo e interagir nele. Nesse sentido, atendendo ao que dispõe o Decreto nº 5.626 supracitado, já acontece a formação de pedagogos bilíngues por todo país desde o ano de 2017, na Modalidade à Distância – EaD.



Assim como a Libras não é apenas uma gesticulação da língua portuguesa e esta última não é como aquela que se limita aos aspectos metalinguísticos, a leitura e a produção textual em tais línguas, também por meio das tecnologias digitais, não atendem unicamente ao conhecimento de recursos e a um mero instrumento de comunicação. Os sujeitos os quais as utilizam, reafirmam em seus usos as experiências e os discursos envolvidos nelas buscando, em um país culturalmente diverso como o Brasil, revelar o caráter heterogêneo das linguagens.

Ao tomarmos o espaço escola, tida como aquele que capaz de organizar ações de aprendizado para que os alunos tenham contato crítico e reflexivo com as diferenças de linguagem, é preciso que lembremos da seguinte afirmação, dada a mais de uma década, de que:

O trabalho que se propõe, portanto, não é um trabalho redutor, mas um trabalho de enriquecimento do potencial linguístico do falante nativo, uma vez que não se perde de vista a multiplicidade de comunidades de fala que compõem o universo de qualquer língua natural (SILVA, 2005, p. 49).

Desta forma, a busca por debates em torno do ensino de línguas maternas, em meios aos novos tempos e novos letramentos, no contexto brasileiro, corrobora no (re)pensar os espaços, posições e discursos linguísticos, constantemente suscetíveis à inclusão de tecnologias digitais disponíveis aos seus membros.

Considerações finais

Neste texto, ao engendramos um debate de cunho reflexivo sobre as práticas de línguas maternas brasileiras e também oficializadas (o português e a Libras), paralelo a inserção das tecnologias digitais no cenário educacional, buscou-se ressaltar a educação como fenômeno humano, histórico e formativo, no qual o elemento língua, sendo prática social, nos (re)fazem enquanto sujeitos constitutivos e atuantes. Ao elencar como as TDICs estão cada vez mais inclusas em nossas atividades, representando um mundo de possibilidades e sendo essencial no contexto



atual de ensino-aprendizagem, ao centrar-se nas línguas maternas aqui delimitadas corroboramos mais do que nunca, para a formação contínua de sujeitos já multiletrados e inseridos em formações discursivas heterogêneas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

CARNEIRO, Marísia T. *Ensino de língua materna: finalidades e práticas discursivas*. Idioma, 21. Rio de Janeiro: Centro Filológico Clóvis Monteiro – UERJ, p. 40-48, 2001. Disponível em: http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/21/idioma21_a06.pdf. Acesso em: 30 ago. 2020.

COSTA, Lucas P. A. *Reflexões sobre o estatuto da linguística aplicada: novos rumos para velhos temas*. Entrepalavras, Fortaleza – ano 3, v. 3, n.1, p. 287-301, jan/jul 2013. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/127>. Acesso em: 30 ago. 2020.

DAMÁZIO, Mirlene F. M. *Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez*. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF, 2007.

DORNELES, Marciele V. *Família ouvinte: diferentes olhares sobre surdez e educação de surdos*, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5611_3080.pdf. Acesso em: 30 ago. 2020.

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

GUEDES, Paulo C. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?*. São Paulo: Parábola, 2006.

KRESS, Gunther. *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge, 2003.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge, 2006.

MIGLIOLI, Sarah; SOUZA, Rosali F. de. Aspectos sociais da ciência da informação e uso da informação por sujeitos surdos na web. In: MOLLICA, Maria C.; PATUSCO, Cynthia; BATISTA, Hadinei R. (Orgs.) *Sujeitos em ambientes virtuais* festschriften para Stella Maris Borttoni-Ricardo. São Paulo: Parábola, 2015. (p. 49-65).



Núcleo de Educação Online – Disponível em: <https://neoines.com.br/>. Acesso em: 28 ago. 2020.

QUADROS, R. M. de. O “Bi” do bilingüismo na educação de surdos In: FERNANDES, Eulália. *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. (p. 26-36).

QUIM, Osmar; GOLEMBA, Isabel. *Tecnologias digitais e linguagem: o que pensam os professores de língua portuguesa*. RELVA, Juara. MT/Brasil, v. 2, n. 2, p. 284-300, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/901>. Acesso em: 31 ago. 2020.

RIBEIRO, Ana E. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola, 2016.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.

SANTOS, Ligia P. dos.; PEQUENO, Robson. Novas tecnologias e pessoas com deficiência: a informática na construção da sociedade inclusiva?. In: SOUSA, Robson P.; MOITA, Filomena M. C. da S. C.; CARVALHO, Ana B. G. (Orgs.) *Tecnologias digitais na educação*. Campina Grande: EDUEPB, 2011. (p. 75-103).

SILVA, Edila V. da. As pesquisas variacionistas em sua repercussão na sala de aula. In: HENRIQUES, Claudio C.; SIMÕES, Darcilia. (Orgs.) *Língua Portuguesa: reflexões sobre descrição, pesquisa e ensino*. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2005. (p. 46-55).

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

ZACHARIAS, Valéria R. de C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla V. (Org.) *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016. (p.15-29).