



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ**

Departamento de Letras e Artes

Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS



**GILMARA BORGES SANTANA**

**CAPACITAÇÃO PARA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
O APLICATIVO *WHATSAPP* NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES  
SURDOS**

**ILHÉUS, BAHIA**

**2019**

**GILMARA BORGES SANTANA**

**CAPACITAÇÃO PARA PROFESSORES DE LÍNGUA  
PORTUGUESA: O APLICATIVO *WHATSAPP* NA EDUCAÇÃO DE  
ESTUDANTES SURDOS**

Trabalho apresentado ao Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – UESC como requisito para obtenção do grau de mestre sob orientação do Profº Drº Wolney Gomes Almeida.

**ILHÉUS, BAHIA**

**JULHO DE 2019**

S232 Santana, Gilmara Borges.

Capacitação para professores de língua portuguesa:  
o aplicativo whatsapp na educação de estudantes surdos  
/ Gilmara Borges Santana. – Ilhéus, BA: UESC, 2019.  
133 f. : il. ; anexos.

Orientador: Wolney Gomes Almeida.

Dissertação (mestrado) –Universidade Estadual de  
Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação do Mestrado  
Profissional em Letras - PROFLETRAS.

Inclui referências e apêndice.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Letramento.  
3. Professores – Formação. 4. Surdos – Educação. 5. Edu-  
cação bilíngue. I. Título.

CDD 469.07

**GILMARA BORGES SANTANA**

**CAPACITAÇÃO PARA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
O APLICATIVO *WHATSAPP* NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES  
SURDOS**

Trabalho apresentado ao Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – UESC como requisito para obtenção do grau de mestre sob orientação do Profº Drº Wolney Gomes Almeida.

Ilhéus, 04 de julho de 2019.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profº Drº Wolney Gomes Almeida - UESC

Orientador

---

Profª Drª Danúcia Cardoso Lago– UFBA

Arguidor 1

---

Profº Drº Rogério Soares Oliveira - UESC

Arguidor 2

Dedico este trabalho ao meu pai, Júlio (*in memoriam*) pela insistência do voo, e a minha mãe, Maria, por oferecer o calor do ninho.

Venham até a borda, ele disse.

Eles disseram: Nós temos medo.  
Venham até a borda, ele insistiu.

Eles foram. Ele os empurrou...

E eles voaram.

Guillaume Apollinaire

## AGRADECIMENTOS

Gratidão ao bom Pai Celestial, pela oportunidade da caminhada, “pela multidão das tuas misericórdias [pois] deste o teu bom Espírito para *me* ensinar”. (Neemias, 9:1920). Gratidão por escolher esse caminho para me ensinar a ser um ser humano melhor.

Ao orientador, Drº Wolney, pela proposta, pela orientação, pela ajuda, pelo apoio, pela polidez das palavras, mas sobretudo, pelo exemplo de humildade. Grata pela convivência, grata por ter te conhecido, grata por ter sido sua orientanda.

Aos professores, Drº Rogério Soares e Drª Luciana Sedano, pelas contribuições oportunas na qualificação.

Aos professores Drº Rogério Soares e Drª Danúsia Lago, por aceitar o nosso convite para a banca.

Aos professores do ProfLetras – UESC, pelas contribuições.

A direção e coordenação do IMEAM, que abriu as portas para a realização da pesquisa e nos recebeu de braços abertos, dando todo o apoio necessário para que a oficina fosse realizada.

Aos professores participantes da pesquisa por compartilhar os seus saberes e por permitir que compartilhássemos os nossos, construindo assim novos saberes.

A minha família, pela segurança transmitida e pela confiança depositada.

Aos colegas de turma, pela oportunidade da convivência. Gratidão as amigas que ganhei de presente: Gisele, Mônica e Sheila, vocês tornaram a jornada mais leve. Obrigada pelas muitas conferências.

Aos amigos que se fazem presente mesmo nas ausências, obrigado pelas boas energias enviadas.

A Tite, que sentava ao meu lado, me fazendo companhia, enquanto eu escrevia.

## RESUMO

A sociedade da informação reclama da escola a ressignificação das suas práticas por meio da atualização constante dos saberes a fim de atender as demandas emergentes da cibercultura. A fim de contribuir com a educação de surdos, esse estudo realizou uma intervenção em forma de oficina formativa com o objetivo de capacitar professores de Língua Portuguesa para o trabalho com o WhatsApp na educação de surdos. A intervenção foi feita por meio da pesquisa participativa, usando o método netnográfico e os instrumentos de coleta de dados foram: entrevista informal, observação participante, questionário e roteiros de atividades. Os sujeitos da pesquisa foram os professores de Língua Portuguesa de uma escola pública municipal localizada na cidade de Itabuna-BA. Os dados gerados na oficina foram analisados à luz do conhecimento científico produzido por expoentes internacionais da área da pedagogia, psicologia, educação inclusiva, cibercultura e multiletramentos. Os resultados revelam que o estudo contribuiu de forma positiva para a promoção do debate sobre a educação de surdos; para a implementação de uma cultura de planejamento didático sistematizada, dialogada e colaborativa e para a instrumentalização docente para o uso das NTIC's no contexto educacional da proposta da educação bilíngue para surdos, na sociedade da informação.

PALAVRAS-CHAVE: *WhatsApp*. Letramento. Surdez. ProfLetras.

## **ABSTRACT**

The information society demands that schools re-signify their practices by constantly updating their knowledge in order to meet the emerging demands of cyberculture. In order to contribute to the education of the deaf, this study carried out an intervention in the form of a training workshop with the objective of training Portuguese language teachers to work with WhatsApp in the education of the deaf. The intervention was carried out through participatory research, using the netnographic method and the instruments for data collection were: informal interview, participant observation, questionnaire and activity scripts. The subjects of the research were the Portuguese Language teachers of a municipal public school located in the city of Itabuna-BA. The data generated in the workshop were analyzed in the light of scientific knowledge produced by international exponents in the field of pedagogy, psychology, education inclusive, cyberculture and multi-tools. The results reveal that the study contributed positively to the promotion of the debate on the education of the deaf; for the implementation of a systematic, dialogued and collaborative didactic planning culture and for the instrumentalization of teachers for the use of NTIC's in the educational context of the bilingual education proposal for the deaf, in the information society.

**KEYWORDS:** WhatsApp. Literacy. Deafness. ProfLetras.



## ILUSTRAÇÕES

### LISTA DE GRÁFICOS

|                  |     |
|------------------|-----|
| GRÁFICO 1 .....  | 85  |
| GRÁFICO 2 .....  | 87  |
| GRÁFICO 3 .....  | 88  |
| GRÁFICO 4 .....  | 89  |
| GRÁFICO 5 .....  | 91  |
| GRÁFICO 6 .....  | 92  |
| GRÁFICO 7 .....  | 94  |
| GRÁFICO 8 .....  | 95  |
| GRÁFICO 9 .....  | 101 |
| GRÁFICO 10 ..... | 102 |
| GRÁFICO 11 ..... | 105 |
| GRÁFICO 12 ..... | 106 |
| GRÁFICO 13 ..... | 108 |

### LISTA DE FIGURAS

|                 |     |
|-----------------|-----|
| FIGURA 1 .....  | 111 |
| FIGURA 2 .....  | 111 |
| FIGURA 3 .....  | 111 |
| FIGURA 4 .....  | 112 |
| FIGURA 5 .....  | 112 |
| FIGURA 6 .....  | 112 |
| FIGURA 7 .....  | 113 |
| FIGURA 8 .....  | 113 |
| FIGURA 9 .....  | 130 |
| FIGURA 10 ..... | 130 |
| FIGURA 11 ..... | 131 |
| FIGURA 12 ..... | 131 |
| FIGURA 13 ..... | 131 |
| FIGURA 14 ..... | 132 |

## Sumário

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | <b>10</b> |
| <b>CAPÍTULO 1</b> .....   | <b>15</b> |
| <b>1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....                                     | <b>15</b> |
| 1.1 EDUCAÇÃO DE SURDOS – DIREITOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....     | 20        |
| 1.1.1 <i>Concepção da Surdez: O Modelo Clínico-terapêutico</i> .....  | 23        |
| 1.1.2 <i>Concepção da Surdez: O Modelo Socioantropológico</i> .....   | 25        |
| 1.2 BILINGUISMO: O DIREITO A DIFERENÇA .....                          | 28        |
| 1.2.1 <i>LIBRAS como L1</i> .....                                     | 31        |
| 1.2.2 <i>Língua Portuguesa para surdos como L2</i> .....              | 34        |
| <b>CAPÍTULO 2</b> .....   | <b>48</b> |
| <b>2 NTIC’S: O WHATSAPP E A FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....                | <b>48</b> |
| 2.1 O FENÔMENO WHATSAPP: O APLICATIVO.....                            | 51        |
| 2.1 O WHATSAPP NA FORMAÇÃO DOCENTE.....                               | 53        |
| 2.3 WHATSAPP: SOCIOINTERACIONISMO E ENSINO DE LP PARA SURDOS .....    | 62        |
| <b>CAPÍTULO 3</b> .....   | <b>70</b> |
| <b>3 O CAMINHO PERCORRIDO: METODOLOGIA</b> .....                      | <b>70</b> |
| 3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA.....                                       | 71        |
| 3.1.1 <i>A Escola</i> .....   | 71        |
| 3.1.2 <i>Os participantes</i> .....                                   | 73        |
| 3.2 OS INSTRUMENTOS .....   | 75        |
| 3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....                            | 78        |
| 3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS .....                         | 84        |
| <b>CAPÍTULO 4</b> .....   | <b>85</b> |
| <b>4 FINAL DO PERCURSO: RESULTADOS ENCONTRADOS</b> .....              | <b>85</b> |
| 4.1 SOBRE O QUESTIONÁRIO .....  | 85        |
| 4.1.1 <i>Categoria: Planejamento</i> .....                            | 85        |
| 4.1.2 <i>Categoria: Inclusão</i> .....                                | 88        |
| 4.1.3 <i>Categoria: NTIC’s</i> .....                                  | 91        |
| 4.1.4 <i>Categoria: Ensino de Língua Portuguesa</i> .....             | 93        |
| 4.2 SOBRE A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....                              | 96        |
| 4.2.1 <i>Categoria: Planejamento</i> .....                            | 96        |
| 4.2.2 <i>Categoria: Inclusão</i> .....                                | 98        |
| 4.2.3 <i>Categoria: NTIC’s</i> .....                                  | 98        |
| 4.2.4 <i>Categoria: Ensino de Língua Portuguesa para surdos</i> ..... | 99        |
| 4.3 SOBRE AS ENTREVISTAS INFORMAIS .....                              | 100       |
| 4.3.1 <i>Categoria: Planejamento</i> .....                            | 100       |
| 4.3.2 <i>Categoria: Inclusão</i> .....                                | 102       |
| 4.3.3 <i>Categoria: NTIC’s</i> .....                                  | 105       |
| 4.3.4 <i>Categoria: Ensino de Língua Portuguesa</i> .....             | 108       |
| 4.4 SOBRE OS ROTEIROS DE ATIVIDADES .....                             | 110       |
| 4.4.1 <i>Categoria: Planejamento</i> .....                            | 114       |
| 4.4.2 <i>Categoria: Inclusão</i> .....                                | 116       |
| 4.4.3 <i>Categoria: NTIC’s</i> .....                                  | 117       |
| 4.4.4 <i>Categoria: Ensino de LP para surdos</i> .....                | 118       |

|                                  |            |
|----------------------------------|------------|
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b> | <b>120</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>         | <b>123</b> |
| <b>APÊNDICE A.....</b>           | <b>129</b> |
| QUESTIONÁRIO .....               | 129        |
| <b>APÊNDICE B.....</b>           | <b>130</b> |
| ROTEIRO DE ATIVIDADES .....      | 130        |
| <b>ANEXOS.....</b>               | <b>134</b> |

## INTRODUÇÃO

O avanço acelerado e exponencial das tecnologias da informação e comunicação que assistimos nas últimas duas décadas, impulsionado principalmente pelo advento da Internet, desencadeou novas maneiras de se estabelecer e manter relações sociais, nos diversos âmbitos das relações humanas, inclusive nas relações com o saber.

Esse cenário traz em seu bojo novas possibilidades e desafios para a sala de aula, uma vez que ainda não sabemos nos relacionar com a presença dos *smartphones* nas classes o que exige de nós, professores, uma nova postura que perpassa por reflexões e formações constantes, a fim de nos instrumentalizar para uma prática pedagógica significativa.

As aulas de linguagens apoiadas na mídia impressa e na tecnologia da escrita já não são eficazes para formar sujeitos letrados na contemporaneidade, pois a *Web 2.0* fez emergir novas modalidades textuais, inexistentes até então, fazendo com que as práticas pedagógicas adotadas até meados do século XX já não satisfaçam às demandas atuais, o que exige da escola a ressignificação das suas práticas.

Atentos a essas transformações, pesquisadores da área de letramentos escreveram o manifesto Pedagogia dos Multiletramentos, que aponta para a necessidade do reconhecimento e valorização da diversidade já presente nas salas de aula, como experiência enriquecedora, cabendo a escola reconfigurar o conceito de letramento, a fim de promover a formação de sujeitos competentes para o uso social da escrita nas mais diversas formas que ora se apresenta.

A valorização da diversidade surgiu com o movimento multicultural que por sua vez foi desencadeado pelo movimento da globalização. A multiculturalidade reconhece as culturas minoritárias como expressão de estilos de vida não elitizados, mas ricos, vastos, plurais, prechos de significados e sobretudo, como uma peça essencial na constituição do mosaico denominado cultura.

Como docente da área de linguagens acompanhamos essas transformações com muita atenção e nos inquietamos pensando em encontrar caminhos para a reconfiguração do fazer pedagógico. Ao ingressar no mestrado do ProfLetras – UESC, desenvolvemos pré-projeto de pesquisa com temática novas tecnologias da informação e comunicação no ensino de língua

portuguesa. Dentre os tantos aspectos e recursos disponibilizados pela cibercultura, escolhemos o uso do aplicativo WhatsApp como ferramenta de apoio pedagógico.

A escolha do *WhatsApp* deve-se ao fato de ser uma das redes mais popularizadas entre os estudantes na atualidade, que utiliza o mesmo plano de dados de internet disponibilizado para a navegação e/ou as redes *WiFi*, o que o torna mais acessível que outros recursos e além disso, permite a troca instantânea de mensagens de texto, áudio, vídeo, vídeo chamada e a criação de grupos, onde informações podem ser socializadas com a garantia de entrega da mensagem e confirmação de leitura da mesma por cada um de seus usuários.

No grato encontro com o professor orientador da pesquisa tomamos conhecimento do seu engajamento na educação inclusiva, sobretudo na educação de surdos, bem como da sua vasta experiência e competência nessa área de estudos – nova para a mestranda e ainda muita carente de estudos. De tão forte o comprometimento do orientador com o assunto nos convencemos de que empreender a jornada da educação inclusiva, refletia o aprofundamento da atitude responsiva que fundamenta a ação educativa. No entanto, a despeito da ciência da árdua tarefa que nos aguardava, aceitamos o desafio. Fato pelo qual hoje nos sentimos gratos ao orientador, dada a grandiosidade de horizontes que se descortinaram para nós com esse estudo.

As primeiras leituras da área de educação de surdos nos permitiram saber que o movimento multicultural e o conceito de multiletramentos favoreceu, entre outras coisas, o reconhecimento da educação bilíngue para surdos como um direito legal e legitimamente constituído de se expressar em sua própria cultura e se apropriar da cultura do grupo ouvinte, promovendo assim a sua plena inclusão no grupo majoritário.

A proposta da educação bilíngue representa um passo enorme da educação de surdos que é marcada por uma história de insucessos, decorrentes da concepção da surdez baseada no modelo clínico-terapêutico que, ao conceber a surdez como patologia, tenta promover a sua correção por meio do desenvolvimento da fala. Baseados nessa concepção, os modelos educacionais utilizavam metodologias que se apoiavam no uso da modalidade oral da língua para a comunicação e expressão do aluno surdo. Esses modelos conseguiam fazer com que alunos surdos que possuíam resíduos auditivos produzissem algumas palavras, mas palavras isoladas não garantem sucesso comunicativo e os alunos que não possuíam resíduo auditivo algum, não conseguiam oralizar, por isso os

métodos de ensino baseados nessa concepção entram em declínio favorecendo a busca por novos métodos para a educação de surdos.

É desse contexto que surge a proposta da educação bilíngue que, fundamentada na concepção socioantropológica, concebe a surdez como uma especificidade linguística e reconhece a língua de sinais como língua natural da comunidade surda, devendo ser ensinada na rede regular de ensino como primeira língua, e a língua do grupo majoritário devendo ser ensinada na modalidade escrita, como segunda língua.

Lévy (1999, p. 174), considerou a cibercultura como uma “mudança de civilização” que abarca mudanças nas atitudes, nos modos de pensar e nas relações com o saber, que agora é produzido de forma horizontal e em rede. Para o autor o dilúvio informacional é a nova condição humana, que agora precisa de atualização constante dos saberes a fim de se adaptar a cibercultura.

O conceito de redes é amplamente estudado por Leffa (2016), que atribui ao caráter interativo da *Web 2.0* o favorecimento da construção colaborativa do saber, e Rojo (2013), reconhece uma mudança de papéis de alunos e professores na relação com o conhecimento. O aluno aparece agora como produtor de saberes diversos dos canonicamente concebidos, que tem como pano de fundo a sua cultura de referência. Ao professor cabe a ressignificação no fazer pedagógico, voltado para as necessidades sócio comunicativas atuais, pois o próprio conceito de letramento foi reinventado, pois a *Web 2.0* impulsionou a construção multimodal e os hipertextos que reclamam outras habilidades de leitura.

Coscarelli e Novais (2010), convidam a repensar a noção de texto e de leitura no universo digital. Para as autoras, a multimodalidade textual exige a integração de todos os elementos que a constituem (palavras, sons, imagens, design, etc.) para que a construção do sentido seja possível e usam o termo: Leitor Navegador para falar do aluno que devemos formar: habilidoso em buscar e selecionar informações e integrá-las de modo a formar um todo coerente.

Karnopp (2015), atenta ao movimento multicultural e aos hábitos da cibercultura, observa que a educação bilíngue para surdos pode ser beneficiada pela mediação tecnológica, uma vez que os surdos também estão usando smartphones em suas rotinas diárias, Lobato *et al.* (2017), encaminha pesquisa sobre *WhatsApp* e surdez pois vê no aplicativo a possibilidade de interação entre surdos e ouvintes e Oliveira (2017), vê o *WhatsApp* como espaço significativo na formação docente.

Seguindo essa trilha questionamos: Como ensinar língua portuguesa escrita para estudantes surdos utilizando o *WhatsApp*?

A varredura no BDTD das pesquisas cadastradas na CAPES sobre essa temática, utilizando os descritores: *WhatsApp* e *Surdez*, e *WhatsApp* e *Língua Portuguesa* encontrou apenas duas pesquisas realizadas em teses e dissertações, o que evidencia a carência de estudos na área; e no ProfLetras – UESC, em sua IV turma apresenta o quarto trabalho sobre educação de surdos.

Este estudo une-se aos já realizado para fortalecer o debate acerca da educação de surdos e amplia os subtemas ao propor uma intervenção, em forma de oficina formativa, com o objetivo de capacitar professores de Língua Portuguesa para o trabalho com o *Whatsapp* na educação de surdos. Para consecução desse objetivo construímos outros que lhe dessem sustentação: problematizar a formação do professor de Língua Portuguesa frente a instrumentalização metodológica quanto ao uso das tecnologias par ao letramento de estudantes surdos; identificar possibilidades de uso do *WhatsApp* como ferramenta de apoio ao ensino de Língua Portuguesa escrita para estudantes surdos e analisar a viabilidade do uso do *Whatsapp* como ferramenta de apoio ao ensino da Língua Portuguesa para estudantes surdos.

A relevância dessa pesquisa se dá no fato de que propõe investigar novas possibilidades para o fazer pedagógico na educação de surdos, no atual cenário de realidade virtual proporcionado pelo avanço das novas tecnologias da informação e comunicação, com o intuito de construir novos conhecimentos, criar novas realidades, e novas perspectivas de inclusão dessa comunidade ao grupo majoritário propiciada pela aquisição da Língua Portuguesa Escrita. Consideramos que esta aquisição é condição *sine qua non* para a inclusão plena do sujeito surdo à comunidade da qual participa, porque permite que ele se aproprie do conhecimento produzido ao longo dos séculos; que interaja com essa comunidade; que compartilhe o seu conhecimento e a sua experiência – essencialmente visual – com o grupo ouvinte.

Para alcançar os objetivos propostos procedemos a revisão da literatura da educação inclusiva e da educação de surdos e discutimos as questões legais que dão suporte ao tema à luz dos estudos dos principais expoentes da área. Essa discussão é apresentada no primeiro capítulo, onde instigamos a reflexão acerca do descompasso existente entre a criação de leis e o seu (*des*) cumprimento. Debatesmos também a relação existente entre a proposta da

educação bilíngue e o movimento multicultural, como também as teorias que fundamentam o ensino de línguas. Para tanto consultamos documentos oficiais que deliberam sobre o direito à educação; nos aprofundamos nos estudos que embasam as teorias sobre aquisição da linguagem e de segunda língua; bem como nos estudos sobre a surdez e as concepções que subjazem à educação de surdos.

O segundo capítulo traz discussões sobre as mudanças demandadas pela cibercultura e suas implicações no campo educacional, incluindo aí a formação docente para atuação no contexto da realidade virtual que favorecem a produção multimodal e os hipertextos. Focamos no aplicativo *WhatsApp* e nas possibilidades de uso do mesmo como ferramenta de apoio pedagógico. O debate está embasado na leitura de autores já consagrados nos estudos sobre a sociedade da informação, como também nos novos nomes que têm produzido conhecimento nessa área.

O terceiro capítulo é metodológico. Nele detalhamos desde os primeiros passos quando da seleção da unidade escolar para intervenção até os procedimentos utilizados para análise de dados. O capítulo traz ainda as atividades desenvolvidas em cada encontro da oficina formativa, bem como o perfil da escola e dos participantes e a história da educação de surdos na unidade escolar pesquisada, passando pelos instrumentos utilizados para coleta de dados.

No quarto e último capítulo procedemos a análise dos dados obtidos à luz de um referencial teórico atualizado. Apresentamos os roteiros de atividades desenvolvidos pelos participantes da pesquisa, bem como suas contribuições por meio de entrevista informal, questionários e observação participativa.

Convidamos à leitura enfatizando a satisfação em realizar esse estudo, bem como do crescimento pessoal alcançado e do desenvolvimento enquanto ser humano por ele oportunizados.



## CAPÍTULO 1

### 1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação está consagrada como direito de todos no Artigo 205 da Constituição Federativa do Brasil<sup>1</sup>, que dispõe: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Obviamente, o termo “todos” abrange todas as pessoas, sem ressalva, e visando assegurar esse direito, democraticamente conquistado, o inciso III, do Artigo 208, da CF/88 enfatiza que o Estado deve garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Já a Lei nº. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>2</sup> – Capítulo V, Art. 58, preconiza que a educação especial seja realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino. (BRASIL, [2018])

Observamos que o termo “preferencialmente” aparece na redação de ambas as leis, denunciando a árbitra fragilidade quanto ao cumprimento das mesmas, uma vez que abre a porta para o não-atendimento de alunos portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino, sob o argumento de que a escola não dispõe de infraestrutura e/ou pessoal especializado para atender a essa clientela, com o encaminhamento para o serviço de atendimento educacional especializado.

Segundo Prieto (2006, p. 36-37), no Brasil, “é a educação especial que tem se responsabilizado por esse tipo de atendimento”, sendo essa, definida no art. 3º da Res. 2/01 como:

Modalidade de educação escolar: entende-se um processo definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (*Ibid.*)

---

<sup>1</sup> Doravante denominada CF/88.

<sup>2</sup> Doravante denominada LDBEN/96.

Ou seja, o atendimento educacional especializado deve ser oferecido aos alunos como mais um recurso de apoio à aprendizagem, considerando suas especificidades e visando o seu pleno desenvolvimento, enquanto o atendimento na rede regular de ensino deve promover uma atmosfera de respeito à diversidade no ambiente escolar, pois ao incentivar o convívio com as diferenças naturais, permite a reflexão e o debate sobre as minorias e promove uma cultura de luta contra as desigualdades sociais, que tem como pano de fundo a exclusão de indivíduos e grupos que fogem ao padrão elitista do grupo majoritário. Nesse sentido, Kelman (2015, p. 49) afirma que “A educação inclusiva, isto é, a educação de alunos que não pertencem à cultura dominante, só pode ser bem-sucedida se for impregnada de respeito às culturas minoritárias”.

Visando levar a efeito o direito à educação inclusiva, em 1998, o MEC/BR elaborou outro documento oficial norteador da educação básica: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que trazem a Pluralidade Cultural, como tema transversal, a ser explorado por todas as áreas do conhecimento. A inclusão do tema Pluralidade Cultural nos PCN representa o reconhecimento legal da diversidade presente em toda sala de aula e a necessidade do desenvolvimento de uma cultura de acolhimento, de valorização e, sobretudo, de respeito às diferenças; e marca a ruptura com as práticas homogeneizadoras que, embora convivendo com as diferenças, tentam igualar sujeitos que são, por natureza, diferentes. Dessa forma, os PCN se constituem também como documentos que fortalecem o direito à educação para todos, e junto à LDBEN/96 e a CF/88, representa o ideal da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Na defesa desse ideal, a CF/88 dispõe no Inciso I, do Artigo 208, sobre o princípio da "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" na prática educativa. No entanto, embora o acesso esteja sendo garantido através da matrícula, a permanência e progressão em todos os níveis de escolarização ainda se constitui um desafio para a educação inclusiva, seja por falta de infraestrutura adequada, seja por falta de profissionais especializados, seja por falta de metodologias e estratégias que contemplem essa clientela, ou mesmo por falta de um currículo que atenda a essa demanda. O fato é que, o direito à igualdade de condições de acesso e permanência acaba sendo mais uma lei que não se efetiva na prática e que abre lacunas abissais entre grupos majoritários e minorias. (BRASIL, [2018])

Para Mantoan (2006, p. 25), “há que assegurar não apenas o acesso, mas a permanência e o prosseguimento do estudo desses alunos e não retirar do Estado, por nenhum

motivo, essa obrigação, exigindo, postulando o cumprimento das leis, para atender às necessidades educacionais de todos”.

A autora esclarece ainda que há apoio legal suficiente, na CF/88 e na LDB/96, para reconstruir a escola brasileira com enfoque em uma “virada para melhor”, no entanto, há também muitos entraves; entre eles a resistência à mudança e o equívoco de que a lei se resume à obrigação da matrícula de alunos especiais em classes comuns, sem as devidas ações e intervenções para que a escola seja um espaço de aprendizagem para todos os alunos. Isso inclui o aprimoramento de propostas pedagógicas, por meio de atualização do currículo, a fim de contemplar as diversidades existentes em toda sala de aula. (MANTOAN, 2006)

Para Mantoán (2011, p.10), "Não somos iguais em tudo, mas conquistamos o direito à igualdade e devemos reclamá-lo, toda vez que nossas diferenças forem motivo de exclusão, discriminação, limitação de possibilidades na escola, na sociedade em geral." É dessa reclamação que surgem novas leis com o intuito de garantir os direitos legalmente adquiridos, mas que encontram entraves no seu exercício cotidiano.

Imperativo ressaltar que a igualdade que se propõe nesse texto é a igualdade de direitos, respeitando o direito às diferenças naturais e sociais. É por esse motivo que se fala em educação inclusiva, porque o direito à igualdade de direitos não está sendo respeitado, caso contrário sealaria apenas do direito à educação, e os alunos com necessidades educacionais especiais estariam aí representados. A luta pela educação inclusiva é, portanto, uma luta pelo acesso, permanência e prosseguimento desses alunos, que são naturalmente diversos, e que em função dessa diversidade, recebem tratamento desigual, sob o *álibi* da falta de qualificação profissional, entre tantos outros. É também uma luta para tornar o espaço escolar um ambiente de desenvolvimento pleno dos indivíduos, voltado para a formação que o prepare para o exercício da cidadania e para a inserção no mercado de trabalho, como preconiza o Art. 205, da CF/88. (MANTOAN, 2006)

A escola não pode ser furtar à essa luta, porque é ela que faz a passagem do indivíduo do meio familiar para a vida em sociedade, e uma sociedade mais justa e igualitária só poderá ser construída a partir das vivências experimentadas por seus cidadãos em sua formação familiar e educacional, no entanto, a experiência demonstra que escola ainda resiste à inclusão. Isso é paradoxal porque a escola lida com a formação das gerações mais jovens, que são os principais responsáveis pelas mudanças sociais; e ela mesma propaga o discurso de repúdio às desigualdades e às injustiças sociais, no entanto resiste às mudanças e, não raro, se

esquiva a cumprir a lei. (MANTOAN, 2006)

Na verdade, resiste-se à inclusão escolar porque ela nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos nossos alunos que excluimos pelos motivos mais banais e inconsistentes, apoiados por uma organização pedagógico-escolar que se destina a alunos ideias, padronizados por uma concepção de normalidade e de eficiência arbitrariamente definida. (MANTOAN, 2006, p.25)

A concepção de normalidade é uma marca das civilizações ocidentais que, com base na biologia, compreende os seres humanos como meros corpos, passíveis de serem corrigidos para se adequar aos padrões de saúde, que se fundamenta na privação da doença, da dor, do sofrimento. Ora, como isso é humanamente impossível, as pessoas estão sempre dependendo de um médico ou outro profissional de saúde para comandar suas vidas e orientar cada passo em direção à conquista da saúde plena. Ou seja, não basta que a pessoa esteja bem, é preciso que uma autoridade médica ateste que ela está bem. Nesse contexto, o laudo médico, com o número da Classificação Internacional de Doenças (CID), atestando uma deficiência, atesta também a invalidez do paciente para o mercado de trabalho e a sua incapacidade de participar da atividade escolar de maneira produtiva. Desse modo, a medicina promove a estigmatização da pessoa que, impossibilitada de participar ativamente da vida em sociedade, segue às margens do processo civilizatório à espera das migalhas de atenção e cuidado de outrem. (SKLIAR, 2003; RAAD e TUNES, 2011).

Nesse sentido, Raad e Tunes (2011, p. 17), destacam que “os padrões normatizados e valorizados sustentam práticas de manipulação ideológica que levam as pessoas a acreditarem na sua incapacidade de comandar seus destinos” e, ao acreditarem nessa incapacidade, elas outorgam à terceiros esse direito, se submetem aos cuidados médicos e estabelecem uma relação de dependência e exploração da sua condição, e nesse cenário torna-se apenas um objeto de estudos em nome do progresso das ciência da saúde. Fundamentada nesses laudos, a escola promove

A educação medicalizada ratificada pela fé na existência de inteligência em algumas pessoas e na sua inexistência em outras sustenta a prática diagnóstica. Cabe ao professor ensinar e explicar para que o aluno possa compreender e aprender. A suposta necessidade da dependência de inteligências é justificada pelo ato de subjugar, imperativo da tutela, que reforça, a todo momento, a fé na pequenez do outro. (*Ibid.* p. 43)

Esse ato é contestado por Jacotot<sup>3</sup> que defendia a ideia do ser humano cognoscente, “todo sujeito tem a mesma capacidade de inteligência e é a vontade que a subordina”, e nos faz pensar que “não há divisão de seres capazes e incapazes e, sim, a tomada de consciência, por parte de cada homem, de sua natureza de sujeito intelectual”. (MACHADO, 2011, p. 70). Considerar a igualdade das inteligências seria, portanto, o ponto de partida para toda a atividade educativa, respeitando, no entanto, o tempo, o modo, o ritmo e as vias de aprendizagem de cada educando que são delineados pelas diferenças naturais. Essas diferenças precisam ser respeitadas, valorizadas como meio de combater as desigualdades sociais, que se propagam por meio da intolerância às diversidades.

Para Mantoan (2011, p. 39)

A indiferença à diferença está acabando, passando da moda. Nada mais desfocado da realidade atual do que ignorá-las e isolá-las em categorias genéricas, típicas da necessidade moderna de agrupar os iguais, de organizar pela abstração de uma característica qualquer, inventada, e atribuída de fora.

Corroborando com essa ideia, Teske (2015, p. 28), destaca:

Numa perspectiva sociológica weberiana, dominação é a possibilidade de encontrar pessoas dispostas a obedecer determinada ordem, logicamente preestabelecida. Essa pode ser transmitida pelas representações discursivas, leis, dispositivos pedagógicos, etc. No campo dos Estudos Surdos, pensar e repensar as diferenças sugere um debate em torno das relações de poderes e saberes entre ouvintes e surdos, surdos e surdos, opressores e oprimidos.

Pensar a educação inclusiva é, portanto, pensar nas relações sociais que se “caracterizam por tipos de dominações latentes”. (*Ibid.* p. 27). No caso da educação de surdos – que é objeto desse trabalho – significa pensar nas relações de dominação estabelecida pelo grupo ouvinte, quando tenta desmutizar o surdo como forma de apagar a marca caracteriza de sua condição.

Essa relação de dominação imposta pelo grupo ouvinte é evidenciada ao longo da história da educação de surdos. História essa iniciada no século XVIII, quando o abade

---

<sup>3</sup>Esse professor de ideias extravagantes para a sua época, e ainda hoje, viveu de 1770 a 1840. Foi trazido do esquecimento da história da pedagogia do século XIX por Jacques Rancière, no livro *O mestre ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual* (Belo Horizonte, Autêntica, 2002), em que nos conta a história e as ideias ousadas e inovadoras desse educador. (MANTOAN, 2006, p. 21, itálico da autora)

Michel de l'Épée criou os chamados “sinais metódicos” – que consistia na combinação de sinais com a gramática francesa – e marcada por experiências que revelam a intolerância à diferença em nome do ideal de normalidade. Como educadores precisamos revisar essa história com olhar crítico e decidir qual o lugar que devemos ocupar nesse cenário, considerando o nosso compromisso enquanto profissionais e, acima de tudo, enquanto pessoa humana.

## 1.1 EDUCAÇÃO DE SURDOS – DIREITOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A história da educação de surdos é uma história de luta de uma minoria linguística por direitos humanos universais, legal e legitimamente decretados, mas arbitrariamente descumpridos. Essa luta provocou muitas mudanças e avanços significativos foram alcançados, permitindo o desenvolvimento de pesquisas que apontam caminhos para garantir a inclusão dessa minoria que, por muito tempo, ficou às margens do desenvolvimento social, privada “de usufruir das belezas que os seres humanos vêm produzindo”. (TESKE, 2015, p. 26). Destaca-se no percurso dessa história dois métodos de grande relevância, utilizados ainda hoje: Oralismo e a Comunicação Total.

O método do Oralismo foi oficializado como único método aceito na educação de surdos, a partir do Congresso Internacional de Educadores Surdos, realizado em Milão, no ano de 1880, e tem como centro de suas preocupações a fala: desmutizar o surdo seria, portanto, o caminho para a inclusão social do mesmo. Esse esforço, presente neste modelo, deve-se ao fato de que, para a cultura ouvinte a fala é uma característica que marca a sua identidade, então o apagamento da marca identitária da surdez – o uso dos sinais através da aquisição da fala – significa o apagamento de suas marcas e traços culturais. Estabelece-se aí uma relação de domínio entre duas culturas, em que o ouvinte assume uma postura de colonizador, e o surdo de colonizado. Dessa forma, o Oralismo se configura como um método que tenta negar a diferença, em nome de um ideal de homogeneidade que se tem buscado ao longo dos séculos, de diversas maneiras. (GIORDANI, 2015; MOURA, 2015)

Um movimento que, expresso na relação colonialismo e linguagem, conduz o desejo e a tentativa constante de ser como os demais e, para isso, o sujeito colonizado deve despojar-se de suas marcas e traços culturais que constituem sua diferença.

[...] O colonialismo pode ser descrito como uma relação de poder desigual entre dois ou mais grupos na qual um não só controla e domina o outro como ainda tenta impor sua ordem cultural ao(s) grupo(s) dominado(s). (GIORDANI, 2015, p. 136-137)

O Oralismo tem como fundamento integrar a criança surda ao mundo ouvinte, por meio do desenvolvimento da língua oral. Para isso, tenta apagar as marcas da surdez através do uso de próteses e de estimulação de resíduos auditivos, e assim fazer com que a criança surda possa desenvolver seu potencial para a fala e a leitura labial. Não importa, nesse método, que o sujeito desenvolva o seu potencial cognitivo, a sua capacidade natural para a linguagem, basta que ele seja parecido com o grupo majoritário, o grupo ouvinte, para se considerar incluído.

Esse método desconsidera o processo de construção de significado que envolve a linguagem. Para Moura (2015, p. 22), “uma palavra sem significado é um som vazio”, e a reprodução de sons vazios de significado atribui ao surdo o rótulo de incapaz e assim o seu potencial linguístico e cognitivo ficam sufocados, passando a ser considerado deficiente. Além disso, a simples reprodução oral não é um instrumento do pensamento, portanto, mesmo quando atinge resultados positivos fazendo com que alguns surdos oralizem, o Oralismo não se mostra eficiente enquanto método educativo porque não contribui para a formação de processos cognitivos superiores, fazendo com que os surdos permaneçam na condição de tutelados por um ouvinte.

Diante da impossibilidade de correção da surdez, o Oralismo entra em declínio e a educação de surdos entra em nova fase inaugurada, dessa vez, no Congresso Mundial de Surdos em Paris no ano de 1971, denominada como: Comunicação Total. A filosofia da Comunicação Total tem como base a língua oral, e possui a mesma concepção de língua e linguagem que o Oralismo – em que a fala oral é desejável como expressão do pensamento – contudo, amplia os recursos utilizados na busca da comunicação com a criança surda – como mímica, gestos, alfabeto manual, leitura labial, escrita, desenhos, etc. – objetivando a aquisição de um vocabulário, o que facilitaria a aquisição de uma língua, a interação surdo/surdo e surdo/ouvinte, e a construção da linguagem. (GIORDANI, 2015)

Na Comunicação Total não se observa uma interação com o meio que propicie a construção do conhecimento. As interações são artificiais e limitadas, pois não permitem ao surdo construir conceitos e relacioná-los, uma vez que o vocabulário é aprendido de forma descontextualizada, as palavras expressas são apenas símbolos, sem significado. Assim o

crescimento intelectual da criança continua comprometido por defasagens que são promovidas pelo método de ensino, e não pela surdez. (GIORDANI, 2015)

O exercício dessa prática comprovou que os alunos “apresentam ainda sérias dificuldades em expressar sentimentos e ideias” (LACERDA, 1998, p. 27), o que evidencia o vazio semântico do vocabulário adquirido e a sua ineficiência enquanto método educativo por não promover o desenvolvimento cognitivo dos educandos.

Para Moura (2015), a linguagem possui, além da função comunicativa, a função de construir o pensamento. O desenvolvimento cognitivo, na primeira infância de qualquer criança, baseia-se na existência de um suporte linguístico que a possibilite compreender o mundo e se comunicar com seus familiares, depois com seus vizinhos, amigos, professores e colegas da escola, enfim, com o meio social no qual circula.

Ora, se tanto a Comunicação Total quanto o Oralismo não favorecem o desenvolvimento cognitivo do sujeito surdo, podemos concluir que são refutáveis enquanto métodos educativos e que representam, em última instância, uma negação da diferença. Além disso, contribuíram para que a história da educação de surdos fosse traçada como uma história de exclusão social, carregada de sofrimento e dor, por atribuir ao surdo a responsabilidade do fracasso e do insucesso escolar e social, gerados pelas lacunas dos métodos que carregam no bojo a concepção da surdez como uma deficiência que precisa ser corrigida, ignorando as especificidades dessa comunidade, mutilando os sujeitos de diversas formas e os rotulando de incapazes.

Skliar (2003, p.158) problematiza a própria concepção de deficiência como construção sociocultural que existe em função da ideia de normalidade, de mesmidade do outro:

Compreender o discurso da deficiência, para logo depois revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está numa cadeira de rodas ou aquela que usa uma prótese auditiva, ou aquela que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos históricos, culturais, sociais e econômicos que regulam e controlam a maneira pela qual são pensados e inventados os corpos, as mentes, a linguagem, a sexualidade dos outros. Para expressá-lo de forma ainda mais contundente: a deficiência não é uma questão biológica, mas uma retórica cultural. (*Ibid.*)

A alteridade deficiente, assim construída, carece de avaliações, classificações, prescrições, terapias, medicalizações e correções para caber no que o autor chamou de



“Paraíso da normalidade”. (*Ibid.* p. 153) Paraíso esse que só existe no mundo das ideias, mas que representa uma ameaça para a humanidade, pois pretende a homogeneidade da espécie, inclusive através de práticas controladas e seletivas de reprodução em nome da criação de uma raça superior. Essa ótica eugênica, no passado promoveu o nazismo, e nos dias atuais aparece com nova roupagem<sup>4</sup>, mas com os mesmos ideais de seleção genética, para a prevenção de doenças causadas por genes defeituosos, portanto, deve ser acompanhado com vigilância ideológica. (KELMAN, 2015, p. 52)

O discurso da alteridade deficiente afirma, portanto, a normalidade e se baseia no modelo clínico-terapêutico, que foi aceito e reproduzido ao longo dos anos de modo servil, e assim perpetua o processo de medicalização e a tentativa de correção.

### 1.1.1 Conceção da Surdez: O Modelo Clínico-terapêutico

#### O modelo clínico-terapêutico

Considera o surdo como um deficiente auditivo, precisando ter sua deficiência removida através de terapias da fala e sessões de oralização. Esses procedimentos são utilizados com o fim de tornar o surdo o mais parecido possível com as pessoas ouvintes. E isso só pode ocorrer com mascaramento da surdez, com a proibição da língua visual que os surdos utilizam, com a sua medicalização através de leitura labial e do aprendizado da emissão vocal de algumas palavras. (GIORDANI, 2015, p. 139)

Como esse modelo busca a remoção da surdez, utiliza também o implante coclear como opção para fazer essa “correção”, fato que, frequentemente, gera outros problemas. O implante coclear consiste na implantação de eletrodos na cóclea, que é uma formação espiralada que fica localizada no ouvido interno. O dispositivo eletrônico transforma as ondas sonoras em impulsos eletroquímicos que caminham de várias regiões da cóclea até o córtex cerebral permitindo ao surdo experimentar a percepção sonora. Os componentes do implante consistem em aparelhos internos e externos. O aparelho externo fica em cima e atrás da orelha, e com os avanços científicos e tecnológicos, vem sendo cada vez mais confortável e eficiente. (KELMAN, 2011)

---

<sup>4</sup> Projeto Genoma.

Assim o implante coclear parece o melhor caminho a seguir porque além de fazer a criança ouvir, poupa a família do esforço para o aprendizado da língua de sinais, que é uma língua “estranha” e socialmente estigmatizada. Isso porque, segundo dados do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES – 95% das crianças surdas congênitas ou que ficaram surdas nos primeiros meses de vida pertencem a lares ouvintes, portanto, a surdez é uma experiência nova para essas famílias. Como, frequentemente, esse diagnóstico é feito ainda na sala de parto ou nos três primeiros meses de vida – por meio do teste de Emissões Otoacústicas Evocadas<sup>5</sup> - e é realizado por profissionais da saúde, a concepção que essas famílias recebem sobre a surdez se baseia no modelo clínico-terapêutico, que procura fazer a correção da surdez por vários meios – entre eles o implante coclear.

A decisão pelo implante é, portanto não apenas uma escolha do meio de comunicação, mas também uma escolha da identidade cultural e, sobretudo, uma escolha política, pois procura integrar a criança ao mundo dos ouvintes ao tempo que a afasta de sua cultura surda – que é uma cultura estranha à estrutura social dominante. (KELMANN, 2011)

Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela se traduz de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. Elas são de outra ordem, uma ordem com base visual e por isso têm características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes. Essa cultura se manifesta mediante a coletividade que se constitui a partir dos próprios surdos que se garantiram através de movimentos de resistência com a fundação de organizações administradas essencialmente por surdos. Em muitas dessas organizações, ouvintes não são aceitos no corpo administrativo. O que acontece aqui é o clamor pela coletividade surda com a constituição de suas regras e de seus princípios e um confronto de poderes. Nesse espaço com fronteiras delimitadas por surdos é que se constitui a cultura surda. (QUADROS, 2015, p. 196)

A decisão pelo implante coclear além de refletir o ideal da normalização através do apagamento das marcas culturais da surdez, força a criança surda a ajustar-se à estrutura familiar e social dominante, por isso significa, antes de tudo, a busca pela mesmidade do indivíduo para que seja aceito pela sociedade e possa alcançar uma ascensão social, uma mudança de *status*. (KELMANN, 2011; SKLIAR, 2003)

Ao possibilitar a audição – ainda que precária – à criança surda, cobra-se dela que se torne um “ouvinte” e um “falante” tão proficientes quanto o grupo majoritário. Projetam-se, na criança surda as mesmas expectativas sócias comunicativas inerentes às ouvintes, e espera-

---

<sup>5</sup> Conhecido popularmente como teste da orelhinha.

se delas a mesma proficiência. Isso gera, frequentemente, no surdo implantado, sentimento de frustração por não corresponder às expectativas dele esperadas. Desconsidera-se que, mesmo no grupo de ouvintes, nem todos falam bem: alguns falam rápido demais, outros gaguejam, outros demoram a adquirir a linguagem oral, outros têm dificuldades fonológicas, etc., e cobra-se do surdo implantado que ele fale bem. (KELMANN, 2011)

Além disso, o processo de letramento do implantado ainda é algo novo, e por isso se constitui um grande desafio para a educação de surdos pois mesmo nos casos de diagnóstico precoce, que permitem a implantação antes da fase pré-escolar, o que facilitaria o conhecimento da língua portuguesa, e, por conseguinte uma escolarização mais fácil, não existem evidências de que isso ocorra em todos os casos. Pesquisas na área já estão sendo realizadas, mas ainda não conclusivas sobre o assunto. (KELMAN, 2011)

A autora se apropria do conceito de letramento de Magda Soares para relacioná-lo a educação de surdos:

Letramento é o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita. Ao tornar-se letrado, o ser humano muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura (...). O letramento envolve práticas de natureza tanto cognitiva, quanto social, cultural, histórica, ideológica e também afetiva. (*Ibid.* p. 182)

Corroboramos com a autora pois acreditamos que o uso competente das práticas de leitura e escrita só pode ser concretizado num contexto que tais práticas sejam plenas de significados, que só podem ser construídos por meio da livre e efetiva participação social, pois “pessoas não constroem significados em um vácuo. O uso da língua está inserido em contexto social”. (KARNOPP, 2015, p. 228)

Por isso, entendemos que o implante coclear, dada a problemática que suscita, figura mais como uma imposição do que uma possibilidade no universo da surdez, e mais uma tentativa reabilitadora do modelo clínico-terapêutico.

### **1.1.2 Concepção da Surdez: O Modelo Socioantropológico**

Em oposição a esse modelo, aparece a visão socioantropológica como representação do surdo e da surdez, que concebe a surdez como diferença em relação ao grupo ouvinte –

grupo majoritário: “Essa concepção entende a surdez a partir de uma leitura cultural, na qual os surdos, em sua comunidade, agrupam-se para discutir e opinar sobre suas vidas, não apenas porque têm em comum o fato de não ouvirem, mas por serem sujeitos visuais (...)”. (GIORDANI, 2015, p. 139)

Nessa concepção a surdez não é uma patologia que deve ser corrigida e tampouco uma marca de inferioridade do sujeito com relação ao grupo ouvinte. Essa visão rompe com a abordagem clínica da surdez que compreende o surdo como um ouvinte impotencial, deficiente e doente, que precisa de tratamentos e terapias para se tornar normal. Rompe também com os estigmas que acompanham a surdez: inferioridade, vazio, rejeição, mundo silencioso, incapacidade, etc., e corajosamente resiste ao poder da comunidade clínica e da sociedade ouvinte, que não o vê como diferente e, sim, como deficiente. (ALMEIDA, 2000)

Ao considerar a surdez como diferença, o modelo socioantropológico rejeita o ideal de normalização e propõe outro olhar sobre o sujeito surdo: um sujeito que experimenta o mundo principalmente pela via visual, e que “deve construir uma identidade em termos dessa diferença para integrar-se à sociedade e à cultura em que se tem tentado nascer”. (BEHARES, 1996, p. 4).

Dessa forma, reconhecer a identidade Surda positiva é permitir ao Surdo existir como sujeito participativo, enxergar possibilidades além da audição, compreender uma forma de se estruturar na e pela diferença, conhecer um ser humano essencialmente visual que assimila e produz cultura. Segundo Perlin (2001) “a identidade surda cria um espaço cultural visual dentro de um espaço cultural diverso”. (MOURA, 2015, p. 62)

O modelo socioantropológico se fundamenta no respeito à diferença mostrando respeito às minorias, e contribui para a construção de uma identidade surda positiva, que é uma condição imprescindível para a integração do sujeito surdo na comunidade ouvinte. (ALMEIDA, 2000; MOURA, 2015)

A identidade surda positiva está fundamenta no respeito à diferença, e começa a ser construída no momento em que se enxergam outras possibilidades de experienciar o mundo além da audição. Essa identidade deve começar a ser formada no seio familiar, ao aceitar a criança surda como um ser igualmente capaz aos demais, pois “o que faz um surdo perceber-se como doente e incapaz é o meio em que vive” (MOURA, 2015, p.62), e reforçada na escola, que é a instituição responsável pela inserção da criança no meio social. Então, quando

a família e a escola concebem a surdez como uma vasta experiência visual, estão promovendo a construção de uma identidade surda positiva, ao criar um meio ambiente em que a criança se sente valorizada pela marca constitutiva da sua diferença.

Ao se sentir valorizada, a criança desenvolve autoestima e segurança suficientes para circular em outros meios. Ao olhar dessa criança, o grupo ouvinte é diferente. E como o ser humano possui uma natureza associativa, essa criança se esforça, naturalmente, para interagir com esse outro diferente, a fim de estabelecer comunicação. Para ela, se expressar de forma compreensível ao outro, será tão necessário quanto compreender a expressão do outro. Por isso advogamos aqui a concepção da surdez a partir do modelo socioantropológico, pois acreditamos que, os encaminhamentos para o êxito na educação de surdos, perpassa por essa concepção.(ALMEIDA, 2000; MOURA, 2015)

Adotamos essa concepção também porque corrobora com o que Vygotsky (2010) chama de compensação: estratégia pela qual o ser humano busca novas formas de organização, mediante a falta de um sentido. Ou seja, na falta do sentido da audição, o surdo desenvolve o sentido da visão mais amplamente que um ouvinte, para compensar a sua perda auditiva. Desse modo, a experiência do surdo no mundo, caracteriza-se por uma rica experiência e representação visual, onde ele é capaz de explorar ao máximo esse sentido, inclusive para inferir e produzir significado.

Contudo, sabemos que a produção de significados demanda conhecimentos socioculturalmente construídos por meio de histórias que são repassadas de geração em geração, e adaptadas para transmitir valores culturais e morais às novas gerações. Desse modo, para que tenham acesso a tais saberes, coletivamente construídos, a criança surda precisa de uma língua, por isso, “propiciar à pessoa surda a exposição a uma língua o mais cedo possível, obedecendo às fases naturais de sua aquisição é fundamental ao seu desenvolvimento. Privá-la desse direito, sob qualquer alegação, é desrespeitá-la em sua integridade. (FERNANDES e CORREIA, 2015, p. 216).

Corroborando com essa ideia, Pereira (2015, p. 236), defende a língua de sinais como língua natural da criança surda à qual essa deve estar exposta o mais precocemente possível, pois:

Estudos sobre crianças e jovens surdos, filhos de surdos, demonstraram que esses apresentam desenvolvimento linguístico, cognitivo e acadêmico comparáveis ao de

crianças e jovens ouvintes, filhos de pais ouvintes, o que aponta para a importância de os surdos serem expostos à língua de sinais o mais cedo possível.

Com o avanço das pesquisas em torno da surdez e, conseqüentemente, da criação, implantação e implementação das leis que garantem a educação como direito de todos, e o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, necessidades especiais ou superdotação, com vistas a construir uma sociedade inclusiva onde as minorias estejam contempladas como parte constitutiva do todo – e não como uma parcela que deve permanecer à margem, ignorada, sem direito à participação social de forma plena – o Brasil aprova, em 2014, o Plano Nacional de Educação – PNE - que reconhece a educação bilíngüe, definida por Almeida (2000, p. 8), como “uso competente de duas línguas pela mesma pessoa”. A meta 4.7 do PNE considera a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – como primeira língua dos surdos e a Língua Portuguesa como segunda língua dessa comunidade.

A criação dessas leis constitui, portanto, um avanço na educação de surdos, marcada por insucessos, porque passa ao conceber a surdez como diferença linguística e não mais como deficiência, e descortina novos horizontes educativos para essa comunidade.

## 1.2 BILINGUISMO: O DIREITO A DIFERENÇA

O fracasso dos métodos de Oralismo e Comunicação Total fomentou a busca por novos caminhos na educação de surdos. A discussão então gerou pesquisas, debates, conferências, seminários, estudos etc., que culminaram na criação de leis que visam assegurar o direito à educação à essa comunidade específica. Assim, paralelo ao movimento do multiculturalismo – e influenciado por ele – que reivindica o direito das minorias a expressar-se em sua cultura, surge a proposta da educação bilíngüe, por permitir que a comunidade surda possa se expressar em sua própria cultura e se apropriar também da cultura majoritária, por meio, principalmente da aquisição da sua língua. (KELMANN, 2015; ROJO, 2012)

Paralelo ao movimento do Bilinguismo, surge o movimento do multiculturalismo é uma característica das sociedades globalizadas e está relacionado ao reconhecimento e valorização da multiplicidade cultural das populações, pois enseja o respeito da preservação de práticas culturais de pessoas de diferentes religiões, etnias, sexualidade, classe social etc.; e também de grupos minoritários que se constituem em torno de suas especificidades – como os

surdos – e se organizam com o objetivo de debater, entre outras coisas, a luta por seus direitos, com vistas a quem possam participar amplamente da vida em sociedade. (ROJO, 2012)

Multiculturalismo pode ser definido de várias formas. Trata-se de estabelecer níveis de respeitabilidade e garantia de igualdade de direitos humanos às pessoas com diferentes origens, crenças, etnias, gêneros; uma convivência pacífica entre os membros pertencentes a grupos minoritários e os grupos majoritários de uma comunidade social, sem qualquer discriminação. Como há diferentes graus de tolerância para a convivência de pessoas culturalmente distintas, muito raramente esse processo se dá de forma pacífica. (KELMAN, 2015 p. 54)

O movimento multicultural representa o hibridismo das produções culturais da contemporaneidade. Hibridismo esse que encerra, segundo Rojo (2012), a dicotomia culto/inculto; civilização/barbárie; cultura erudita/popular; central/marginal, onde o primeiro dos pares servia como referência à ser copiado pelo segundo. Temos assim, uma sociedade marcada por culturas híbridas, em que pares antitéticos se imbricam formando uma simbiose que confere à essa sociedade uma identidade de vanguarda, única, exclusiva, singular.

No âmbito educacional, a multiculturalidade representa a luta pela inclusão da grande variedade cultural nos currículos escolares, uma vez que já estão presentes na sala de aula, mas ao longo do tempo foi estigmatizada pelo currículo tradicional que privilegia apenas um tipo de conhecimento: aquele legitimado pelo cânone; em detrimento de outros conhecimentos produzidos pelos grupos minoritários, que constituem uma maioria expressiva, mas que contudo, seguiu, ao longo da história, às margens do processo escolar; onde culturas forma estigmatizadas e identidades sufocadas, em nome de uma supremacia cultural, que por si só é excludente e colabora para o fracasso escolar.

Em um *design* pluralista, culturas e identidades dos aprendizes devem fazer parte da construção do conhecimento. Por isso, é preciso levar em conta três elementos: os modos de aprendizagem, os conteúdos de aprendizagem e o grupo envolvido ou o contexto estabelecido no processo de aprendizagem. As diferenças (culturais, identitárias) são positivas nesse contexto de aprendizagem, pois podem conduzir o aprendiz à percepção e à colaboração com as diferenças. Essas diferenças podem estar relacionadas, notadamente à etnia/raça (grupos minoritários, migrantes, indígenas, dentre outros), gêneros (e orientação sexual), grupo socioeconômico, comunidades (locais/regionais e globais) e/ou diferenças de ordem física ou cognitiva. (NETO *et al.*, 2013, p. 137)

Significa dizer que, as culturas dos grupos minoritários devem ser consideradas na elaboração do Plano Político Pedagógico (PPP) e do currículo escolar, bem como do planejamento didático. A construção do conhecimento, a partir de então, deve se dar num ambiente em que se considere e valorize a cultura de referência do aluno, por meio de seleção de conteúdos e temas que lhes seja familiar, para depois abordar temas e conteúdos menos conhecidos. Ao se aproximar da realidade do aluno, a escola estará favorecendo o aprendizado contextualizado, e por isso coerente e significativo para o mesmo. Nesse desenho, o aluno encontra uma razão para permanecer na escola porque descobre ali, meios para solucionar os seus conflitos cotidianos e acessar outros saberes e outras culturas, entrando assim num processo cíclico de aprendizagem, construção, desconstrução e refação de conhecimentos; e a escola estará contribuindo assim, para a formação de um ambiente social mais democrático e humano. (ROJO, 2012; LÉVY, 1999)

Para Parada (2016, p. 33), “a instituição escolar é de fato um espaço social específico em que sua função deva ser a de resistência à barbarização da sociedade, lutando por uma real formação cultural de seus alunos”, de onde depreendemos que um currículo escolar que valorize a multiplicidade cultural dos seus educandos representa, em última estância, a luta contra uma histórica violência sofrida pelas minorias (aí incluídos os surdos), que o currículo tradicional ajudou a legitimar.

É nesse contexto que o movimento multicultural favorece e influencia a proposta da educação bilíngue para surdos, que se diferencia da educação bilíngue para estrangeiros e indígenas, por exemplo, por envolver aprendizagem de duas línguas em modalidades diferentes: espaço-visual (língua de sinais), e oral-auditiva (a língua falada pela comunidade da qual participa), caracterizando esse bilinguismo como bimodal. (ALMEIDA, 2000; MOURA, 2015)

No Brasil, o Bilinguismo contempla o ensino da Língua Brasileira de Sinais –LIBRAS – como língua natural da comunidade surda e a língua portuguesa na sua modalidade escrita, o que dispensa a modalidade oral/auditiva da língua, dada a especificidade linguística desse grupo. (MOURA, 2015)

O Bilinguismo garante o direito à diferença na medida em que considera o sujeito surdo capaz de desenvolver plenamente o seu potencial linguístico, por meio da aquisição de duas línguas – a língua de sinais, que é a primeira língua da pessoa surda e a LP na sua modalidade escrita, que deve ser adquirida no processo de educação do surdo como segunda



língua. A partir da aquisição dessas línguas duas línguas o surdo pode não apenas interagir com os seus pares, mas também com a comunidade ouvinte, participando de forma efetiva na construção do conhecimento e no exercício da cidadania.

A proposta da educação bilíngue para surdos, significa o reconhecimento da surdez enquanto especificidade linguística, que se constitui como uma diferença em relação ao grupo majoritário (ouvinte); e se opõe ao discurso dominante que concebe a surdez enquanto deficiência. Na verdade, a própria concepção do ser surdo é redimensionada, pois ao entender a surdez como uma especificidade linguística, se reconhece o surdo como sujeito de possibilidades diversas. A diversidade aqui é considerada como enriquecedora na formação cultural, tornando os sujeitos aprendizes mútuos. (ALMEIDA, 2000; MOURA, 2015)

Bruner (2001, p. 59), escreve: “quando se trata de seres humanos, a aprendizagem (e tudo o que ela possa ser) é um processo no qual as pessoas aprendem umas das outras, e não apenas mostrando e dizendo”. É nesse espaço de troca, que se constrói o conhecimento de forma coletiva, colaborativa e diversa. É aí que hipóteses são criadas e verdades são contestadas, e desse embate surgem novos conhecimentos. Por isso, a imposição de uma cultura superior, que se sobrepõe às minorias, não encontra espaço na proposta da educação bilíngue, pois esta privilegia a troca, que aponta para uma dinâmica pedagógica horizontal, em detrimento das velhas práticas verticalizadas. (LÉVY, 1999; LEFFA, 2016)

A educação bilíngue exige reflexão e redimensionamento do fazer pedagógico, bem como a participação da família, no sentido de que os pais colaborem nesse aprendizado, não apenas permitindo ao filho aprender a língua de sinais, mas também, eles próprios aprendendo a língua de sinais, a qual deve ser praticada no espaço familiar, a fim de desenvolver na criança um sentimento de pertença, e assim promover a construção de uma identidade surda positiva, através do reconhecimento e valorização da sua cultura, marcada essencialmente pela visualidade, visto que o surdo concebe o mundo pelo olhar e não pelo ouvir.

### **1.2.1 LIBRAS como L1**

A língua de sinais é o que identifica a comunidade surda, lhe confere senso de solidariedade e lhe assegura o direito à aprendizagem da língua majoritária da comunidade da

qual participa, permitindo a sua participação efetiva nessa comunidade. O que se observa, no entanto, é que ainda existe muito preconceito envolvendo as línguas de sinais. Esse preconceito deriva do desconhecimento, até mesmo pela comunidade acadêmica, que ignora o seu *status* de língua natural. (ALMEIDA, 2000)

Para Quadros e Karnopp (2014, p. 48), estudos mostram que as línguas de sinais possuem todos os níveis de análise de quaisquer outras línguas: sintático (estrutural), semântico (significado), morfológico (formação de palavras), pragmático (contexto comunicativo e discursivo) e até mesmo fonológico (unidade mínima). “Além disso, traços atribuídos às línguas naturais orais-auditivas são também encontrados nas línguas de sinais: flexibilidade e versatilidade; arbitrariedade; descontinuidade; criatividade/produktividade; dupla articulação; padrão e dependência estrutural”.

O que diferencia as línguas de sinais das demais é a modalidade na qual ela se efetiva: espaço-visual. Sendo uma língua espaço-visual, a língua de sinais, demanda condições de produção e de recepção totalmente diferentes das línguas orais-auditivas. A diferença consiste no modo de organização da estrutura da língua: enquanto as línguas orais-auditivas são sequências; as de sinais são simultâneas. Isto é, ao sinalizar o indivíduo usa várias partes do corpo, bem como expressões faciais para dar sentido ou mesmo modificar o sentido daquilo que pretende expressar. (ALMEIDA, 2000; KELMANN, 2011)

Visto que o surdo concebe o mundo pelo olhar e não pelo ouvir, e que a surdez é uma especificidade essencialmente linguística, o aprendizado da língua de sinais, possibilita a minimização do atraso do desenvolvimento linguístico provocado pela surdez e, conseqüentemente, garante o pleno desenvolvimento cognitivo do sujeito surdo.

Kelman (2011, p. 183) advoga:

A criança surda, muito antes de escrever, já expressa suas narrativas. Mas, para isso, precisa de uma língua. Quando a adquire precocemente, ou mostra uma pequena defasagem em relação aos seus pares ouvintes, apresenta melhores condições para desenvolver funções cognitivas.

A língua de sinais deve ser para as crianças surdas o mesmo que as línguas orais são para as crianças ouvintes: o instrumento para interagir com o meio, de se manifestar, de se construir como sujeito e de desenvolver plenamente as funções cognitivas necessárias para a formação de processos psicológicos superiores, como o pensamento e a memória. Garantir o

direito à criança surda de adquirir a língua de sinais é, portanto, garantir o direito à aquisição de uma língua natural, na qual ela pensa, se organiza, se alfabetiza e constrói o seu letramento – como qualquer outra criança. (ALMEIDA, 2000; KELMANN, 2011)

O aprendizado da língua de sinais fortalece a autoestima do surdo e lhe confere um sentimento de pertença na comunidade surda. Pertencer à comunidade surda, significa se apropriar da sua cultura, que é “o jeito do sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas”. (STROBEL, 2008, p. 16. Aspas do autor). Isso significa se apropriar da língua, das ideias, das crenças, dos costumes e dos hábitos do povo surdo.

Na vivência coletiva o sujeito surdo constrói a sua identidade social, se afirma e se empodera, ao apreender a realidade que o cerca e ampliar seu universo de conhecimento. É por meio dessa língua que terá acesso aos bens culturais produzidos ao longo do tempo, ao conhecimento, à integração e a plena inclusão social. (MOURA, 2015)

No entanto, o direito ao uso da língua de sinais não soluciona os problemas na educação de surdos, que perpassa por metodologias e estratégias específicas para essa comunidade, bem como pela formação dos profissionais e, acima de tudo, uma mudança na concepção e no fazer pedagógico. (KELMANN, 2011)

Em outras palavras, é preciso aceitar as diferenças e desenvolver estratégias que atendam às necessidades específicas dos educandos. É preciso abandonar o ideal de homogeneidade. Aceitar a surdez como uma especificidade linguística, que confere ao surdo uma diferença cultural, e não como uma patologia médica, será o ponto de partida para o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas para a aprendizagem desse público específico.

Segundo Kelman (2011, p. 184, 190), “o ensino sistemático de Língua Brasileira de Sinais – Libras – é importante para a educação bilíngue, porque habilita a criança surda a ser linguisticamente mais competente” e por isso “torna mais fácil o aprendizado da língua portuguesa”, e entendemos que o aprendizado da língua portuguesa é importante para que essa comunidade possa acessar os conhecimentos científicos produzidos, interagir com o grupo ouvinte, e assim participar da construção do conhecimento e do exercício da cidadania.

### 1.2.2 Língua Portuguesa para surdos como L2

A proposta da educação bilíngue para surdos, no Brasil, estabelece a aprendizagem de Libras como L1 e a língua portuguesa como L2, devendo essa ser ensinada na modalidade escrita, dada a especificidade linguística dessa comunidade. Nesse contexto encontramos um dilema que se constitui um desafio na educação de surdo, uma vez que se trata do ensino de segunda língua (LP) em modalidade diferente da língua natural do aprendiz (Libras). Esse dilema suscita a necessidade de debates e reflexões a fim de evitar que o desafio se torne um obstáculo. (ALMEIDA, 2000; KELMANN, 2011; MOURA, 2015)

Com o objetivo de fomentar o debate sobre as possibilidades para enfrentar esse desafio, adotaremos o método cartesiano para resolução de problemas, dividindo o mesmo em partes. Para tanto, gostaríamos de iniciar com a abordagem da aquisição da escrita enquanto signo de poder nas sociedades letradas, a complexidade que envolve a sua aquisição e a aquisição da escrita por surdos. Em seguida, faremos a abordagem da aquisição de segunda língua, para então refletirmos sobre o ensino de língua portuguesa para surdos no contexto da educação bilíngue.

Conforme Gomes (2007) em seu surgimento, quarenta séculos antes da Era Cristã, a escrita marca o encerramento da Pré-História e o nascimento da História. Contudo, essa passagem não se deu ao mesmo tempo em todo o planeta. Começou pelo Oriente, chegou às universidades a partir do século XIII – dado os conhecimentos permitidos pelo seu domínio – e, somente no século XV chega à América, Austrália e África Central, com as conquistas europeias dessas regiões, quando começa a ser difundida com a circulação de panfletos políticos e informativos produzidos por pequenos empresários. Esses textos eram manuscritos clandestinos destinados aos poucos leitores que conservavam a polidez característica da sociedade aristocrata. E como eram manuscritos a sua difusão era restrita.

Os conhecimentos, permitidos pelo domínio do código escrito, começaram a influenciar as divisões sociais nas sociedades europeias, e com as conquistas de novas terras, acabaram influenciando também as organizações sociais dos povos conquistados. (LODI *et al.*, 2015)

A elite europeia, por intermédio da escrita, tentou reproduzir no Novo Continente – América Latina – de forma coercitiva, o modelo ideológico que sustentava as suas monarquias, para atingir o objetivo da construção de uma sociedade hierarquizada e com

poder centralizado. Desse modo, tentavam governar o mundo, criando um modelo cultural único, considerado superior às culturais locais, e por isso almejado por todos.

Lodi *et al.* (2015, p. 15-16), discorrem:

A escrita, tal como a conhecemos hoje, desenvolveu-se por necessidades econômicas e administrativas e, desde o princípio, foi uma forma de poder político e religioso; democratizá-la, utilizá-la, passa a ter assim, uma função ideológica de manutenção de “poderes”. (Aspas dos autores)

A aquisição da habilidade escrita estabelece uma relação de colonização, em que o colonizador impõe a sua cultura ao colonizado, forçando o apagamento da cultura deste. A primeira imposição é a da própria língua do colonizador sobre o colonizado, à exemplo da colonização portuguesa no Brasil, em que as línguas indígenas foram sendo apagadas à medida em que a Língua Portuguesa foi sendo imposta à população. E com a imposição da Língua Portuguesa e o apagamento das línguas indígenas, as culturas indígenas que existiam nesse território também foram suplantadas. (LODI, *et al.* 2015)

Vemos que cultura escrita foi utilizada para servir aos caprichos da elite europeia, que foi responsável pela implantação do modelo colonialista. Por isso, embora assentimos com Mattar Neto (2005, p. 102 e 104), no entendimento de que “a invenção da escrita é um dos momentos mais importantes na história das civilizações” e “o salto do desenho aos pictogramas *representa* um momento essencial no desenvolvimento da escrita e do pensamento, e o início de um longo caminho de distanciamento do sujeito em relação ao mundo”, consideramos ser igualmente verdadeiro afirmar que influenciou diretamente o surgimento de relações injustas de domínio e poder entre os povos, favorecendo o apagamento de diversas línguas, e por conseguinte, várias culturas, bem como a estigmatização de vários grupos. (LODI, 2015)

Lodi *et al.*(2015, p. 14), discorrem sobre a obrigatoriedade da escrita do grupo majoritário para o letramento de minorias socioculturais ou comunidades ágrafas, e propõem a desmitificação da suposta ausência de pensamento abstrato e racionalidade, por essas comunidades pois, “o recorte de traços específicos dessas culturas (...) isolando-os do contexto que os engendraram”, deslocam seu sentido. Além disso, as autoras destacam o fato de que as pesquisas linguísticas sobre tais grupos, são sempre realizadas por pessoas que pertencem as sociedades letradas, cujas referenciais de valores e significados se apoiam na

cultura letrada, por isso acreditam ser a formação de processos cognitivos superiores como o pensamento, dependentes da escrita.

Fenômeno análogo acontece na educação de surdos. O grupo ouvinte por usar prioritariamente a comunicação oral-auditiva acredita, equivocadamente, que o sujeito surdo por ter esse “*input* alterado”<sup>6</sup>, é um ser que tem limitação cognitiva e, portanto, um ser privado de processos psicológicos como atenção, pensamento e memória. Como os surdos estão dispersos e imersos, na comunidade ouvinte, a concepção da surdez é feita, a partir dos valores e representações culturais do grupo ouvinte. Assim, o ensino da língua portuguesa escrita para o surdo tem sido guiado por essas representações e concepções, configurando assim, como uma prática excludente e colonialista, uma vez que, diante do mito da suposta ausência racional, se propaga e perpetua uma relação colonialista entre surdos e ouvintes. (LODI *et al.* 2015; MOURA, 2015)

Fica evidente que a escrita, desde a sua invenção, estabeleceu uma relação de poder e domínio injusto exercido por aqueles que adquiriram essa habilidade, e que essa relação continua a existir. Além disso, observa-se também o *status* social associado ao domínio dessa habilidade. Por isso, conhecer um pouco da história da escrita – que se funde com a própria História das civilizações – nos permite entender porque, ainda hoje, o domínio da habilidade escrita representa liberdade para uns poucos, e opressão para tantos outros. (LODI, 2015)

A escrita é uma ferramenta extremamente complexa, de invenção humana. Isso porque o signo escrito não se originou na palavra, mas nos aspectos visuais do mundo, para representar a realidade. Com o tempo, ela foi se desenvolvendo, até se relacionar mais intimamente com a oralidade, quando, desfazer ambiguidades de significação das palavras e de sons impossíveis de serem transformados em imagens, sofreu o processo de fonetização. Assim, podemos dizer (...) que a escrita, desde sua origem, mostrou-se uma estrutura autônoma e, apenas no decorrer dos séculos, é que foi preenchida com a palavra. (LODI *et al.*, 2015, p. 15). Contudo, na escrita alfabética o signo é arbitrário porque não existe relação lógica entre ele e o significante. Ou seja, a palavra nomeia a coisa, mas não a representa. Essa é uma das razões que torna a aquisição da escrita uma atividade complexa.

Outra razão é definida por Fayol (2014, p. 8), baseado nos estudos de Dehaene<sup>7</sup> (2007), destaca que “a escrita se instala a partir da reciclagem de dispositivos cerebrais,

---

<sup>6</sup> Conceito apresentado por Michèle Kail (2013), na discussão sobre aquisição atípica da linguagem.

<sup>7</sup> Neurocientista que tem se dedicado a estudos sobre a aquisição da linguagem.

inicialmente dedicados à outras funções”. Isso porque o cérebro humano não foi formatado para as habilidades de leitura e escrita. Graças à sua natureza plástica, o cérebro utiliza áreas dedicadas originalmente à outras funções para realizar a aprendizagem da escrita, e a aquisição da escrita acarreta, simultaneamente, modificações neurais e funcionais, seja qual for a idade em que se efetue.

Importante salientar que essas habilidades uma vez adquiridas, só serão perdidas se o cérebro sofrer uma lesão. A menos que isso aconteça, a habilidade de leitura e escrita jamais será perdida. Diferentemente da aquisição da oralidade, a aquisição da escrita não é uma atividade fácil e precisa de mediação para que se efetive. Para Fayol (2014), a escrita enquanto invenção cultural humana ainda é muito recente para que o cérebro tenha podido sofrer as alterações necessárias para que a sua aprendizagem seja tão fácil quanto o da língua oral.

Outra complexidade que envolve a aquisição da escrita, está relacionada as dificuldades próprias aos sistemas ortográficos; dificuldades de ordem espacial que envolve o posicionamento das letras e dificuldades com relação ao planejamento da mensagem – que não estão presentes na oralidade porque se processa espontaneamente. Essas dificuldades envolvem o reconhecimento e a produção de palavras, e depois, a compreensão e produção textual. (FAYOL, 2014)

Com relação à dificuldade no reconhecimento e produção de palavras, Fayol (*ibid.* p. 14) destaca-se a não correspondência entre fonemas e letras, e comenta que “Num sistema de escrita ideal, o princípio alfabético levaria a fazer corresponder a cada fonema uma só letra e cada letra deveria corresponder a um fonema”, o que não ocorre na prática.

A compreensão e produção textual se constituem como outra complexidade da escrita, por envolver vários desafios. O primeiro é saber se a forma e o conteúdo da mensagem permitem a compreensão. Isso exige o planejamento da escrita para que o texto produzido seja acessível. O planejamento inclui: o que dizer, para quem dizer, como dizer, porque dizer, e qual o meio utilizar, conforme descrito por Geraldi (1997).

Outro desafio repousa na competência do destinatário: *o que ele espera?* Por esses motivos a gestão da produção mobiliza atenção e memória. Ao mobilizar a memória, a produção escrita mobiliza também a emoção, uma vez que estudos comprovam que a memória registra mais facilmente as experiências de maior valor emotivo. Seja essa emoção positiva ou negativa. Equivale dizer que as metodologias de ensino da produção escrita

precisam ser significativas para o aprendiz. Caso a experiência seja marcada por uma emoção negativa, é provável que o aprendiz evite novos contatos com essa aprendizagem, a fim de evitar reviver uma emoção ruim.

Todo o exposto leva a conclusão de que a escrita é uma ferramenta extremamente complexa e que só pode ser adquirida por meio de um longo aprendizado, e que esse aprendizado precisa de mediação que envolve não apenas questões metodológicas, mas também questões sociais e afetivas.

Considerando a aquisição da escrita é uma atividade complexa para o cérebro humano, a aquisição da língua escrita por surdos constitui um desafio para os educandos e educadores. Para educandos porque, apesar de estarem em contato constante com essa língua nos espaços em que circula, ela é uma língua estranha para eles. Para os educadores porque não possuem formação adequada para desempenharem essa função.

Chamamos a atenção para o fato de que desafio é diferente de impedimento, e esse desafio deve ser encarado de frente porque a aquisição da língua escrita possibilita ao surdo a inclusão plena na sociedade letrada da qual participa, por viabilizar o acesso aos saberes historicamente construídos. O acesso a esses saberes permite ao surdo ampliar os seus conhecimentos de mundo e, também que seus conhecimentos sejam conhecidos ao mundo.

Nas palavras de Kelman (2011, p. 197), “É na interação com o outro que sujeitos e linguagem se constituem. O conhecimento é ressignificado e compartilhado nas interações dialógicas entre professores, alunos surdos e ouvintes dentro da classe inclusiva”. A aquisição da escrita possibilita ao sujeito surdo se constituir enquanto partícipe do grupo majoritário, rompendo com a relação de colonização que se estabelece entre ouvintes e surdos desde muito tempo.

Para que o ensino da escrita para surdos obtenha êxito, é necessário o distanciamento da nossa cultura (ouvinte) e a aproximação da cultura surda, precisamos desenvolver metodologias e estratégias que levem em conta – quando da sua elaboração – a vasta experiência visual dos mesmos, e nos distanciarmos “da noção da escrita como representativa da oralidade, ou ainda, como algo palpável e concreto”. (GESUELI, 2015, p. 173)

Corroborando essa ideia Kelman, (2011, p. 196), enfatiza:



O importante é não buscar a correlação fonética da escrita da palavra com o seu sinal. A criança surda não aprende por meio do som.

Justamente porque seu modo de aprender é prioritariamente pela via visual, faz-se necessário o uso de um conjunto de recursos que utilize os diferentes canais sensoriais, para facilitar a compreensão de significados pela criança.

Ambas as autoras consentem na ideia de que a escrita na surdez deve ser compreendida como um fenômeno visual e, sendo um fenômeno visual que demanda o acionamento de outros recursos que não o som para que se torne compreensível, configura-se, portanto, como uma comunicação multimodal que

Significa o uso deliberado de *diferentes modos representacionais* que coocorrem dentro de um texto e explora a multimodalidade do signo linguístico. (...)Um signo linguístico é representado por diferentes meios, como a associação de texto, imagem e movimento. (KELMAN, 2011, p. 197)

Mediar a aquisição da escrita para crianças surdas requer, portanto, o uso de diversos recursos semióticos com a finalidade de construir significados. Para tanto, a escrita deve estar inserida num contexto social que justifique as razões do seu aprendizado. Essas razões podem ser de ordem prática como conversar com alguém por meio de aplicativos de mensagens instantâneas, elaborar uma lista de compras, anotar uma receita culinária, organizar uma agenda etc. Isso exige o abandono de práticas mecanizadas que se resumem à cópia como treino da escrita e a adoção de práticas discursivas da língua. (GESUELI, 2015)

Nesse processo há que se considerar a heterogeneidade da escrita composta por signos linguísticos e imagéticos na produção textual dos surdos como recursos plenos de significados. Para tanto, a leitura da escrita surda deve ser feita também de uma perspectiva multimodal, a partir do olhar do surdo. As adequações para que a produção textual escrita seja composta apenas da semiose verbal devem ser propostas em atividades de reescrita do texto sem, contudo, desconsiderar a produção inicial. Desse modo, o professor estará incentivando à prática escrita e possibilitando ao aluno construir hipóteses para produção textual. Possibilitar ao surdo a aquisição da escrita é, portanto, conceder-lhe o direito à cidadania, é valorizar a sua rica e vasta experiência visual e desejar fazer parte desse universo, tão misterioso quanto belo, que ainda permanece ignorado pelos ouvintes. (GESUELI, 2015)

A aquisição de segunda língua pode ser abordada a partir de diversas teorias e modelos, entre os quais destacamos:

A tradicional, que consiste em dominar a gramática normativa e a Tradução literal em trabalho com textos, em exercícios de tradução, e memorização de regras gramaticais e vocabulário, com uso de ditados; a Direta consiste em fazer o estudante começar a pensar na outra língua, sem traduzi-la, por meio do contato direto com o idioma e trabalha com exercícios de conversação com base em modelo de perguntas e respostas. (...) O processo de aprendizagem obedece à sequência de ouvir e falar, ler e escrever. (...) a Audiolingual consiste em fazer o aluno adquirir o domínio do idioma de forma natural com a audição, repetição, memorização e exercícios orais de palavras e frases feitas (...), e a Sociointeracionista com base no pensamento de Vygotsky, consiste em levar o aluno a aprender a língua nos contextos em que ela é realmente utilizada. Trabalha com a criação de situações reais de uso do idioma, com atividades que envolvam comunicação entre pessoas e a utilização de diversos gêneros textuais e orais e a reflexão sobre eles. (RIBEIRO, 2013, p. 61)

Para a educação de surdos elegemos a teoria sociointeracionista – cuja metodologia de ensino privilegia o conhecimento para o uso social – como mais adequada porque coaduna com a concepção de surdez presente na proposta da educação bilíngue, e está em consonância com o movimento multicultural vivido pelas sociedades contemporâneas. (RIBEIRO, 2013; PAIVA, 2014)

Como dito pela autora, essa teoria tem origem nos estudos vygotskianos, que embora não se baseiam em pesquisas sobre a aquisição de segunda língua, contribuiu significativamente para o desenvolvimento dessa teoria e para os estudos dessa área, pois pressupõe a interação social razão para o aprendizado de uma segunda língua. Como o ser humano possui natureza associativa, a aquisição da língua se constitui uma ferramenta de mediação que possibilita a interação humana e satisfaz a sua necessidade associativa.

O conceito de mediação está fundamentado nos estudos de Vygotsky (2010) que teoriza a mediação da mente humana, afirmando que relações interpessoais influenciam as pessoas e geram mudanças no comportamento das mesmas, que resultam em mudanças no espaço social em que vivem. Desse modo, a formação da mente é um constructo do meio e nesse contexto a aquisição da língua – que está associada à formação de processos psicológicos superiores da atividade mental humana – é responsável por criar pensamentos e também para transformá-lo, e se constitui ainda como uma fonte de aprendizagem. Ou seja, a língua é uma via de mão dupla na construção de pensamentos. Ela tem papel fundamental no

desenvolvimento mental e é ao mesmo tempo a principal ferramenta de mediação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. (PAIVA, 2014)

No ensino de segunda língua, a mediação pode ser feita por especialista ou por pares, ou ainda por si mesmos.

A mediação do especialista, pressupõe a tutoria que é definida por Paiva (2014, p. 132) como meio pelo qual, um adulto ou especialista ajuda uma criança ou alguém menos especialista a resolver um problema ou executar uma tarefa, que estão além dos seus esforços, e por isso necessita de assistência. Com relação ao papel do tutor na mediação da aprendizagem, a autora escreve:

O mediador *desperta* o interesse do aprendiz em executar a tarefa; *reduzir* a complexidade ou tamanho da tarefa, auxiliando em etapas que estão além do nível do aprendiz; *encorajar* o aprendiz a atingir os seus objetivos, fazendo com que valha a pena prosseguir com a tarefa; *apontar* aspectos mais importantes e relevantes da tarefa; *tentar* reduzir as frustrações e auxiliar na proteção da face quando erros são cometidos; e *demonstrar* ou *modelar* soluções para a tarefa, permitindo ao aprendiz imitá-la. (*Ibid.* Grifos nossos)

Destacamos nessa fala, com grifos em itálico, a presença dos verbos que sugerem a ação sobre o outro, com o objetivo de que esse receba a assistência necessária para execução da tarefa, pressupondo assim a relevância do papel do mediador e a responsabilidade associada ao mesmo.

A mediação especialista utiliza a metáfora do andaime para se referir à graduação e contingência da assistência que, nas palavras de Paiva (2014, p. 131) “não deve ser excessiva e deve ser retirada, tão logo o aprendiz consiga tomar o controle da tarefa, ou seja, se autorregular”.

Com relação à graduação, a metáfora do andaime consiste em que a assistência seja prestada no sentido de que o aprendiz precisa de orientação para executar determinada atividade, e tão logo essa seja executada, o tutor acrescenta outras cujas resoluções demandem o conhecimento da anterior. Desse modo, o tutor auxilia o aprendiz sem, no entanto, transmitir conhecimento. Esse deve ser adquirido e construído pelo aprendiz, com a assistência necessária.(PAIVA, 2014)

Essa mediação perpassa também por questões de ordem afetivas, tão relevantes na educação de surdos, que experimentam sentimento de rejeição social ao longo de suas vidas e por isso tem a sua autoestima em nível abaixo do desejado.

Corroborando essa ideia, Kelman (2011, p. 198), destaca a importância de um bom clima psicopedagógico na sala de aula para despertar o interesse dos alunos pelo aprendizado, e enfatiza que este “não acontece apenas no plano do desenvolvimento de funções cognitivas. Requer a intersecção de um conjunto de funções cognitivas, comunicativas, afetivas e motivacionais”.

A mediação por pares pode também se mostrar bastante eficiente para criar um bom clima psicopedagógico para a aquisição de segunda língua, na educação de surdos. É baseada na troca entre os pares, onde um aluno ajuda no desempenho do outro e, no caso da sala de aula inclusiva, podem ser surdos ou ouvintes que conheçam a língua de sinais. O trabalho colaborativo favorece a interação, a troca de experiências, os sentimentos de solidariedade e de pertencimento, a partilha de conhecimentos, o desenvolvimento da autonomia e melhora o desempenho. (ALMEIDA, 2000; PAIVA, 2014)

Salientamos que a interação é uma condição fundamental para o sucesso na aprendizagem de línguas, porque é por meio dela que os sujeitos participam da língua. O aprendizado de uma língua tem como objetivo primordial a interação. Assim, dar um interlocutor ao aprendiz é a forma mais eficiente para aquisição da língua. A falta do interlocutor faz com que a aprendizagem seja descontextualizada. Desse modo, a mediação por pares, no ensino da LP para surdos, aparece como uma estratégia promissora. (VYGOTSKY, 2010)

A mediação pode ser feita ainda por meio da fala interior – pensamento conectado por palavras – sendo por isso denominada como automeiação. A fala interior revela que os sujeitos estão refletindo o seu ambiente social, por meio da ação no seu mundo interior. Assim, a fala interior possui “a função de orientação mental, compreensão consciente e superação de dificuldades” (PAIVA, 2014, p. 137). Nela o sujeito dialoga com si mesmo em busca de resolução de conflitos, por meio da reflexão e hipóteses criadas a partir de situações anteriormente vivenciadas.

Ainda citando Paiva (2014, p. 134), “outra forma de mediação” é a utilização de “artefatos culturais” como a música, o cinema, a internet (blogs, redes sociais digitais, vídeos,

etc.), material publicitário (revistas, outdoors, panfletos, cartazes, etc.), entre outros, que demonstram resultados muito positivos na aprendizagem de segunda língua.

Corroborando essa ideia, Kelman (2011, p. 184), apoiada nos estudos de Easterbooks e Stephensen (2006), identifica práticas de letramentos na educação de surdos, com o apoio de recursos tecnológicos como internet e CD's para a aquisição da língua escrita.

Assentimos com as autoras, na ideia de que os recursos tecnológicos contemporâneos enquanto ferramentas mediadoras do ensino são recursos promissores para o ensino de línguas, pois permitem situações reais de uso da língua, de forma contextualizada, dispensando a elaboração de situações artificiais, a criação de interlocutores imaginários. Assim, a segunda língua pode ser ensinada sob o foco da interação, que é o motivo para o aprendizado de qualquer língua.

Dada a natureza associativa e gregária do ser humano, ele encontra na língua o principal instrumento para interagir com o outro. Esse é um processo natural no aprendizado de primeira língua, já que temos necessidade de interagir para falar de nós mesmos, dos sentimentos, dos conflitos, das ideias, e também de saber do outro e agir sobre outro, enfim, como seres de linguagem. E ao longo da vida nos construímos pela linguagem. A presença do interlocutor é, portanto, uma condição indispensável no ensino de línguas.

Contudo, a história revela que a didatização do ensino de línguas – seja primeira ou segunda – enfatiza o léxico e a sintaxe, se limitando ao aprendizado de palavras soltas e frases isoladas, tornando o processo ensino/aprendizagem uma atividade mecânica, artificial. E é aí que reside o principal problema para a aquisição de segunda língua. O aluno não consegue estabelecer relação entre as frases feitas e o contexto e, por mais amplo que seja o seu vocabulário, não raro, não consegue construir sentenças coerentes.

Ora, se a língua é o instrumento de interação com o outro, a ausência do outro faz com que o aprendizado da língua perca o sentido, torna-se uma atividade desmotivadora, e no caso da educação de surdos, uma tarefa inócua.

Por isso, acreditamos que a mediação tecnológica feita, sobretudo, pelo uso da Internet, aponta um caminho promissor para ensino de segunda língua na educação de surdos pois, pode aproximar o aprendiz ao interlocutor por meio de situações reais de comunicação. Essa comunidade pode se inserir na comunidade ouvinte, interagir com a mesma, para que possa efetivamente pertencer à sociedade. No entanto, coadunamos com Silva (2015, p. 101-

103), ao advertir que, embora a mediação com recursos tecnológicos possa facilitar a aquisição da escrita por estudantes surdos, a mediação do educador continua sendo indispensável para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados, e deve ser feita com a implementação de propostas pedagógicas que contemplem o uso desses recursos para o letramento dessa comunidade. (KELMANN, 2011)

Entendemos que os vários tipos de medição estão relacionados ao “como ensinar”, enquanto a presença do educador está relacionada à “o que ensinar”. Isso significa definir objetivos de aprendizagem, estratégias de ensino, adequação de conteúdos, contextualização e relevância social do objeto de ensino – no caso a LP como segunda língua.

Feita as abordagens a que nos propomos, seguimos então para as reflexões sobre o ensino de LP para surdos, no contexto da educação bilíngue.

Segundo Kelman (2015), a língua portuguesa para surdos deve ser ensinada na modalidade escrita, de uma perspectiva bilíngue, em que a língua de sinais – no caso Libras – seja a primeira língua e funcione como língua natural dos surdos, através da qual ele se organiza, e que seja utilizado como instrumento para a aquisição de segunda língua – no caso a LP. Isso porque o ensino de Libras torna mais fácil o aprendizado da LP, e deve funcionar ao lado deste com aspecto complementar, e não como oposição.

Como a comunidade surda está, geograficamente falando, pulverizada na comunidade ouvinte, nos ambientes nos quais circula têm contato com a LP, e isso permite que ele receba informações de dentro e de fora da escola. Sendo, portanto, necessário que ele aprenda essa língua a fim de que possa interagir com o grupo falante, e participar da vida em sociedade. Para Lodi *et al.* (2004), a imersão em uma rede de interações com usuários competentes dessa língua potencializa o aprendizado do aluno. A prática pedagógica deve estar voltada então para o ensino/aprendizagem da escrita como prática social.

As práticas pedagógicas para o ensino de LP para surdos têm se mostrado ineficientes pois, pesquisadores da área da surdez apontam que os alunos apresentam dificuldade de atribuir sentido ao que lê, e que acreditam erroneamente que a leitura é uma habilidade de codificação e decodificação de palavras, e que a escrita é uma atividade de cópia. Essa dificuldade é fruto da concepção de leitura e escrita que embasam as práticas pedagógicas. Uma prática que enfatize a atividade discursiva se mostra mais eficiente que a simples combinação de palavras. (LODI, HARRISON e CAMPOS, 2015)

A atividade pedagógica que conceba o ensino da língua de uma perspectiva discursiva, em que se focaliza primeiro o ensino da língua nos diferentes contextos e só depois procede ao ensino/aprendizagem da gramática, terá maior chance de sucesso, pois expostos ao uso da LP como os ouvintes, os surdos, a partir do exercício da automeiação, vão construir as suas hipóteses sobre a gramática da língua e desenvolver estratégias para compreensão do funcionamento dessa língua. Contudo, isso só é possível com o estudo da língua a partir de textos que estejam socialmente situados, cujos temas sejam relevantes e tenham sentido prático e não com o estudo de frases soltas e vocábulos isolados.

Essa prática está fundamentada na concepção de leitura enquanto construção de significados e não como processo de codificação e decodificação e concebe o texto como produto inacabado, que precisa do leitor para que tenha o seu sentido completo. A relação autor/leitor pode ser representada pelo neologismo *lautor*, usado por Rojo (2013, p. 20) para referir-se ao leitor que faz intervenções no centro do texto. Nessa concepção o leitor é um sujeito ativo que colabora na construção de significados do texto. Essa concepção na educação de surdos, remete à concepção do surdo como sujeito capaz de compreender o que lê e de expressar claramente suas ideias por meio da escrita.

Essa capacidade linguística do aluno surdo precisa ser explorada, pelo uso de metodologias que contemplem o ensino da LP de uma perspectiva de discursiva. Contudo, a escola ainda enxerga o surdo como alguém que precisa e depende integralmente do professor ou do colega ouvinte para extrair o significado de um texto. Nessa visão o aluno surdo é um ser dependente de outros e, portanto, um mero receptor do conhecimento de outros, não podendo participar ativamente do processo de construção do conhecimento. Essa visão estigmatizada da surdez fica evidente nas atividades propostas que trazem textos infantilizados, inadequados à maturidade e aos interesses dos alunos.

Tais práticas se apoiam na concepção da escrita enquanto representação da oralidade, ou ainda como algo palpável e concreto e se distanciam da reflexão sobre a concepção de texto. O texto, atualmente, não é construído só ou apenas com palavras, mas com palavras, imagens, palavras e imagens, áudios, infográficos, legendas, cores, símbolos, enfim, com várias semioses, que juntas facilitam a construção e compreensão da mensagem. A concepção de textos atualmente convoca o conceito de multimodalidade apresentado por Kelman (2015), do qual já falamos anteriormente.

O ensino de LP na atualidade deve explorar os textos enquanto imagens capazes de produzir significados para o aprendiz e considerar a escrita como um processo multimodal que se constrói ao longo da vida, e não como uma habilidade que se adquire e se conclui “nos anos iniciais da escolarização”. (Lodi *et al.* 2004, p. 43)

A própria palavra não deve ser trabalhada enquanto conjunto ordenado de letras, mas como imagem, porque o surdo não irá aprender a língua escrita por meio da segmentação – processo utilizado na alfabetização de ouvintes – mas pela representação da imagem da palavra. A escrita, na educação de surdos, deve ser entendida como um fenômeno visual, pois é através dessa via que ele apreende o mundo. (GESUELI, 2015)

Essa prática remete ao conceito de multiletramentos, apresentado por Rojo (2013, p. 14), em que “o prefixo multi aponta para dois tipos de múltiplos que as práticas contemporâneas envolvem”: a multiplicidade de linguagens e a pluralidade e diversidade cultural. A multiplicidade de linguagens considera outras linguagens que não a verbal, presentes em textos como fotos, ilustrações, mapas, infográficos, gráficos, organograma, fluxograma, etc. e aponta para a multimodalidade textual, que inclui ainda, novos gêneros e mídias produzidas nas redes sociais digitais. Já a pluralidade e diversidade cultural apontam para a valorização das “culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos” (ROJO, 2012, p. 8), e aponta para o conceito de multiculturalismo, anteriormente apresentado.

Entendemos que a educação de surdos deve partir da sua cultura de referência que se baseia na experiência visual, como forma de valorização dessa cultura e também como ponto de partida para o acesso aos bens culturais produzidos pela cultura ouvinte, dentre os quais destacamos a língua escrita pois, a sua aquisição pressupõe consequências sociais como: maiores oportunidades de emprego, mobilidade social nos ambientes letrados, integração com a comunidade ouvinte, maiores oportunidades de relacionamentos, maiores oportunidades de conhecimentos, maiores oportunidades de troca de conhecimentos, maior possibilidade de inclusão, e por extensão maior possibilidade de se expressar e de viver plenamente, sem quem seja necessário a mediação do ouvinte para que ele possa participar da vida em sociedade, quebrando-se assim a relação de colonização existente entre essas duas comunidades. (GESUELI, 2015; ROJO, 2012)

A teoria sociointeracionista para aquisição de segunda língua, apresentada por Ribeiro (2013), assim como os conceitos de multiculturalidade e multimodalidade, bem como a



proposta bilíngue para educação de surdos rompem com essa relação colonialista que perdura no ensino da escrita desde o seu surgimento até os dias atuais, e convocam uma pedagogia dos multiletramentos.

Nesse cenário, uma pedagogia dos multiletramentos surge como forte aliada na educação de surdos já que representa a preocupação de pesquisadores com a relação a lacuna existente entre o currículo e a cultura de referência do alunado – reconhecendo no currículo uma legitimação das relações colonialistas, evidenciadas por práticas segregadoras, que refletem a intolerância às diversidades – considerando as variedades culturais e as múltiplas linguagens que emergiram sobretudo, do advento da Internet, e que já se faziam presentes na sala de aula, e incentivando o uso das novas tecnologias da informação e comunicação para fins pedagógicos. (LODI, 2015; ROJO, 2012)

## CAPÍTULO 2

### 2 NTIC'S: O *WHATSAPP* E A FORMAÇÃO DOCENTE

Nas últimas décadas assistimos o surgimento e o avanço exponencial de novas Tecnologias da Informação e Comunicação<sup>8</sup>, associadas ao surgimento da Internet que é a interconexão mundial de computadores em rede, à qual Lévy (1999, p. 17), chama de ciberespaço, que “específica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”.

Para Lucena *et al.* (2017), o crescimento do ciberespaço se tornou ainda mais vertiginoso a partir de 2005, com o advento da Internet 2.0. Enquanto a sua primeira fase – a *Web 1.0* – funcionava com a tecnologia analógica, discada, numa conexão via modem, que aumentava o custo, sendo necessário o pagamento de provedores de acesso; a segunda fase – a *Web 2.0* – funciona em tecnologia digital, via satélite, o que aumenta a área de cobertura do serviço e conseqüentemente diminui o custo de acesso.

Passamos assim de uma Internet em que as mensagens eram compostas de textos verbais e imagens estáticas, para mensagens compostas de várias semioses: verbal oral e escrita, imagética, sonora. A *Web 2.0* oferece assim possibilidades de interação, por meio de textos audiovisuais, textos compostos com palavras e imagens móveis, textos que estão *linkados* a outros textos, formando uma rede de infinitas possibilidades ao permitir a comunicação de muitos para muitos, como também a participação ativa de sujeitos que se tornam, a partir de então, produtores e divulgadores de culturas e conhecimentos, favorecendo a produção colaborativa do saber.

Para Lévy (1999), nesse contexto de realidades virtuais, as relações com o saber sofreram alterações pois, no ciberespaço ele é construído em rede, de forma horizontal, o que favorece a coautoria e a produção colaborativa, deixando de ser algo abstrato ou transcendente para ser uma realidade palpável, que está ao alcance de todos os navegantes, à distância de um *click*. E isso graças ao caráter interativo da *Web 2.0*.

A interatividade aponta para uma intervenção do sujeito, no sentido de estabelecer uma relação dialógica com o outro, permite, portanto, a cocriação. Dessa forma, se tornam

---

<sup>8</sup> Doravante denominadas NTICS

autores e cocriadores de conhecimentos, que nesse ambiente é construído de forma horizontal, rompendo com o modelo anterior verticalizado.

Segundo Azzari e Melina (2013, p. 83), “a interatividade é a grande marca das TICs”, e influencia diretamente a noção de autoria pois possibilita a construção cooperativa, participativa e colaborativa do saber, e a “noção de autoria assentada na ideia de controle da reprodutibilidade e da circulação de textos é desafiada pelos processos de produção e criação mediados pelas novas tecnologias”, pois “o autor é aquele que faz uma bricolagem de textos já existentes – a escritura é uma cadeia de retomada de já ditos, uma intertextualidade infinita: a noção de autor como criador originário é deslocada” (*Ibid.*), sendo mais apropriada nesse cenário a noção de coautoria, que oportuniza a abertura a outros discursos, contra-hegemônicos, comumente silenciados, e que num ambiente de abertura à pluralidade cultural, circulam livremente.

A interatividade favorece o movimento multicultural, dando voz às comunidades de periferia e aos grupos minoritários. Possibilita também a comunicação multimodal e desse modo aponta para a necessidade de letramentos multissemióticos.

Para Ribeiro (2016), os letramentos multissemióticos estão cada vez mais atrelados às necessidades para o exercício da cidadania, pois a leitura e escrita de textos que envolvem semioses diversas constituem práticas muito importantes para o pleno exercício da cidadania na contemporaneidade. A multimodalidade multissemiótica favorece o surgimento dos hipertextos digitais que se constituem também um diferencial da *Web 2.0*.

Os hipertextos são essencialmente constituídos “por nós (elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, sequências musicais etc.) e por links entre esses nós, referências, notas, ponteiros, ‘botões’ indicando a passagem de um nó a outro”, (LÉVY, 1999, p. 58, aspas do autor), estruturado em rede e que se opõe ao texto linear– cuja dimensão é materialmente definida pelo autor com identificações de começo, meio e fim, bem como pela numeração de páginas indicando uma ordem pré-estabelecida para uma leitura consecutiva, sequencial.

Porto *et al.*, (2017, p. 115), coaduna com essa ideia quando diz que o hipertexto digital “tem a dimensão que o leitor lhe der: seu começo é onde o leitor escolhe, com um clique, a primeira tela, numa imagem, em um áudio ou vídeo; termina quando o leitor fecha o aplicativo ou ao finalizar o processo comunicativo com o interlocutor”.

O hipertexto convoca, portanto, um redimensionamento da concepção de texto e de leitura. Nesse contexto, o texto deixa de ser apenas uma materialidade verbal escrita e estática, e passa a ser também uma realidade virtual, móvel, composta de uma ou várias semioses, que amalgamadas, constroem o sentido da mensagem. A linguagem verbal escrita deixa de ser prioritária na elaboração e construção do texto, e ao seu lado aparecem outras linguagens constituídas de imagens, cores, gráficos, fotografias, sons, que são igualmente relevantes para construção e compreensão da mensagem que se deseja transmitir. Assim, o texto da contemporaneidade precisa ser concebido para além do universo das palavras, de uma perspectiva multimodal favorecida pela *Web 2.0*.

O hipertexto requer também uma reconfiguração da concepção de leitura já que não representa uma materialidade estática e sim uma virtualidade móvel, com infindáveis possibilidades de escolhas e de leituras. Nele um *click* leva à página seguinte, ou à outra página, ou a outro *link*, ou a outros textos, e o leitor precisa saber fazer as escolhas que o levarão ao porto desejado. O leitor do hipertexto é aquele que escolhe o seu caminho de leitura explorando, durante essa caminhada, outras leituras, que vão abrindo outros horizontes, apontando outras leituras, que permitem a pluralidade de saberes e de fontes. (Coscarelli e Novais, 2010).

Desse modo, o hipertexto reclama uma ressignificação dos processos de escrita e de leitura uma vez que, as competências de leitura e de produção textual exigidas na contemporaneidade são diferentes daquelas que eram exigidas para as práticas de letramento da sociedade da imprensa. Sendo, portanto, necessário que os processos de ensino estejam alinhados com esse novo contexto com o objetivo de promover os letramentos digitais.

Inferimos daí que a mudança vem de fora da escola, mas interfere diretamente nela, exigindo que ela também mude e fundamente o processo de ensino/aprendizagem na criatividade, participação, cooperação e colaboração do aluno, lançando mão dos recursos oferecidos pelas NTICS, pois

O uso do computador como ferramenta de leitura, de escrita e de pesquisa, o ciberespaço, a hipermodalidade e hipermedialidade que compõem os textos da *web*, além de motivarem as aulas, ainda propiciam aos alunos a possibilidade de desenvolverem habilidades de compreensão, produção e edição de textos de forma mais situada e a partir de novas tecnologias. Dessa forma a capacidade de uso das ferramentas disponibilizadas pela tecnologia digital passa a estar intimamente relacionada com competências que devem ser desenvolvidas pelos sujeitos contemporâneos. Estamos falando de multiletramentos. (DIAS *et al.*, 2012, p. 82)

Essa postura oportuniza a aquisição de habilidades que contribuem para que o aluno desenvolva todo o seu potencial e que se torne protagonista do processo, tornando-se assim coautor da sua própria aprendizagem, ao adotar uma postura ativa diante das situações de ensino que se propõem, e fortalecendo o sentimento de ser autor do seu próprio trabalho, que pode ser publicado em rede, para ser acessado por outras pessoas, situando a produção textual num contexto interativo.

## 2.1 O FENÔMENO *WHATSAPP*: O APLICATIVO

Nesse cenário destacamos o uso de dispositivos móveis – *Tablets* e *Smartphones*, que cabem na palma da mão – cada vez mais disseminado entre os estudantes. Esses dispositivos permitem, entre outras coisas, a comunicação instantânea por meio do uso de aplicativos de mensagens que cumprem a função primordial de aproximar pessoas, independente do lugar onde estejam.

Dentre os aplicativos mais popularizados na contemporaneidade figura o *WhatsApp* que é um aplicativo de mensagens instantâneas, privadas, desenvolvido por Brian Acton e Jan Koum, em 2009, após quase 20 anos de experiência no Yahoo; cuja ideia original era de que se pudesse dizer aos amigos e contatos “o que estivesse fazendo naquele momento”, sendo necessário para tanto um dispositivo móvel digital – *smartphone* ou *iPhone* – com acesso à internet. (WhatsApp)

inicialmente tinha a função apenas de mostrar o status do usuário, se estava disponível, ocupado, no trabalho, na escola entre outros status. Sim, ele só mostrava o seu status, você entrava e via o status dos amigos. Mas, ainda em 2009, resolveram modificar a funcionalidade do aplicativo, tornando possível o envio de mensagens de texto, sendo assim uma alternativa a opção do *Short Message Service* (SMS). (LINHARES *et al.* 2017, p.93)

Ao longo dos últimos dez anos em que está cada vez mais presente na vida das pessoas, o aplicativo passou (e continua passando) por atualizações com o objetivo de otimizar a comunicação das mesmas por meio de trocas de mensagens instantâneas.

Na comemoração do seu aniversário de oito anos, seus criadores anunciaram outras atualizações que possibilitaram o compartilhamento de imagens e vídeos. Dessa forma, o aplicativo logrou ainda mais a simpatia dos seus usuários e o consequente aumento da sua clientela, que naquele mesmo ano já era de um bilhão de usuários por dia.

Essa marca de usuários foi alcançada porque as pessoas descobriram que o aplicativo poderia ser útil para dar mais que um recado à um amigo: “Mais de 80% das pequenas empresas na Índia e no Brasil afirmaram que o *WhatsApp* hoje, os ajuda na comunicação com seus clientes e com o crescimento de seus negócios”. (WhatsApp)

Ao ver a rápida e ampla difusão do aplicativo, seus criadores, perceberam a necessidade de desenvolvimento de outras ferramentas como: criação de grupos; confirmação de envio, recebimento e visualização de mensagens; criptografia das mensagens; acesso do *App* pelo computador; *emojis*; figurinhas animadas; fotos; documentos; chamadas de voz e de vídeo – individuais e/ou em grupo; etc. Tudo isso em função de uma interação comunicativa mais eficaz.

Porto et al., (2017, p. 118), destaca que o *WhatsApp* nos coloca em um cenário onde a leitura e escrita se tornam elementos principais da nossa vida. No entanto, a escrita agora é mais participativa, e lança mão de imagens, símbolos e sons para compor a mensagem, o que muda os modos de escrever e as razões para fazê-lo.

Corroborando essa ideia, Gesueli (2015, p. 174), enfatiza: “O sentido da escrita está no fato de se ter consciência sobre o porquê e para que se escreve, vinculado ao trabalho envolvido nas ações com e sobre a linguagem: o sujeito diz algo para alguém por meio de certas estratégias de dizer”. No *App* a escrita é contextualizada, e a sua formulação – a escolha da modalidade e semioses – é direcionada pelo seu interlocutor – nesse caso, um interlocutor real – que participa ativamente do processo comunicativo.

Considerando que o *WhatsApp* estabelece uma nova relação com a leitura e a escrita, promovendo o seu exercício em situações comunicativas reais, entendemos que ele pode ser um aliado na tarefa educativa pois, graças à mobilidade e ubiquidade pode ampliar a sala de aula para além dos seus “*espaçostempos*” estabelecidos, e “ampliar a interação educativa”, formando uma rede de aprendizado, composta por diversos atores, que podem trabalhar de maneira colaborativa para a solução de situações-problema. Além disso, oferece oportunidades de “aprendizagem individualizada, informal, situada e colaborativa, não circunscrita aos contextos acadêmicos”. (AMANTE e FONTANA, 2017, p. 132)

A característica móvel do aplicativo coopera para a massificação do seu uso, pois pode transformar os chamados momentos mortos – como a viagem de ônibus, a espera no consultório, na fila do supermercado, no atendimento bancário, etc. – em momentos de interação por meio de bate-papos virtuais que podem acontecer por meio de trocas de mensagens verbais orais ou escrita, chamadas de voz ou vídeo-chamadas. Podem ser aproveitados também como momentos de lazer e entretenimento por meio do compartilhamento e visualização de vídeos; e também como momentos de aprendizagem, ou por meio da solicitação de ajuda aos contatos para resolução de atividades e esclarecimento de dúvidas quanto à realização de procedimentos, como uma receita culinária por exemplo. Essa característica permite a comunicação de um para um, e de um para muitos, ao mesmo tempo, e torna esse aplicativo ainda mais atraente, e potencializa o seu uso enquanto recurso de apoio pedagógico.

Reconhecemos, portanto, o *WhatsApp* como recurso que deve ser adotado pelas instituições educacionais – IES, secretarias e escolas – para auxiliar o processo ensino/aprendizagem, com vistas a promover a autêntica formação cidadã autônoma, formando sujeitos que possam intervir na construção de uma sociedade mais democrática, justa e igualitária, e assim contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas.

## 2.1 O *WHATSAPP* NA FORMAÇÃO DOCENTE

Do ponto de vista educacional, o aplicativo apresenta possibilidades de resignificação das práticas docentes, por permitir que ações que as fundamentam, tais como: “experimentar, interpretar, visualizar, induzir, conjecturar, abstrair, generalizar e, enfim, demonstrar”, (OLIVEIRA, 2017, p. 218), sejam desenvolvidas mais amplamente.

Essas ações revelam uma mudança de foco no processo ensino/aprendizagem porque colocam o aluno numa condição responsiva ativa no processo, o que difere da situação de recepção passiva. Pressupõe, portanto, a ruptura com a visão do aprendiz como tábula rasa, como receptáculo de informações oferecidas pelo mediador especialista. Convoca a ação do aluno como ser cognoscente, como defendido por Jocotot, e como tal, capaz de agir na solução de problemas que se apresentem.

Nesse sentido, o *WhatsApp* pode ser mais que um mensageiro, pode ser a ferramenta de mediação entre o aprendiz e o saber, que nesse contexto é construído de forma

colaborativa, numa relação horizontal, subvertendo o modelo vertical hierárquico que predominou ao longo da história da educação, mas que, contudo, já não corresponde às necessidades do momento atual, sendo necessário uma reflexão e ressignificação da prática pedagógica. Coadunando com essa ideia, Silva (2017, p. 15-17) destaca:

se estivessem vivos hoje e fossem incluídos ciberculturais, Paulo Freire, Vygotsky, Freinet, Dewey e Anísio Teixeira saberiam tomar a WEB 2.0 ou a internet social e suas redes sociais como aliados capazes de materializar a ação comunicacional da educação autêntica, presencial e online, feita de conectividade, autoria, compartilhamento, colaboração, dialogia e interatividade.

(...)

Se estivessem vivos e atentos ao espírito do nosso tempo (...) muito provavelmente adotariam o *WhatsApp*, que contempla a participação de sujeitos dialogantes na dinâmica da autoria e da cocriação da comunicação, da aprendizagem e da formação. Esse aplicativo favorece a docência e a aprendizagem em sala de aula presencial e *online* porque permite reunir interlocutores em bidirecionalidade, multidirecionalidade, comunicação síncrona e assíncrona, com troca de texto, áudio, imagem e vídeo, documentos em PDF e ligações gratuitas por meio de conexão com a internet.

Por sua vez, a docência ciberincluída e inspirada no legado dos mestres citados saberia intuitivamente lançar mão do *WhatsApp* para promover a extensão da sala de aula presencial no ciberespaço e aí mobilizar a autêntica educação cidadã. (...)"

Ao citar os expoentes internacionais da educação, Silva (2017), chama a atenção, indiretamente, para a necessidade da mudança da postura do professor, que deve sair da sua zona de conforto e se permitir navegar por outros mares, abandonando a ilusão de ser o detentor do saber, e passando a ser o mediador entre o aprendiz e o conhecimento. Mudar essa postura significa abandonar as práticas sedimentadas, os planos de aula copiados, a ideia do aluno como mero receptor de conteúdo. Significa aceitar o desafio de exercer com dignidade o seu poder de agente de mudanças sociais e políticas.

Imperativo destacar, como vemos na fala de Silva (2017), que antes mesmo do *WhatsApp* e da *Web 2.0*, educadores e pesquisadores da área já discutiam sobre a necessidade de mudanças nos paradigmas educacionais, tomando como referência os artefatos midiáticos disponíveis – TV, rádio, imprensa. Atualmente, influenciados pelo surgimento de NTICS, podemos pensar em aliar esses recursos ao movimento de mudança, para promover uma educação que colabore para o sucesso da aprendizagem.

Moreira e Trindade (2017, p. 53), destacam:



Encontramo-nos, por isso, face a uma mudança de paradigma da educação, potenciada pela vertiginosa evolução das tecnologias que hoje permitem criar ecossistemas educacionais digitais onde o funcionamento em rede e o trabalho colaborativo podem assumir o papel principal na educação”.

Corroborando essa ideia, Oliveira (2017, p. 220), fala:

Esse aplicativo pode ser utilizado como um catalisador de uma mudança no paradigma educacional, que promova a aprendizagem ao invés do ensino, que coloque o controle do processo de aprendizagem nas mãos do aprendiz. Isso auxilia o professor a entender que a educação não é somente a transferência da informação, mas um processo de construção do conhecimento do aluno, como produto do seu próprio engajamento intelectual ou do aluno como um todo.

Os autores discorrem sobre a contribuição que o aplicativo pode oferecer à educação, enquanto mídia social, capaz de promover a construção e partilha de informações que, por meio da mediação eficaz, pode se transformar em conhecimentos, e falam, por isso, da importância de se ampliar a experiência da aprendizagem no sentido daquilo que podem aprender, com o uso dessa tecnologia para fins pedagógicos, mas também no sentido daquilo que podem ensinar, através da troca com aqueles com os quais interage, formando assim uma rede de aprendizagem colaborativa, através da mediação por pares e tecnológica.

Entendemos que é nesse ambiente, o ciberespaço, que a escola deve atuar pois, como dito por Gomes (2016, p. 92), “as relações de aprendizagem horizontalizadas são como uma escola fora da escola, e a escola deve inventar formas eloquentes de construção das sociabilidades, num contexto contemporâneo, incerto, cambiante, maleável, fluido, transbordante, fugaz e contraditório”. E, como dito por Mattar (2005, p. 102), “a sociedade da informação libera o homem da especialização profissional e dos limites de uma cultura” abrindo espaço para o *Homo Studiosos* que é “aquele que munido de instrução completa” pode mudar de lugar social, fazendo emergir uma nova elite cultural e intelectual.

Encontramos nas falas de ambos os autores a consonância da ideia de que a mudança de paradigma na educação obriga a todos os atores envolvidos a repensar os seus papéis, uma vez que sinalizam a construção do conhecimento de forma horizontal, e que o desafio da escola contemporânea é inserir os dispositivos digitais (já utilizados pelos alunos fora da escola), no ambiente escolar, a fim de poder explorar os recursos disponíveis na *Web* para promover uma educação contextualizada, através da formação de sujeitos que adotem uma atitude responsiva ativa diante das exigências que a sociedade da informação reclama.

Considerando esse cenário da revolução digital que favoreceu o surgimento, entre outras coisas, do hipertexto, Moreira e Trindade (2017), destacam que o mundo educativo está diante de uma enorme transformação, sendo necessário que as práticas educativas sejam repensadas a fim de que também sejam transformadas para atender às necessidades atuais, pois o modelo educacional desenvolvido na era da Revolução Industrial, já não satisfaz às necessidades da sociedade da informação, constituída por sujeitos cada vez mais conectados, informados, informatizados, interativos, globalizados, que acessam o mundo com um *click*, a partir de dispositivos móveis que cabem na palma da mão.

Neste sentido, é preciso repensar a formação do pedagogo em situações de ensino que possibilitem o uso de recursos tecnológicos para o auxílio e a implementação de novas abordagens e estratégias didáticas, criando espaços de enfrentamento de ações que além da formação inicial, priorizem também cursos de aperfeiçoamento e formação continuada, oficinas *online* que envolvam atividades nas quais o professor possa experimentar os diferentes recursos tecnológicos. (OLIVEIRA, 2017, p. 223)

Desse modo, os professores estarão instrumentalizados para o desenvolvimento de uma prática educativa situada, contextualizada e atualizada, atendendo assim às demandas que a sociedade da informação enseja.

Corroborando esse ponto de vista, Dias *et all* (2012), defendem a ressignificação das aulas que deixam de estar pautadas na transmissão da verdade sistematizada pelo professor e pela escola, e colocam o aprendiz no centro do processo de ensino/aprendizagem, e lhe confere liberdade para a produção textual contextualizada e interativa.

Nesse sentido, Dantas (2015, p. 52) discorre sobre a necessidade do professor em se permitir sair da sua zona de conforto, desconstruir o estágio letárgico no qual a sua prática está fundamentada e aceitar o desafio de desenvolver práticas inovadoras a fim de promover os multiletramentos também na educação de surdos pois, esses também precisam participar, com a sua geração, da construção do conhecimento, o que significa em última instância a garantia plena de inclusão social dessa comunidade.

Proporcionar à comunidade surda, uma educação que utilize as ferramentas disponibilizadas pelas NTICS é oportunizar a inserção social, por meio da interação com a comunidade ouvinte e também a possibilidade de inserção no mercado de trabalho que, atualmente, requer habilidades de uso desses recursos para o desenvolvimento das atividades,

o que pode representar para o sujeito surdo, o fim de relações de dominação, que não podem mais ser fortalecidas.

Com relação aos surdos no mercado de trabalho, Teske (2015) aponta que os surdos são explorados e recebem salários mais baixos que os ouvintes, mesmo desenvolvendo as mesmas funções. Além disso, comumente, são designados a desenvolver atividades estéreis, desempenhando um papel de auxiliar das atividades desempenhadas por ouvintes, o que evidencia uma relação colonialista entre os dois grupos.

Nesse contexto, fazer uso competente dos recursos das NTICS surge como uma possibilidade de emancipação para a comunidade surda, uma vez que pode ampliar a sua qualificação para o mercado de trabalho. Para isso, a escola precisa incluir o uso desses recursos também na educação de surdos.

O docente precisa repensar e adaptar suas práticas em função de um novo momento sócio, político e cultural, desencadeado pelo surgimento das NTICS, que fortaleceu o movimento multicultural e favoreceu a multimodalidade textual e a hipertextualidade, e que faz parte do cotidiano do aluno.

Corroboramos com Oliveira (2017), pois entendemos que a necessidade de atualização das grades curriculares dos cursos de licenciatura é urgente, e que as instituições de ensino superior (IES) precisam atuar também no sentido de estabelecer parcerias com as secretarias de educação, a fim de auxiliar na atualização dos conhecimentos dos docentes que integram as redes de ensino, através da pesquisa e extensão, promovendo seminários, cursos, oficinas, fóruns, debates, enfim, participando ativamente da formação continuada desses profissionais que já estão em campo, para que possam responder às exigências que a atividade educativa atualmente requer, e assim a escola possa auxiliar na formação de sujeitos multiculturais, críticos, reflexivos que possam usar os recursos tecnológicos disponíveis na Cibercultura, para ampliar as oportunidades de aprendizados que sejam úteis para a vida em sociedade.

Contudo, embora saibamos que a mudança seja a única coisa permanente, sabemos também que causa desconforto, e gera insegurança. No entanto, como defendido por Matar (2005), não estamos sugerindo o descarte das tecnologias tradicionalmente conhecidas – como quadro negro, papel e caneta – tampouco a queima de livros didáticos; sugerimos lançar mão de outros recursos tecnológicos que estão se mostrando muito eficientes no processo

ensino/aprendizagem, e por isso estão sendo explorados em pesquisas<sup>9</sup> que visam a sintonia desse processo com o momento atual.

As Universidades e pelas Secretarias de Educação – Municipais e Estaduais – estão oferecendo cursos de capacitação a fim de qualificar os profissionais da educação para a utilização desses recursos, com o objetivo de inserir a escola na Cibercultura, a exemplo dos cursos de certificação ofertados pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, que acontecem em ambiente virtual e cuja temática está centrada nas NTICS, a fim de que os docentes possam desenvolver suas habilidades de uso dos recursos tecnológicos da contemporaneidade, e que possam desenvolver também metodologias de ensino que contemplem o uso de tais recursos, promovendo assim pedagogias diferenciadas.

André (1999, p. 19), a partir dos estudos de Perrenoud (1997) sobre as pedagogias diferenciadas – e aí podemos incluir o uso do *WhatsApp* – destaca que as mesmas:

assumem as ideias mestras da escola nova: o aluno deve ser o centro do processo educativo e o professor deve ser um orientador, uma fonte de recursos e de apoio. Assumem também os princípios das correntes construtivistas e interacionistas de que a aprendizagem ocorre através de um processo ativo de envolvimento do aprendiz na construção de conhecimentos, que decorrem de suas interações com o ambiente e com o outro.

O aplicativo *WhatsApp* favorece essa aprendizagem, pois permite a interação com o outro e com o ambiente. A propósito, a interação com o outro e com o ambiente é o objetivo primordial do aplicativo e exatamente por isso o mensageiro virtual tornou-se um fenômeno, pois satisfaz a necessidade de interação que é inerente ao ser humano, devido a sua natureza gregária e associativa. Cabe ressaltar que a interação é feita de forma instantânea, bastando que para tanto o outro esteja *online*, mesmo que os atores envolvidos estejam em continentes separados.

Para Kelman (2011), o professor é o principal responsável pelo aperfeiçoamento da qualidade dessas interações, de onde depreendemos que a mudança no paradigma educacional, perpassa pela mudança da postura do educador que, nesse contexto, deixa de ser um transmissor de conhecimentos já construídos, e passa a ser um mediador do processo de aprendizagem. Significa dizer que, o professor mediador não necessita ensinar ao aluno como

---

<sup>9</sup> Porto et al. (2017), Araújo e Leffa (2016), Parada (2016), Karnopp (2015), etc.

proceder a interação via *WhatsApp*, mas como explorar esse recurso para a aprendizagem de conteúdos trabalhados em sala de aula.

Cabe ao professor orientar fóruns de debates online, propondo a discussão de temas transversais que compõem o rol de conteúdos, a serem estudados. Desse modo estará aperfeiçoando a qualidade da interação. Pode também propor a formação de grupos de estudos no *WhatsApp*, por meio do qual os participantes podem interagir para esclarecer dúvidas, o que representa um exemplo de mediação por pares. Além disso, podem interagir trocando informações sobre atividades escolares, e também interagir com outras pessoas, como professores e pesquisadores com o objetivo de aprender sobre determinados assuntos. Podem ainda interagir com serviços de atendimento ao consumidor (SAC), para obter informações com relação ao uso de determinado produto. Enfim, são inúmeras as possibilidades para uso do *App*, com fins interativos que podem ser exploradas na atividade pedagógica, com vistas a promover os multiletramentos.

Portanto, falar de mediação pedagógica significa dizer que o uso das NTICS na educação não substitui a figura do professor, tampouco diminui a sua importância; pelo contrário, seu trabalho continua sendo de alta relevância, porque cabe a ele, nesse contexto, direcionar o uso da tecnologia para promover a verdadeira educação cidadã ao permitir ao indivíduo pensar e agir por si mesmo, através de metodologias que superem a mera transmissão de conhecimentos que possuem pouca ou nenhuma relação com as necessidades práticas dos alunos, e por isso se revelam ineficientes.

Nas palavras de Leffa (2016, p.153), “o que interessa não é a tecnologia, mas o uso que se faz dela”, significa que os recursos tecnológicos podem ser mediadores da aprendizagem, contudo, a pedagogia, ou seja a condução do processo, para o uso desses recursos, é que devem ser objeto de estudo. Nesse sentido, o uso das NTICS, entre elas o *WhatsApp*, mediado pelo professor, que é o que advogamos aqui, pode ser de grande valia para a promoção da aprendizagem, pois as redes sociais sozinhas não melhoram o ensino, mas o uso que fazemos delas.

Amante e Fontana (2017), chamam a atenção para que o uso dessas tecnologias não seja um modismo, mas que – enquanto ferramentas culturais do nosso tempo – estejam alinhadas à tarefa educacional, com o objetivo de desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas, significativas e coerentes.

Para as autoras, para que isso seja possível é necessário que esses recursos tecnológicos sejam integrados na formação docente, não como mais uma disciplina do currículo, mas que os futuros professores participem de atividades acadêmicas que privilegiam o uso desses recursos, para que possam se apropriar e se habituar ao uso dos mesmos para potencializar a sua prática.

Significa dizer que ao se familiarizarem com o uso das NTICS com fins pedagógicos, desde a sua formação inicial, os professores estarão mais hábeis com o uso das mesmas e se sentirão mais seguros para lançar mão desses recursos no seu cotidiano escolar.

Tratando sobre as potencialidades do *WhatsApp* como espaço de formação e orientação docente, Oliveira (2017, p. 225), fala:

Nesse âmbito, é necessário pensar numa concepção de formação que compreenda um conjunto possível de formas de interação e de cooperação entre pesquisadores, formadores, professores e outros atores do espaço acadêmico suscetíveis de favorecer a prática reflexiva e a profissionalização interativa a partir do *WhatsApp*, estimulando a sinergia das competências profissionais, o que poderá ser um caminho na identificação de novos questionamentos que permitirão reformas ou reestruturações futuras nos cursos de formação de professores”.

Isso significa, em última instância, uma mudança no paradigma educacional que começa na formação docente inicial, para que que tenha reflexos na educação de base, e se estenda pela formação continuada (pós-graduação, extensão, capacitação e aperfeiçoamento) que deve adotar a mesma concepção, a fim de que possa contemplar os profissionais que já estão atuando como educadores.

Para tanto, os professores de todos os níveis da educação devem estar engajados nessa causa e atentos ao que Silva (2017), chamou de “espírito do nosso tempo”, a fim de promover as reformas educacionais demandadas pelo advento da *Web 2.0*, para contribuir com as novas relações com saber que ora se estabelecem. Para Lévy (1999), o uso dos recursos disponíveis na Cibercultura para fins pedagógicos significa acompanhar as mudanças provocadas pelo dilúvio informacional desencadeado pelas NTCIS. Tais mudanças questionam a relação com o saber e, por conseguinte, a tradição que fundamenta os sistemas educacionais.

Para o autor o ritmo dos sistemas educacionais não está acompanhado a evolução da civilização que as NTICS estão promovendo, e a fim de atender as atuais demandas deveriam

reconhecer os saberes adquiridos/construídos fora da escola/academia, porque esses saberes se constituem como fonte de riquezas na sociedade contemporânea.

Corroborando com Lévy (1999), Rojo (2012), pontua que a escola/academia deve partir da cultura de referência do aluno, para encaminhar a construção do conhecimento e o acesso ao saber sistematizado, através da valorização de outros tipos de saberes que não apenas o acadêmico, porque tais saberes são úteis e relevantes para a vida em sociedade.

Lucena *et al.* (2017, p. 265), salientam que o uso do *WhatsApp*, com fins pedagógicos, requer do professor uma consciência de que “a interação será no sentido *todos-todos*, e não mais no sentido *um-todos*”, tornando-se necessário ao docente rever seus conceitos, repensar suas práticas, redimensionar a sua atuação, para que possa promover a construção do saber a partir dos saberes que o aluno traz para a escola. Para os autores, essa atitude pode refletir numa mudança da realidade em sala de aula, em que os estudantes se colocam em situação efetiva de aprendizagem – e podemos acrescentar – que o professor se coloca em situação de facilitador desse processo, colaborando no sentido de auxiliar a transformação da informação em conhecimento.

Equivale dizer que a figura do professor se torna indispensável na condução do processo de aprendizagem, enquanto mediador, facilitador e motivador de tarefas que favoreçam o uso de uma tecnologia que já faz parte do cotidiano dos estudantes, com o objetivo de formar sujeitos críticos e partícipes para a construção de uma sociedade mais justa.

O *WhatsApp* aparece também como uma possibilidade para o ensino de língua portuguesa para surdos de uma perspectiva sociointeracionista, baseada nos modelos de mediação vygostkianos, pois segundo apontado por de Karnopp (2015) e Lobato *et al.* (2017), os surdos já utilizam o aplicativo para enviar e receber mensagens de familiares, namorados, amigos e professores, enfim, para interagir com o outro realizando, desse modo, práticas de escrita contextualizadas.

### 2.3 *WHATSAPP*: SOCIOINTERACIONISMO E ENSINO DE LP PARA SURDOS

O ensino de línguas sob a perspectiva sociointeracionista, pressupõe a aquisição da língua com o objetivo de interação entre as pessoas, contudo, segundo apontado por Leffa (2016), quando passamos da teoria para a prática mudamos o foco do ensino da funcionalidade para o sistema, o que resulta na ausência do outro e que torna o ensino da língua descontextualizado, artificializado e mecânico.

A perspectiva sociointeracionista vygotskyana, se apoia no fato de que os seres humanos, por serem associativos e gregários, desde que nascem sentem a necessidade de interagir com os seus semelhantes, e para isso usa de recursos vários para estabelecer comunicação. Antes do desenvolvimento da fala a criança usa de recursos gestuais, arbitrários, na tentativa de manter comunicação. Depois, assim por meio da observação e da convivência com meio e com os semelhantes, desenvolve a fala. A partir das experiências mediadas por interações sociais, o intelecto é construído, o que promove o desenvolvimento individual. Assim, a linguagem é responsável não somente pela interação social, mas também pela formação de processos cognitivos superiores, como pensamento e memória. (Lobato et al., 2017; Kelman 2011; Cordova e Tacca, 2011).

No caso da criança surda não é diferente, contudo, como ela não possui o *input* auditivo, ela não desenvolve a fala e continua estabelecendo comunicação gestual. Quando nascida em lares de pais surdos que já usam a comunicação gestual para interagir, apresenta melhores condições para o desenvolvimento do intelecto. Por isso é necessário que a criança surda adquira a língua de sinais como L1 precocemente, pois quando essa aquisição ocorre tardiamente pode retardar o desenvolvimento das funções cognitivas, uma vez que “pessoas não constroem significados num vácuo”. (Karnopp, 2015, p. 228).

Contudo, como a comunidade surda não se encontra geograficamente situada numa localidade, mas pulverizada na comunidade ouvinte, para se desenvolver plenamente como indivíduo precisa interagir com esse grupo. O fato de formarem uma minoria linguística faz com que tenham necessidade de adquirir a língua desse grupo a fim de se constituir enquanto sujeito social, que age na construção dos saberes da sociedade na qual está inserido. O grupo majoritário por sua vez, não sente necessidade de adquirir a língua de sinais, pois



desconsidera o fato de que a relação social com a diversidade de pessoas e de culturas impulsiona o desenvolvimento intelectual.

Garantir o acesso e a permanência da comunidade surda, bem como de outras minorias, na escola regular favorece a formação de sujeitos multiculturais, o que colabora para o desenvolvimento pleno de funções psicológicas superiores de todos os envolvidos, e não somente do grupo minoritário. (KELMANN, 2011; VYGOTSKY, 2010)

Como já dissemos anteriormente, o acesso da comunidade surda à escola tem sido garantido através da matrícula, contudo a permanência desse grupo continua sendo um desafio para a escola brasileira. Os estudos de Karnopp (2015), bem como de Góes e Tartuci (2015), dão conta de práticas docentes que revelam a invisibilidade do aluno surdo em sala de aula. Embora os estudos não tenham caráter de denúncia, apresentam indícios de que a (não) permanência do aluno surdo em sala de aula regular, está em grande parte relacionada as metodologias e estratégias utilizadas na atividade docente. Assim, as autoras sugerem que o debate sobre a educação de surdos deve ser fortalecido pelos atores que se encontram na ponta final do processo: professores e alunos, a fim de garantir que o direito à educação, acesso e permanência para essa comunidade se efetive na prática.

A fim de garantir o direito do aluno surdo de permanência na sala de aula regular e de promover a sua efetiva inclusão escolar, é preciso garantir também o direito a educação bilíngue, que contempla o ensino Libras como L1 e de língua portuguesa como L2, bem como o apoio educacional especializado com a presença do intérprete de línguas de sinais em sala de aula (ILS). (MANTOAN, 2008)

Com relação ao ensino de Libras como L1 e à presença do ILS em sala de aula, os estudos de Lacerda (2015), Karnopp (2015), Melo e Soares (2015), revelam que é um direito que já está sendo garantido em grande parte das escolas brasileiras, embora ainda haja demandas a serem resolvidas, mas, no entanto, não constituem o escopo do nosso trabalho. Aqui o foco da nossa atenção é o ensino da LP para surdos como L2, que segundo revisão da literatura aponta evidências de que seja o grande desafio para os professores.

Considerando as questões legais e as particularidades inerentes à educação de surdos debatidas no primeiro capítulo, bem como as teorias que embasam o ensino de segunda língua e, relacionando essas temáticas com o movimento da globalização que em parceria com as NTICS, favoreceu o movimento multicultural que conferiu visibilidade às culturas de grupos

minoritários e convocou a pedagogia dos multiletramentos, propomos o uso do aplicativo *WhatsApp* para o apoio ao ensino de LP para surdos. (ROJO, 2012)

A pesquisa de Lobato *et al.* (2017), traz uma relevante contribuição para o ensino de LP para surdos sob a perspectiva dos multiletramentos apontados por Rojo (2012). A pesquisa intitulada “o uso do *WhatsApp* como prática sociointeracionista e espaço de aproximação entre surdos e ouvintes”, observou as interações realizadas por surdos e ouvintes que compunham um grupo de *WhatsApp* denominado “ensine suas mãos a falar”. A pesquisa permitiu a constatação de que os surdos se comunicam com o grupo, via aplicativo, tanto em Libras como em LP.

A interação entre grupos linguísticos diferentes contribui para o contato com culturas diversas, o que como já dito anteriormente, impulsiona o desenvolvimento intelectual de ambos os participantes, e facilita também o aprendizado da língua do outro, uma vez que ao se apropriar da cultura do outro, a atividade de atribuição de significados – necessária para aquisição de qualquer língua – se dá de forma contextualizada.

Pensar o ensino de LP para surdos sob a perspectiva sociointeracionista com o uso do *WhatsApp*, significa dar a esse sujeito a oportunidade de ampliar a sua rede de interação social e conseqüentemente a oportunidade de se desenvolver plenamente e se constituir enquanto ser social. Nas palavras de Lobato *et al.* (2017, p. 70), “os indivíduos não se desenvolvem plenamente sem o contato com o outro e com as diferentes culturas, pois este contato contribui para o amadurecimento introspectivo do indivíduo”.

Entendemos essa troca cultural como uma experiência enriquecedora tanto para surdos quanto para ouvintes, na medida em que favorece o amadurecimento introspectivo, amplia o repertório cultural e contribui para a geração de novos conhecimentos de ambos os grupos, além de favorecer também o aprendizado da LP pelos surdos. (OLIVEIRA, 2017)

Corroboramos assim com a afirmativa de Leffa (2016): “a melhor maneira de ensinar uma língua é dar ao aluno um interlocutor” e o uso *WhatsApp* pode ser um recurso promissor para promover essa interação entre surdos e ouvintes e, portanto, para o ensino da LP para surdos, já que “a língua sozinha não faz sentido; precisa minimamente de contexto e relevância social”, e “o interlocutor não existe no vácuo, mas em determinada comunidade, a qual deve pertencer para que a interação seja possível”.

Desse modo, o uso do *WhatsApp* com fins pedagógicos, em que surdos e ouvintes interagem formando grupos virtuais constitui-se como um espaço dialógico altamente favorável, uma vez que o interlocutor é real e que a elaboração da mensagem para ele requer planejamento, o que demanda acionamento de função do pensamento e da memória.

Kelman (2011, p. 201), denomina esse espaço de relação dialógica em que há, entre outras coisas, qualidade de interação como *frame* convergente, ou seja, ambiente/espaço que favorece, estimula e facilita a comunicação eficiente e, por conseguinte, a aprendizagem. Para a autora, é nessa interação que sujeitos e linguagem se constituem, o que corrobora com a teoria sociointeracionista vygotskiana.

Outros exemplos de *frame* convergente, apontados pela autora, e que são possibilitados pelo uso do *WhatsApp* na sala de aula inclusiva para surdos são: a construção colaborativa de significados, o respeito à especificidade linguística e o estímulo à autoconfiança do aluno surdo, decorrente da valorização da sua “fala” e da sua efetiva participação na construção do conhecimento. Para a autora esse cenário faz com que o aluno surdo se sinta “em igualdade de condições com seus pares ouvintes”, o que significa eliminação das barreiras da desigualdade e constitui uma motivação para o aprendizado da LP.

Concordamos com a autora e entendemos que o *WhatsApp* é um ambiente profícuo para essa interação, podendo se constituir como um poderoso recurso pedagógico também na educação de surdos, pois além de promover a interação social e o intercâmbio cultural – condições necessárias para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores – facilita o aprendizado de LP, uma vez que, o uso frequente, contextualizado e funcional da língua permite a criação de hipóteses sobre o uso da mesma – numa atividade de automeiação – e a partir de situações frequentes de uso vão sendo confirmadas, refutadas ou reelaboradas pelo usuário, tornando o surdo um usuário competente da língua e colaborando assim para a sua constituição enquanto sujeito social capaz de agir na sociedade no qual está inserido, o que pode romper com a relação colonialista que permeia a relação dos dois grupos ao longo da história. (OLIVEIRA, 2017; VYGOTSKY, 2010)

Entendemos que o ensino de LP para surdos deve acontecer de uma perspectiva sociointeracionista e multiletrada e que, o uso do *WhatsApp* bem como de outros recursos tecnológicos pode representar um enorme diferencial nessa tarefa porque,

O compartilhamento de informações, o falar de si, o desejo de visibilidade e a disponibilidade de sons, imagens e vídeos, dentre outras razões, propiciaram novos usos da escrita nos quais, muitas vezes, a imagem passa ter função central na construção dos sentidos (...) [e]ganhou uma importância que antes não tinha, ou que não era reconhecida ou considerada, especialmente em suas relações semióticas como texto. (GOMES, 2016, p. 86)

A composição textual no aplicativo pode ser formada pelas semioses verbal oral e escrita, imagética e sonora, o que se constitui como um diferencial para a inclusão escolar e para o ensino de LP porque – como já falamos anteriormente – o aluno surdo aprende prioritariamente pela via visual, e a associação de imagens, movimentos e texto verbal escrito disponíveis no *WhatsApp*, auxiliam na compreensão, negociação e construção de significados. (PORTO, 2017)

Essa negociação e construção se dão com base nas interações sociais estabelecidas entre surdos e ouvintes, cabendo ao professor o papel de aperfeiçoar a qualidade dessas interações em sala de aula.

Dessa perspectiva, as atividades de leitura e escrita se redimensionam, pois, o leitor agora é também um escritor cuja produção coaduna com o contexto e o/s destinatário/s, e é reinventada quando ele se apropria de recursos outros, que não apenas a palavra, como imagens, sons, símbolos, letras, para compor a sua mensagem, o que aponta para a necessidade da passagem do letramento das letras para os multiletramentos. (ROJO, 2012)

Assim, “as múltiplas formas de ler e escrever que nos proporciona o aplicativo *WhatsApp* são mais um motivo para repensarmos as nossas metodologias de ensino para leitura e escrita na cibercultura”, (PORTO *et al.*, 2017, p. 113) que agora colocam a aprendizagem no centro do ensino, e exigem do professor uma mudança de postura, em que passa de detentor do conhecimento à mediador de interações que podem produzir aprendizagens, saindo de uma postura verticalizada para uma postura de gerência e de coordenação de processos e de resultados, em que é possível auxiliar cada um dos estudantes, no processo de aprendizagem.

As metodologias de ensino da LP para surdos devem contemplar atividades que explorem o uso de imagens, cores, movimentos, que se constituem como semioses visuais, aliadas à semiose verbal, o que configura a multimodalidade por meio da qual os sujeitos multiculturais se comunicam, e que promove os multiletramentos. O *WhatsApp* pode ser um grande diferencial na realização dessa tarefa, porque é um aplicativo bastante popularizado,

que reúne características como mobilidade e ubiquidade, integra o uso de mensagens de texto verbais escritas e escritos com semioses visuais, além de integrar a câmera de vídeo do smartphone, o que agrega outras funcionalidades ao aplicativo, como vídeo-chamadas que podem ajudar na resolução de problemas, podendo, desse modo, extrapolar a tarefa de orientação de atividades e resolução de dúvidas. (PORTO *et al.*, 2017)

Considerando que o aprendizado de segunda língua, passa por uma sequência de estágios que demanda mediação, para preencher a lacuna entre o nível real e o nível potencial de desenvolvimento, denominado por Vygotsky como (ZDP), e que essa mediação pode ser feita por especialista, por pares, pela fala privada ou por recursos tecnológicos, reconhecemos no *WhatsApp* a possibilidade de uso de todos esses tipos de mediações no ensino de LP como L2 para surdos. (PAIVA, 2014)

O professor deve assumir então o papel de mediador do conhecimento, lançando mão também das estratégias de mediação tecnológica e da mediação por pares, para orientar os aprendizes no sentido de transferir os conhecimentos do universo impresso para o digital, a fim de promover novos letramentos.

Mattar (2005, p. 141), sintetiza bem essa ideia ao pontuar que:

podemos falar, então, na necessidade de professor e aluno desenvolverem sua própria caixa de ferramentas eletrônicas como suporte ao estudo e à pesquisa, buscando integração entre os diversos softwares disponíveis, que mais lhe servem.

Corroboramos com os autores, pois entendemos que os recursos oferecidos pelo *WhatsApp* podem ser fortes aliados no desenvolvimento da prática pedagógica e, no ensino de LP escrita para surdos representam novas perspectivas, abrindo um leque de oportunidades para a aprendizagem dessa comunidade, por dispor de vários recursos que, combinados entre si, se multiplicam em suas possibilidades de uso.

Na educação de surdos os recursos disponíveis nos textos digitais, podem auxiliar o aprendizado da L2 pois são compostos não apenas pela imagem da palavra escrita, mas também por outras imagens, movimentos, cores, design, etc. que contribuem para a construção do sentido no texto. Tais recursos representam uma riqueza no universo visual do sujeito surdo, que aprende a língua escrita não pela segmentação das letras e sílabas, como os ouvintes, mas pela representação visual da palavra, o que caracteriza a escrita enquanto fenômeno visual, e o letramento na surdez um processo multimodal, segundo Gesueli (2015).

Os estudos da autora apontaram que o uso da internet e de *softwares* educacionais, favoreceram a produção escrita por alunos surdos, porque usaram a imagem como ponto de partida, o que serviu como elemento motivador para as produções. A seleção de figuras, para compor o cenário e os personagens da narrativa, funcionou como atividade facilitadora na construção do texto, que se distancia da forma convencional. Fato que demonstra que o uso desses recursos contribui para a motivação dos alunos, e favorecem o seu potencial criador, podendo, portanto, ser utilizados para o ensino da LP escrita para essa comunidade.

Ao usar o *WhatsApp* como ferramenta de ensino da LP o professor promove a mediação especialista, elaborando atividades e orientando a sua execução. Ao formar grupos compostos por surdos e ouvintes, promove a interação entre os mesmos, que pode se configurar como um processo de mediação por pares já que o aprendiz pode solicitar a ajuda dos colegas para realizar tarefas, como também para esclarecer dúvidas e pedir sugestões. Essa situação implica no uso da LP em situação real contextualizada. O uso funcional da língua, faz com que o usuário elabore hipóteses, num processo de fala privada, que constitui a autmediação. (PAIVA, 2014). Além disso, o próprio *App* se configura como um recurso tecnológico mediador da aprendizagem, pois dispõe de recursos que promovem o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, o que coaduna com a fala de Lobato *et al*, (2017): “se funções superiores se desenvolvem a partir das dialógicas relações reais, mesmo as mediadas por *smartphones* ou computadores podem propiciar desenvolvimento cognitivo em quem os manuseia”.

Corroborando essa ideia, Lévy (1999, p. 159), pontua:

O ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos).

Assentimos com ambos os autores, pois acreditamos que o *WhatsApp* funciona como “espaço” de aproximação entre pessoas e que por isso permite o intercâmbio cultural e linguístico e a troca de conhecimentos, o que possibilita o desenvolvimento intelectual e promove a formação do sujeito social.

Acreditamos também, no potencial motivador do aplicativo, bem como no empoderamento que confere aos seus usuários, ao possibilitar que emitam opiniões,

expressem ideias, dialoguem, compartilhem suas vivências, participem ativamente de situações discursivas contextualizadas, de modo instantâneo e em tempo real. Destacamos ainda que as interações sociais que se davam de modo presencial, agora acontecem de modo virtual, com uma vantagem: podem ser estabelecidas a qualquer hora e em/de qualquer lugar, por meio de um dispositivo que cabe na palma da mão, e isso cria infinitas possibilidades de redes socioculturais o que torna o uso do *App* ainda mais promissor.

Posto esse cenário de realidades virtuais, de hipertextos interativos, de novas modalidades textuais, de novos gêneros textuais, proporcionados pela *Web 2.0*, concluímos que os recursos oferecidos pelas NTIC's – como o *WhatsApp* – podem ser fortes aliados no desenvolvimento da prática pedagógica contemporânea, e que na educação de surdos representam novas perspectivas, abrindo um leque de oportunidades para o ensino/aprendizagem dessa comunidade, por dispor de variados recursos, que combinados entre si, se multiplicam em suas possibilidades de uso.

## CAPÍTULO 3

### 3 O CAMINHO PERCORRIDO: METODOLOGIA

Este capítulo cumpre o objetivo de desenhar o caminho percorrido para a consecução deste trabalho, que se concretizou na realização de uma pesquisa participante que, segundo Gil (2012, p.43), tem caráter emancipatório, uma vez que se fundamenta no desenvolvimento de estratégias, que consistem em “fomentar o processo de formação de consciência crítica das comunidades para sua inserção em processos políticos de mudança”, por meio de intervenção auxiliar no sentido de identificação dos próprios problemas e busca participativa e responsiva para solução dos mesmos.

Com relação à técnica da pesquisa, utilizamos a pesquisa qualitativa que é aquela em que:

O pesquisador busca, basicamente levantar opiniões, crenças, o significado das coisas nas palavras dos participantes da pesquisa. Para isso, procura interagir com as pessoas, mantendo a neutralidade. Não é generalizável, mas exploratória, no sentido de buscar conhecimento para uma questão sobre a qual as informações disponíveis são, ainda, insuficientes. Mostra as opiniões, as atitudes e os hábitos de pequenos grupos, selecionados com perfis determinados. (VIEIRA, 2009, p. 5-6)

Com relação ao método escolhido para a pesquisa, utilizamos o netnográfico, cujo termo é um neologismo que deriva da composição de *net+ethnography*, cunhado para “descrever um desafio metodológico: preservar os detalhes ricos da observação em campo etnográfico usando o meio eletrônico para ‘seguir os atores’”. (BRAGA, 2001, p. 05).

Para Amaral *et al.* (2008), a Netnografia é a etnografia mediada por computador:

A etnografia é um método de investigação oriundo da antropologia que reúne técnicas que munem o pesquisador para o trabalho de observação, a partir da inserção em comunidades para pesquisa, onde o pesquisador entra em contato intra-subjetivo com o objeto de estudo.

(...) consiste em que o pesquisador submerja no mundo que estuda por um tempo determinado e leve em consideração as relações que se formam entre quem participa dos processos sociais deste recorte de mundo, com o objetivo de dar sentido às pessoas, quer esse sentido seja por suposição ou pela maneira implícita em que as próprias pessoas dão sentido às suas vidas.

A transposição dessa metodologia para o estudo de práticas comunicacionais mediadas por computador recebe o nome de Netnografia, ou etnografia virtual e sua



adoção é validada no campo da comunicação pelo fato de que “muitos objetos de estudo localizam-se no ciberespaço” (MONTARDO&ROCHA, 2005, p.01) e demandam instrumental apropriado para sua análise. Assim, a partir de um determinado entendimento inicial, observamos a netnografia como um dos métodos qualitativos que amplia o leque epistemológico dos estudos em comunicação e cibercultura. (p.35)

Utilizamos esse método para entrar em contato com o “mundo estudado” num primeiro momento – quando da seleção da escola para desenvolvimento da pesquisa – e no momento seguinte nos inserimos na comunidade para a realização da oficina utilizando o mesmo método.

### 3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

#### 3.1.1 A Escola

O IMEAM integra a rede pública municipal de educação da cidade de Itabuna – Ba, e fica localizada à Rua Adelino Kfoury Silveira, Centro. Oferece ensino das séries iniciais até as séries finais do ensino fundamental, no turno diurno, e funciona em regime de ensino integral. No turno noturno a escola oferece todas as séries do ensino fundamental, inclusive alfabetização.

A escola foi a primeira na cidade a oferecer vagas para alunos surdos, na perspectiva da educação bilíngue, adotando assim uma postura de vanguarda. Postura essa que, ao longo dos anos, vem sendo questionada por colegas – profissionais da educação – e por membros da comunidade local que se dividem em opiniões contrária e a favor da iniciativa.

Aqueles que se posicionam de maneira contrária, argumentam que a escola não está preparada para atender a essa demanda, e dessa forma defendem que os surdos têm o direito a uma educação de qualidade, que deve ser oferecida em escola específica para essa clientela. Fato do qual discordamos, por todas as razões que já debatemos nos capítulos 1 e 2 desse trabalho, e que consideramos ser um discurso que reflete uma prática promotora do segregacionismo em nome da integração.

Reafirmamos, os surdos fazem parte de uma comunidade linguística específica que está pulverizada na sociedade ouvinte e são parte constitutiva de um todo – multifacetado, heterogêneo, diverso, plural – indissolúvel em cuja face mosaica repousa a sua riqueza cultural.

A escola oferece alimentação e água filtrada aos estudantes; possui refeitório e cozinha – onde são preparados os alimentos para o consumo; além de pátio descoberto, área verde, quadra de esportes coberta, sala de leitura, biblioteca, laboratórios de informática e de ciências, computadores para alunos – numa sala reserva para tal. Embora a escola seja apontada, pelo município, como ponto digital, a senha de acesso à Internet é de uso restrito da diretoria e equipe administrativa por isso, tanto alunos quanto professores não acessam a Internet da mesma.

A escola dispõe de computadores de uso administrativo, TV, DVD, impressora, projetor multimídia (Datashow) e aparelho de som. Com relação à infraestrutura a escola possui banheiros dentro do prédio, utiliza a rede pública de esgoto e o lixo produzido é destinado à coleta que ocorre em periodicidade diária.

Em suas dependências, a escola dispõe de 18 salas de aula, além de sala de professores, de diretoria e secretaria. Como atua na perspectiva da educação inclusiva, dispõe de sala de recursos multifuncionais para Atendimento à Educação Especializada (AEE), bem como banheiro e vias adequados à alunos com dificuldade de locomoção ou mobilidade reduzida, embora tenhamos observado que as rampas internas possuam inclinação muito elevada, o que seguramente se configura um desafio para cadeirantes.

Uma semana após a conclusão da oficina (fevereiro/2019) foi informado, pelo poder público municipal, que a escola iria adotar o regime de disciplinar militar, contando com o apoio de militares da reserva para implantação e implementação da mudança. O que se concretizou de fato e no ano letivo 2019 – iniciado em maio do ano corrente por causa da adequação do calendário escolar, em decorrência das diversas greves realizadas pela categoria docente, para reivindicar a garantia e manutenção de direitos que vêm sendo negados – foi iniciado sob esse novo regime.

Além disso, a escola ampliou a oferta de vagas, para atender ao aumento da demanda de alunos gerada pelo fechamento de outra escola de grande porte que ficava localizada na mesma região geográfica, e que funcionava em prédio alugado. De acordo com informações divulgadas pela mídia local, o poder público teria alegado que o pagamento desse aluguel estava gerando ônus ao município, uma vez que o município dispõe de outros espaços escolares situados na mesma região geográfica que estavam sendo subutilizados.

### 3.1.2 Os participantes

A fonte de coleta de dados dessa pesquisa foram os professores participantes da oficina de formação, e o foco foi o professor e a contemplação do uso dos recursos tecnológicos da era da informação no contexto da educação bilíngue, para o ensino de LP.

A abordagem aos professores se iniciou antes mesmo da realização da oficina, quando visitamos a escola para avaliar a possibilidade de aplicação da pesquisa, por meio de entrevista informal. As demais abordagens foram feitas durante a realização da oficina, e a abordagem via questionário foi feita ao término da oficina, utilizando o aplicativo *WhatsApp*.

Como nem todos os participantes da pesquisa colaboraram em todas as etapas de produção de dados, a análise constará dos dados obtidos nas diversas etapas de realização da oficina, sem que, no entanto, correspondam ao total da população estudada. Assim, teremos uma amostra populacional arbitrariamente constituída em que do número total de participantes – 10 (dez) – não teremos dados de todos para proceder análise em todas as categorias elencadas uma vez que, a adesão dos mesmos às atividades propostas na oficina foi parcial. Por isso, apresentamos os dados produzidos pelos participantes conforme foram sendo construídos em cada etapa de realização das atividades da oficina, de modo que, como apenas 6 (seis) participantes colaboraram em todas as etapas da pesquisa, os dados produzidos pelos mesmos vão aparecer na análise de todos os instrumentos utilizados, enquanto os dados dos demais – 4 (quatro) – vão aparecer em apenas alguns instrumentos elencados.

A fim de preservar a identidade dos participantes, identificamos os mesmos pela inicial P de (professor) seguida de um número. Desse modo, como tivemos um total de 10 (dez) participantes – entre eles a intérprete – teremos as identificações P1 a P10, no entanto, pelo motivo já explicado anteriormente, nem todos aparecerão em todas as análises.

Os professores possuem nível de escolaridade superior, com especialização em áreas afins e atuam em salas de aula consideradas inclusivas pela política educacional. Nem todos ministravam aulas em classes com alunos surdos no ano letivo de realização da oficina (2018), pois a escola só possuía três estudantes com essa característica no período dessa intervenção, contudo podem ser programados para classes com esse perfil a qualquer momento, já que a escola atende a essa clientela.

Todos os professores fazem parte do quadro efetivo de servidores, no qual ingressaram por meio de aprovação em concurso público. Dentre esses, alguns já estão em vias de

aposentadoria, enquanto os demais desempenham essa função há pelo menos dez anos e atuam também em outras escolas da rede pública municipal ou estadual, ou ainda na rede privada de ensino, o que lhes confere ampla experiência no exercício profissional.

Como a escola funciona sob a perspectiva da inclusão e recebe alunos surdos, conta com o apoio de uma intérprete de língua de sinais como garantia legal para melhor desenvolvimento das suas atividades, no entanto, a mesma não participa das reuniões semanais de planejamento pedagógico (AC) com os demais professores, pois como as reuniões acontecem por área de conhecimentos, no dia em que determinada área está reunida, as demais estão em regência, o que requer a presença da intérprete na sala de aula e impossibilita a sua participação nas reuniões de planejamento.

Além disso a escola não possuía, durante o período da pesquisa, projetos voltados para a educação de surdos. O que para Lebedff (2006), seria “uma escola que atende aos surdos, mas ao mesmo tempo, uma escola de ‘não experiências escolares’ para os surdos”

A autora fala da presença do intérprete de línguas como uma conquista incomparável pois, “é a sua atuação que pode permitir ao aluno surdo participar de uma coletividade, que lhe trará novos desafios e novas possibilidades de desenvolvimento. E enfatiza que:

Não será ele um mediador qualquer, mas, sim, um mediador linguístico que age pedagogicamente, que faz uso de uma língua específica e que procura chegar até o aluno, possibilitando a apropriação do conhecimento por ele. Concebemos, assim, que, no contexto educacional, ele é coparticipante da organização do ambiente social da sala de aula, visto que é por meio da sua atuação que a mensagem do professor atinge o aluno surdo, ou seja, é por intermédio da interpretação que tanto aluno quanto professor podem se entender e, estabelecer diálogo no espaço escolar. (*Ibid.* p. 225)

A não-participação do intérprete de língua na etapa de planejamento, evidencia uma contradição entre o que se espera da escola inclusiva e o que nela acontece, pois ele deve formar, com o professor regente, uma parceria para sistematizar o conteúdo das aulas em prol do aluno surdo, uma vez que a ação pedagógica envolve o planejamento que deve envolver todos os atores do contexto e da dinâmica escolar – professores, intérpretes, coordenadores de área e coordenadores pedagógicos – a fim de que sejam desenvolvidas metodologias adequadas as necessidades dos discentes, considerando o perfil das turmas e as particularidades da escola.

Corroboramos com Lebedeff (2006) e por isso convidamos a intérprete para participar da oficina, o que ocorreu nos dois primeiros encontros porque na data do terceiro encontro, a

mesma estava em pós-operatório de cirurgia eletiva, contudo, a mesma participou ativamente da oficina nos dias em que se fez presente.

### 3.2 OS INSTRUMENTOS

Os dados foram produzidos durante a realização da oficina e estão compostos de: entrevista, questionário, observação participante e os roteiros de atividades elaborados pelos sujeitos participantes.

Sampiere *et al.*, (2013, p. 426), destacam que: “As entrevistas, como ferramentas para coleta de dados qualitativos, são empregadas quando o problema de estudo não pode ser observado ou é muito difícil observá-lo por ética ou complexidade (...) e permitem obter informação pessoal detalhada”.

Segundo Vieira (2009, p. 10-11),

As entrevistas buscam revelar opiniões, atitudes, ideias, juízos. Nas entrevistas semiestruturadas, as questões são abertas. O entrevistador pode até utilizar um roteiro, mas precisa deixar o respondente livre para falar.

Entrevistador e entrevistados podem explorar mais longamente os pontos que considerarem importantes, mas o entrevistador precisa ser sensível à linguagem do entrevistado e não pode, de forma alguma, influenciar as respostas.

Nas entrevistas em profundidade, busca-se o detalhe. Elas são, necessariamente, menos abrangentes, pois se buscam respostas para uma ou duas questões.

Realizamos as entrevistas livre-narrativas com os sujeitos da pesquisa durante a discussão feita na oficina, para saber as opiniões dos mesmos acerca do uso do *WhatsApp* na educação de surdos. A entrevista livre-narrativa quando se solicita ao entrevistado discorrer sobre o tema pesquisado. (CARVALHO, 1989, p. 155). As informações relevantes foram anotadas e estão apresentadas no capítulo 4, que trata da análise de dados.

Com relação ao questionário, do ponto de vista científico, é:

Um instrumento de pesquisa construído por uma série de questões sobre determinado tema. (...) apresentado aos participantes da pesquisa, chamados respondentes, para que respondam às questões e entreguem o questionário preenchido ao entrevistador, que pode ser ou não o pesquisador principal. (VIEIRA, 2009, p. 15)

O questionário que elaboramos está apresentado no Apêndice e cumpre o objetivo de: avaliar a oficina realizada; avaliar a relevância da oficina na formação dos sujeitos participantes; avaliar a predisposição dos sujeitos em fazer a transposição didática do conhecimento construído na oficina para a sua prática pedagógica; e está composto de questões abertas e fechadas.

Conforme Vieira (2009, p. 50-51), “As questões abertas não sugerem qualquer tipo de resposta [que] são espontâneas, isto é, dada nas palavras do respondente. A vantagem óbvia da questão é conseguir respostas que refletem, de fato, a opinião dos respondentes”.

Com relação às questões fechadas, Vieira (2009, p. 36-37), fala que “você oferece ao respondente algumas alternativas de resposta [e] tem duas vantagens: as respostas são fáceis de responder e a apuração dos dados também é fácil”.

Segundo Sampiere *et al.* (2013, p. 419), “observar (...) é diferente de ver. É uma questão de grau” por isso, durante a realização da oficina fizemos observações com o propósito de descrever as atividades desenvolvidas na escola durante a realização da oficina para compreender “processos, vínculos entre [sujeitos da pesquisa] e suas situações ou circunstâncias, (...) os padrões desenvolvidos, assim como os contextos sociais e culturais em que ocorrem as experiências humanas”.

As observações foram feitas em todas as etapas da pesquisa e os registros foram feitos em situação idealizada que é “quando o observador interfere e cria situações novas, com ou sem a consciência dos observados, também denominada observação participante”. (CARVALHO, 1989, p. 157)

Utilizamos também roteiros de atividades produzidos pelos sujeitos participantes da pesquisa como instrumento de coleta de dados.

O roteiro de atividades<sup>10</sup> foi uma atividade adaptada livremente, a partir do modelo de sequência didática de Dolz e Schneuwly, (2004), que propõe um conjunto de atividades organizadas em torno de um gênero textual, cuja finalidade é:

ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (...)As

---

<sup>10</sup> O roteiro de atividades encontra-se no Apêndice.

seqüências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (*Ibid.*, p. 97-98)

A estrutura da seqüência didática é constituída de uma apresentação inicial, seguida dos módulos e depois uma produção final.

Após uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a primeira produção. (oferecer um exemplo do gênero/ o primeiro texto pode ser simplificado). Os *módulos* constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da *produção final*, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. (Dolz e Schneuwly, p. 98)

Na elaboração do roteiro de atividades, procuramos preservar a estrutura proposta pelos autores, reduzindo apenas o número de módulos para permitir que as atividades fossem realizadas num período de tempo mais condensado.

O gênero escolhido foi o gênero digital *post* que é um gênero que emergiu da mídia digital, muito utilizado no *WhatsApp*, composto pelas linguagens verbal, não-verbal e mista, constituindo uma multimodalidade multissemiótica, o que oferece “a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade” (MARCHUSCHI, 2008, p. 200). Sendo, portanto, um gênero adequado ao contexto situacional específico para o ensino de LP sob a perspectiva dos multiletramentos.

O roteiro que elaboramos e apresentamos na oficina formativa, contempla o estudo do gênero *post*, abordando a temática da inclusão, com a proposta de uma produção multimodal, com o objetivo de promover os multiletramentos, no contexto da educação de surdos.

A utilização desses instrumentos cumpriu o propósito de coletar dados, junto aos sujeitos da pesquisa, para posterior análise, com o objetivo de testar a hipótese levantada e compreender as circunstâncias que envolvem o ensino de LP para surdos, a fim de buscar soluções para a melhoria da qualidade dessa ação.

### 3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A fim de produzir dados para análise lançamos mão dos instrumentos já citados e, para melhor entendimento do caminho percorrido, apresentaremos os procedimentos para coleta/produção dos mesmos em etapas.

#### **Etapa 1**

Iniciamos com a seleção da unidade escolar que foi feita após levantamento informacional junto o Centro de Educação Especial – CEEP – localizado na Av. Manoel Chaves, S/N, São Caetano, Itabuna-BA; a fim de mapear as escolas regulares com oferta de Ensino Fundamental II<sup>11</sup>, situadas no município de Itabuna e que, à época da realização da pesquisa, possuísem classes inclusivas com alunos surdos.

Após mapeamento fizemos uma visita técnica às escolas a fim de selecionar qual unidade atendia melhor aos critérios da pesquisa sendo necessário que, além dos supracitados, os alunos surdos fizessem uso de celulares e smartphones.

Com esses critérios estabelecidos, após vistas entre os meses de novembro e dezembro/17 às unidades escolares sinalizadas pelo CEEP, elegemos o Instituto Municipal Aziz Maron – IMEAM, como unidade escolar que melhor correspondia aos critérios definidos para realização do nosso trabalho. Chegamos a essa conclusão após realização de algumas entrevistas que realizamos com a coordenadora pedagógica da escola. As entrevistas compõem a segunda etapa do procedimento da coleta de dados, por isso, mais informações sobre as mesmas estão apresentadas a seguir.

Após seleção da unidade escolar submetemos o projeto de pesquisa para o Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual de Santa Cruz (instituição à qual estamos vinculados) – CEP UESC – que foi aprovado conforme Parecer 3022517 (Documento em Anexo).

---

<sup>11</sup> Critério de inclusão estabelecido pelo ProfLetras.



## Etapa 2

Durante as visitas técnicas expomos o pré-projeto de pesquisa à coordenadora e em seguida à intérprete e professores presentes, e procedemos com entrevista informal a fim de colher informações para a pesquisa, bem como interagir com os participantes e também para a melhor integração com o ambiente pesquisado.

Segundo Carvalho (1989, p. 154),

A entrevista informal é feita com profissionais da área, com especialistas ou mesmo outros profissionais do curso; pode ser muito importante ainda na etapa de elaboração do projeto como técnica exploratória que auxilia na problematização do tema e na delimitação da hipótese. Requer que se organize um roteiro inicial para introdução ao tema, mas não há uma preocupação com o controle rígido das respostas, pois seu objetivo é justamente ampliar as perspectivas de análise de um tema, ou ampliar o conhecimento sobre a relação teoria-prática de uma área específica.

As entrevistas foram realizadas na sala dos professores, em dois dias do AC da área de linguagens e códigos, no turno noturno, utilizando perguntas relativas à educação de surdos e o desenvolvimento de projetos utilizando recursos das NTIC's. Como preconizado por Carvalho (1989), não houve um controle rígido de perguntas e respostas, apenas algumas perguntas iniciais, após as quais, as demais surgiram naturalmente. Os dados relevantes oriundos dessas entrevistas foram anotados em um diário da pesquisadora.

Nas entrevistas constatamos que tanto professores quanto alunos – ouvintes e surdos – utilizavam o aplicativo *WhatsApp* no cotidiano, para enviar e receber mensagens de texto, áudio e vídeo; para realizar chamadas de áudio e vídeo-chamadas; ou seja, exploram os recursos do aplicativo para manter e estabelecer relações pessoais, afetivas, trabalhistas, etc., enfim todos estão conectados através do *App*, que está disponível em aparelhos eletroeletrônicos que cabem na palma da mão, o que permite comunicação ubíqua e móvel.

Essa técnica foi muito importante também para a delimitação da hipótese: O *WhatsApp* pode ser uma ferramenta viável de apoio ao ensino de língua portuguesa para surdos, desde que esteja acessível aos envolvidos – alunos e professores – pois, não poderíamos empreender essa jornada numa unidade escolar cujos sujeitos não utilizassem o aplicativo.

Tendo definido a escola para desenvolvimento da pesquisa e contando com a recepção entusiástica e comprometida dos profissionais contatados, seguimos para a terceira etapa do

procedimento para coleta de dados que consistiu de uma intervenção por meio da implementação de uma oficina, evento que segue relatado.

### **Etapa 3**

A intervenção foi feita por meio da realização de uma oficina de capacitação de professores, idealizada a partir das leituras de Rojo (2012 e 2013), que versam sobre multiletramentos, TIC's e Ensino de LP; e propõem a ressignificação do fazer pedagógico, por meio da mudança de paradigma que consiste da transmissão de conhecimentos já sedimentados, para a construção colaborativa de saberes mediada pelo uso das TIC's, a fim de alinhar o currículo escolar com as demandas geradas pelas sociedade da informação.

Segundo Kleiman e Sepúlveda (2014), a oficina pedagógica difere de outros cursos de formação continuada dos quais os docentes participam para atualizar os conhecimentos e, a partir daí, elaboram planos de aula que tentam articular os saberes adquiridos a atividades didáticas. Portanto, a oficina pedagógica é uma atividade que cumpre a função de envolver um grupo de docentes em torno de discussões sobre determinada temática e desenvolver atividades referentes à essa temática, por isso se constitui como uma estratégia eficiente para a implementação de mudanças na ação docente.

Realizamos a oficina de formação, com o objetivo de instrumentalizar os professores de LP, para o uso pedagógico do *WhatsApp* na educação de surdos. A oficina aconteceu na sala de reuniões coletivas da escola, nos horários de AC da área de linguagens e códigos do turno matutino, em dias e horários previamente combinados e se dividiu em encontros formativos conforme descrição a seguir:

#### **Encontro 1**

O primeiro encontro aconteceu no dia 16 de janeiro de 2019, teve duração de 3 horas e contou com a participação de toda a população estudada, que foi composta de professores, coordenadora e intérprete de Libras. Nesse encontro realizamos a abertura da oficina com a apresentação da pesquisadora, do projeto de pesquisa e de um roteiro de atividades que contempla o letramento de estudantes surdos nas classes inclusivas.

Após a apresentação do roteiro de atividades, provocamos um debate dirigido acerca da viabilidade de execução do mesmo, bem como da possibilidade de elaboração e aplicação de atividades que contemplem o uso das NTIC's, especialmente o *WhatsApp*, nas salas de aulas inclusivas, visando a plena inclusão do sujeito surdo.

Nesse encontro utilizamos a entrevista informal – com perguntas acerca da educação inclusiva e uso das NTIC's – e observação participante para coletar dados para a pesquisa. A observação participante foi feita de maneira atenta a fim de esclarecer dúvidas e desfazer contradições nas falas dos participantes.

Posto que a nossa pretensão era promover a formação de sujeitos – docentes – críticos e responsivos, colaborando para a reflexão quanto a sua atuação profissional; seus hábitos, atitudes e opiniões foram observados durante a realização da oficina pedagógica, na qual procuramos interagir de forma mais neutra possível, a fim de que a produção dos dados se realizasse de maneira natural, a fim de evitar simulações e artificialidades.

Os dados coletados nesse encontro foram anotados no diário de atividades de pesquisa da mestranda. Como prezamos pela naturalidade da produção de dados, as anotações foram feitas em forma de mapa conceitual, utilizando palavras-chave.

Após o debate, o encontro foi encerrado com os agradecimentos de estilo e feito o convite para a participação do segundo encontro já com a sinalização da proposta de construção de roteiros de atividades.

Esse momento foi muito importante para a nossa pesquisa porque permitiu o estreitamento da relação com os participantes que colaboraram intensamente, por meio do compartilhamento de suas experiências e os desafios encontrados na implementação de metodologias alinhadas com as demandas da sociedade da informação.

## **Encontro 2**

O segundo encontro aconteceu uma semana após o primeiro, no dia 23 de janeiro de 2019, também no horário da AC de linguagens e códigos e teve duração de 5 horas. Após breve retomada do encontro anterior, prosseguimos com orientação de formação de duplas para a elaboração dos roteiros de atividades. A formação de duplas de trabalho teve a finalidade de incentivar uma cultura de produção colaborativa e dialogada, e promover relações profissionais mais humanas e solidárias.

Propomos a elaboração de roteiros de atividades que envolvessem o uso do recurso tecnológico *WhatsApp*, a partir do modelo sociointeracionista para o ensino de LP, sob a ótica da proposta da educação bilíngue para surdos, na perspectiva dos multiletramentos, no contexto da escola inclusiva na era da sociedade da informação

Para esse encontro, providenciamos 4 (quatro) *notebooks* para ser disponibilizados aos participantes, prevendo que algum imprevisto nos impossibilitasse de usar os computadores da escola. O que realmente aconteceu e não se tornou um impedimento da realização das atividades propostas graças à nossa prudência em levar os *notebooks* para o encontro, visto que, apenas um participante trazia consigo um *notebook*.

Contudo, não tínhamos como levar/disponibilizar Internet e encontramos transtornos para utilizar a rede da escola. O fato gerou uma discussão sobre o uso da senha por professores, e foi apontado como um aspecto inibidor no planejamento de atividades que contemplem o uso dessa tecnologia.

Superado o problema da senha de acesso, tivemos que mudar de ambiente físico porque na sala em que estávamos o sinal da Internet era ruim. Seguimos então para a sala do AC, onde o sinal da rede funcionava de forma satisfatória.

Ambientados e munidos de *notebooks* com acesso à Internet, os participantes iniciaram o diálogo e elaboração dos roteiros de atividades. Nesse momento, a pesquisadora acompanhou a elaboração dos planos de forma observacional e também contribuindo para as discussões que surgiam na realização da atividade, e anotações sobre planejamento e atividades colaborativas foram feitas no diário de atividades de pesquisa da mestranda, que observou como se dão as relações profissionais dos pesquisados.

Após a elaboração, os roteiros ficaram disponibilizados para a pesquisadora nos *notebooks* utilizados e as cópias dos mesmos foram enviadas para os produtores (participantes) por e-mail. Esses roteiros constituem um instrumento de coleta de dados.

O encontro contou com a presença de 8 (oito) participantes e foi encerrado após realização das atividades propostas, ficando um novo encontro marcado para socialização dos roteiros de atividades elaborados.

### Encontro 3

O terceiro e último encontro da oficina aconteceu no dia 06 de fevereiro de 2019, também na sala de reuniões da escola, no horário de AC de linguagens e códigos, no turno matutino, teve duração de 4 (quatro) horas e contou número de participantes igual ao anterior pois, embora tenha havido a falta de um dos participantes do encontro 2 (dois), um participante que esteve no encontro 1 e não se fez presente no segundo encontro, compareceu ao terceiro.

Nesse encontro, encaminhamos a socialização dos roteiros de atividades produzidos pelos participantes no encontro anterior. A escolha da ordem de apresentação se deu de forma espontânea. Para a socialização utilizamos projeção visual com recurso do DataShow.

A socialização foi feita em forma de expositiva dialogada, onde os presentes podiam intervir com perguntas, observações, elogios, sugestões, críticas, a fim de colaborar com a melhoria da proposta apresentada.

Nesse encontro os dados foram coletados através da observação participante, roteiros de atividades com alterações feitas quando da socialização dos mesmos, e questionário enviados – por *WhatsApp* – para os participantes e também com entrega de cópias impressas dos mesmos. Embora tenhamos planejado um tempo ao final do encontro para que os participantes respondessem o questionário, o andar das apresentações não permitiu que isso acontecesse, portanto, o questionário só retornou resposta após o encerramento da oficina. Além disso, apenas quatro participantes fizeram a devolutiva do questionário, o que reduziu o número de dados a serem analisados por meio desse instrumento.

Esse fato confirma a fala de Vieira (2009, p. 19), que aponta como desvantagem do questionário de autoaplicação o fato que “nem sempre o respondente responde”, sendo necessário nesse caso, o envio de mensagens, por parte do entrevistador, para cobrar o *feedback*, fato no qual insistimos por várias vezes, mas, no entanto, não obtivemos êxito.

Esse momento também foi muito enriquecedor para a oficina como um todo, e também para todos os presentes, que puderam contribuir de forma produtiva e positiva no processo de construção de conhecimentos com a finalidade de se tornarem mais autônomos e inovadores na tarefa de planejamento. A oficina foi concluída com sucesso e prosseguimos então, com alguns procedimentos para a análise dos dados obtidos.

### 3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

De posse dos dados coletados/produzidos, nos dedicamos a tarefa de ordená-los para análise e procedemos a leitura dos mesmos. A partir dessa leitura, identificamos que algumas temáticas eram mais frequentes e que estavam intrinsicamente relacionadas aos objetivos da pesquisa, donde elegemos as categorias a serem analisadas: Planejamento, Inclusão, Ensino de LP e NTIC's.

Ao analisarmos o instrumento Questionário, observamos que algumas questões estão compostas pelo cruzamento de duas categorias, por isso, para definir a qual categoria pertenciam tais questões fizemos uma leitura atenta das mesmas a fim de identificar qual era o nosso objetivo quando da elaboração destas questões. Concluímos então que:

- ✓ As questões 4 e 9 objetivam saber se os participantes se sentiam seguros para fazer a transposição didática do conteúdo da oficina formativa, que é uma problemática abordada por Kleiman e Sepúlveda (2014), portanto as questões se referem à categoria Ensino;
- ✓ As questões 5 e 6 foram elaboradas com o foco na ação do planejamento pedagógico, portanto estão incluídas na categoria Planejamento;
- ✓ Já as questões 7 e 10 estão focadas no uso do *WhatsApp* enquanto recurso pedagógico, por isso se enquadram na categoria NTIC's;
- ✓ As demais questões estão claramente relacionadas às categorias definidas.

A partir de então procedemos à análise dos dados que apresentamos no Capítulo IV.

## CAPÍTULO 4

### 4 FINAL DO PERCURSO: RESULTADOS ENCONTRADOS

A intervenção que fizemos, em forma de oficina formativa objetivando capacitar professores para o uso do *WhatsApp* como recurso de apoio ao ensino de LP para surdos, nos permitiu coletar dados que analisamos neste capítulo com o objetivo de contribuir para o debate sobre a formação do professor de LP, uso pedagógico das NTIC's e letramento de estudantes surdos.

Como resultados, os participantes da pesquisa produziram questionários e roteiros de atividades que, junto com os achados da observação participante e entrevistas informais, serão analisados à luz de referencial teórico atualizado.

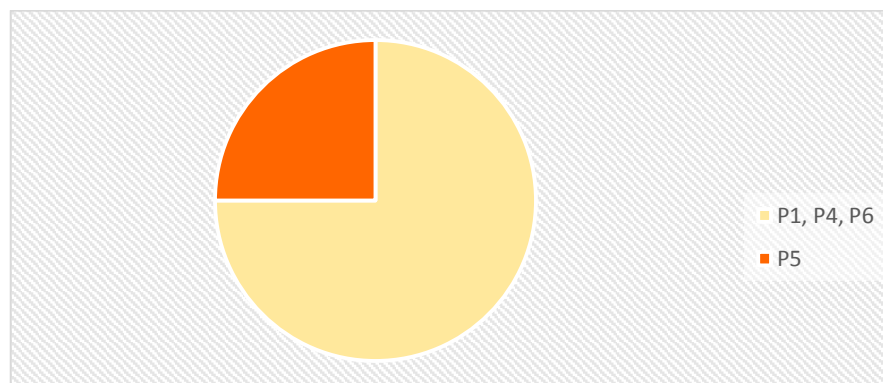
#### 4.1 SOBRE O QUESTIONÁRIO

##### 4.1.1 Categoria: Planejamento

A fim de melhor visualizarmos a realidade que envolve o planejamento didático na unidade escolar pesquisada, apresentamos os dados obtidos do instrumento questionário em forma de planejamento.

**Gráfico 1:** Respostas à questão: *Antes dessa oficina, você já havia planejado, ou pensado em planejar, alguma atividade que contemplasse o uso das NTICS para a educação de surdos?*

GRÁFICO 1



Fonte: Da pesquisa

### Legenda do Gráfico 1

|    |      |
|----|------|
| P5 | Sim. |
| P1 | Não. |
| P4 | Não. |
| P6 | Não. |

As respostas do Gráfico 1 revelam uma situação preocupante quanto à inclusão escolar porque 75% dos respondentes disseram nunca terem planejado, ou pensado em planejar, aulas que contemplassem o uso das NTIC's para as classes inclusivas com estudantes surdos. As NTICS são artefatos culturais da contemporaneidade, portanto não planejar atividades que contemplem o seu uso na educação de surdos aponta para uma segunda exclusão: a digital, que poderia estar sendo usada para promover a inclusão escolar e, conseqüentemente a inclusão social.

Defendo, coma inserção de tecnologia no cotidiano escolar do surdo, um ambiente rico e variado que favoreça a leitura e, associado ao lúdico, facilite a aprendizagem. Ser letrado, ser alfabetizado é hoje, sem dúvida, também saber ler os instrumentos de nosso tempo. Além disso, é importante que os instrumentos de nosso tempo possam facilitar o nosso processo de aprendizagem. (SILVA, 2017, p. 101)

Corroboramos com a autora para defender um planejamento que contemple o uso das NTICS na educação de surdos, pois o contrário se caracteriza como uma dupla exclusão, e caminha no contra fluxo do curso desencadeado pelas NTICS e pelo movimento multicultural.

Numa sociedade marcadamente digital, a escola precisa caminhar no mesmo sentido promovendo uma formação holística, por meio dos multiletramentos, a fim de garantir a construção do sujeito social, capaz de intervir na sociedade de forma a contribuir para o fortalecimento da democracia. Haja visto que,

A formação de um cidadão mais crítico depende de uma escola mais crítica e ativa, uma escola que construa com seus próprios instrumentos os seus projetos e a sua forma de atuação. É desta escola autônoma que emergirão os homens exigentes, críticos e ativos, os sujeitos que não se acomodarão frente à miséria, os sujeitos que se chocarão cm a violência, os sujeitos que saberão ler um novo mundo e criar um novo país. Dessa escola sairão os sujeitos que, tendo vivenciado a democracia nos bancos escolares, não se tornarão tiranos de seus irmãos, e construirão um país que, ao

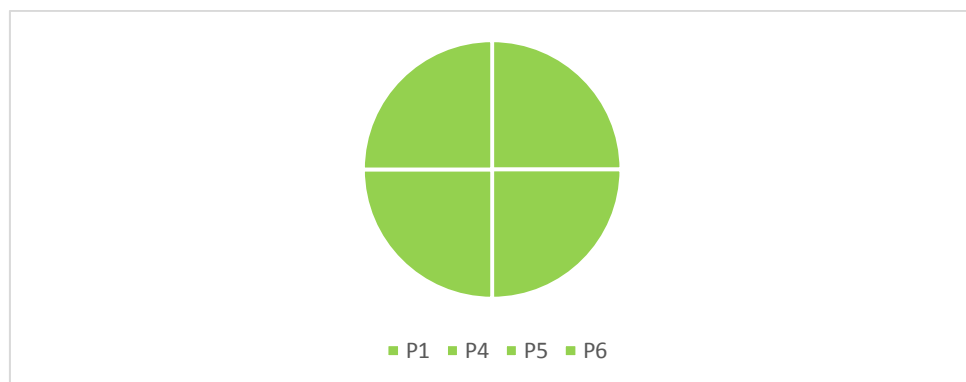


respeitar as minorias, possa aprender a “ouvir, ver e compreender” o som de muitas línguas, ao descobrir o som do silêncio. (SILVA, 2017, p. 103)

Por isso, reafirmamos que o planejamento se constitui como uma etapa fundamental na dinâmica escolar, e reflete as concepções que norteiam a atividade docente, bem como o currículo e o Planejamento Político Pedagógico da escola, evidenciando a serviço de quem o processo é conduzido.

**Gráfico 2:** Resposta à questão: *Numa escala de 0 a 5 – onde 0 (zero) corresponde a nenhuma e 5 (cinco) a muito grande – qual a probabilidade de você voltar a planejar, individual ou coletivamente, atividades didáticas que contemplem o uso do WhatsApp, ou de qualquer outra NTIC, na educação de surdos?*

GRÁFICO 2



Fonte: Da pesquisa.

### Legenda do Gráfico 2

|    |                  |
|----|------------------|
| P1 | 5 – Muito Grande |
| P4 | 5 – Muito Grande |
| P5 | 5 – Muito Grande |
| P6 | 5 – Muito Grande |

A análise do Gráfico 2 traz um indicador de que a oficina formativa contribuiu enormemente para a inserção do uso das NTIC's no planejamento didático, com 100% dos respondentes afirmando ser “muito grande” a probabilidade de voltar a planejar atividades que contemplem o uso de tais tecnologias. Indica também o comprometimento dos

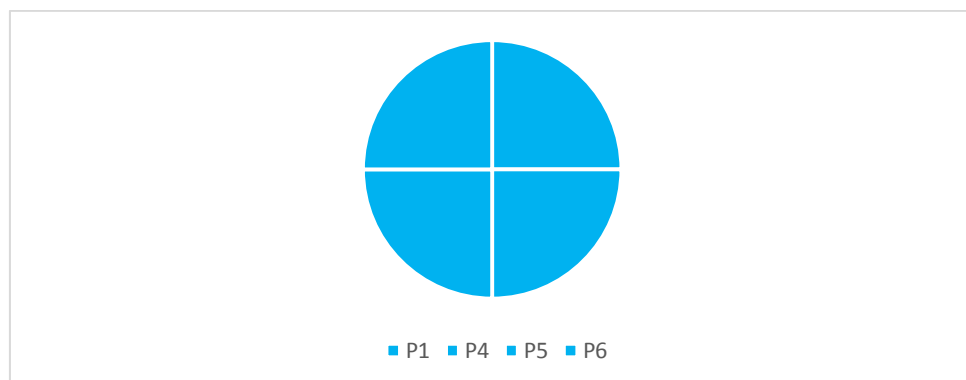
participantes com a atualização de suas práticas, bem como a necessidade de formação continuada que contemple a participação ativa, do professor, no processo de construção de materiais – planos de aulas, roteiros de atividades, sequências didáticas etc. – de apoio à docência que possam, efetivamente, ser utilizados pela comunidade docente. Tais produtos podem ser organizados de forma a compor um banco de dados que poderão ser utilizados por todos os professores da unidade, que podem aplica-los como foram construídos, ou fazerem as adequações necessárias para cada situação, num processo de refacção, buscando o redimensionamento da prática pedagógica para corresponder às expectativas que emergem de fora da escola, mas que interferem diretamente nela. (ROJO, 2013).

#### 4.1.2 Categoria: Inclusão

As respostas retornadas dos questionários sobre inclusão estão apresentadas nos gráficos 3 e 4.

**Gráfico 3:** Respostas à questão: *Você acha que essa oficina contribuiu positivamente para a reflexão sobre a inclusão escolar de estudantes surdos?*

GRÁFICO 3



Fonte: Da pesquisa.

#### Legenda do Gráfico 3

|    |     |
|----|-----|
| P1 | Sim |
| P4 | Sim |
| P5 | Sim |
| P6 | Sim |

### Sim

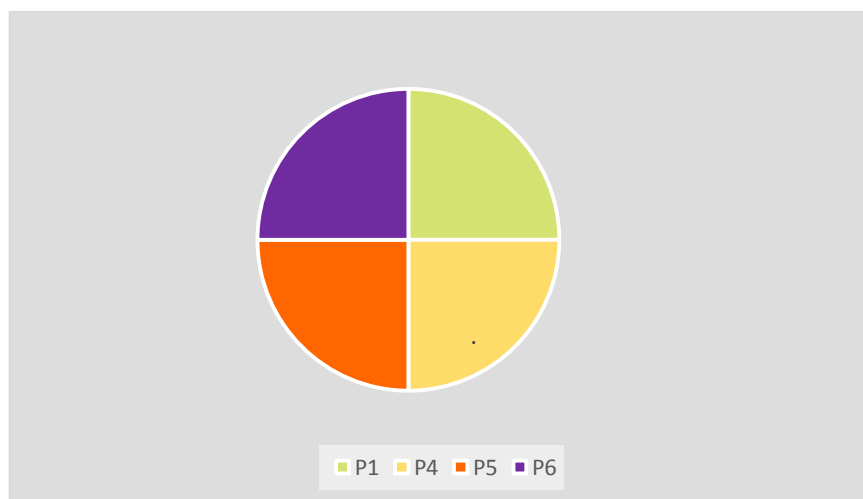
As respostas do Gráfico 3 demonstram que a oficina formativa contribuiu para a reflexão sobre a inclusão escolar e a educação de surdos de forma positiva, o que dá indícios de que o assunto carece de debate e revela que os profissionais estão receptivos e sensíveis à questão da inclusão escolar. Nesse sentido, comprovamos a veracidade das palavras de Mantoan (2011, p. 40):

Muito já tem sido feito no sentido de um convencimento das vantagens da inclusão escolar para todo e qualquer aluno. Embora não pareçam, as perspectivas são animadoras, pois as experiências inclusivas vigentes têm resistido às críticas, ao pessimismo, ao conservadorismo, às resistências de muitos.

Desse modo, entendemos que o debate precisa ser fortalecido, o que pode ser feito por meio da aproximação entre universidades e as unidades escolares, através de pesquisas e de cursos de formação continuada, a fim de instrumentalizar os docentes para atuar no contexto da diversidade que é inerente a toda sala de aula.

**Gráfico 4:** Resposta a questão: *Para você, quais são os principais desafios encontrados na educação de surdos?*

GRÁFICO 4



Fonte: Da pesquisa

### Legenda do Gráfico 4

P1

A comunicação em Libras. Usou um *emoji* triste ao final da

frase.

P4

A língua de sinais ainda é uma barreira.

P5

Falta de preparação dos professores. Inclusão no mundo dos ouvintes. Acho também que o intérprete deveria ajudar a preparar o material das aulas e as atividades a serem desenvolvidas.

P6

A língua de sinais aparentemente é fácil, mas como não domino acho difícil.

As respostas do Gráfico 4 demonstram que 100% dos participantes fazem uma associação direta da educação de surdos com o uso da língua de sinais. O que é defendido também por Rangel e Stumpf (2015, p.), “quando o professor e o aluno utilizam a mesma língua, no caso a língua de sinais, a comunicação deixa de ser um problema”. Para as autoras, o professor bilíngue é, para o aluno surdo, mais que um interlocutor que entende a sua língua, é um modelo de adulto que o conhece em sua completude.

Lebedeff (2006, p. 224) corrobora com a ideia quando traz a seguinte reflexão:

Podemos, então, almejar que, havendo surdos em uma turma, tanto o intérprete quanto o professor regente dominem Libras, para que ambos possam se comunicar com seus alunos, trabalhando juntos sem maiores entraves na relação pedagógica necessária.

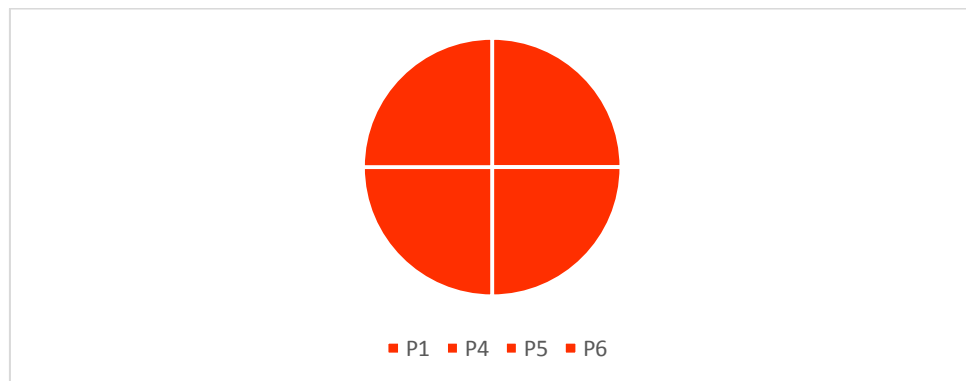
Essa realidade, almejada pela autora, corresponde ao anseio revelado por P3 de que o intérprete participe do planejamento, a fim de promover a inclusão do aluno surdo. Além disso, P3 aponta a formação docente como um problema para a efetivação dessa inclusão, o que é discutido por Figueiredo (2008), que defende que a formação inicial deve capacitar o professor para trabalhar com as diversidades dos seus alunos.

-

### 4.1.3 Categoria: NTIC's

**Gráfico 5:** Resposta a questão: *Você acha que o WhatsApp é uma ferramenta viável no ensino de Língua Portuguesa para surdos.*

GRÁFICO 5



Fonte: Da pesquisa.

#### Legenda do Gráfico 5

|    |     |
|----|-----|
| P1 | Sim |
| P4 | Sim |
| P5 | Sim |
| P6 | Sim |

O Gráfico 5 revela um cenário promissor no qual um recurso tecnológico (*WhatsApp*) aliado a tarefa educativa busca promover o ensino de LP para estudantes surdos, com concordância de 100% dos participantes de que o *WhatsApp* é uma ferramenta viável no ensino de LP para surdos, fato que corrobora com Porto et al., (2017, p. 12):

Grupos on-line no WhatsApp, por exemplo, permitem aos jovens se conectarem com colegas que partilham interesses comuns. Tencionam assim, a prática de outras habilidades inerentes ao dispositivo como a escrita e leitura, mesmo em linguagem digital pelo texto escrito, pela emissão de áudio e vídeos.

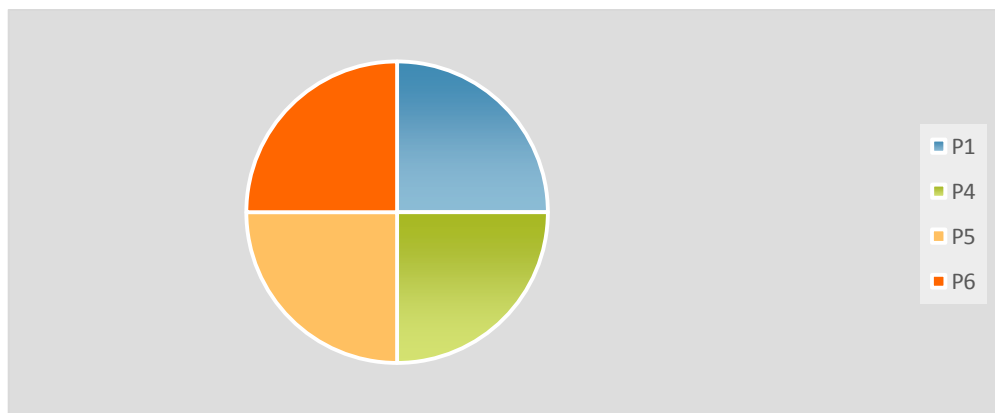
Assentimos com os autores, pois entendemos que o ensino de línguas deve se fundamentar em uma proposta sociointeracionista, dialógica, em que os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem participem, ativamente, por meio de situações de

relevância social e contextual, do estudo funcional da língua, fato que, segundo os estudos dos autores – Vygotsky e Bakhtin – concorrem para o aprendizado da mesma. Além disso, promove também a interação entre os grupos – ouvintes e surdos – o que favorece a inclusão social colaborando para a garantia do direito à educação para todos, conforme preconizado pela CF/88.

Desse modo, essa pesquisa contribui, com um ineditismo audacioso, para o debate sobre a educação de surdos e o uso das NTICS – mais precisamente sobre o aplicativo *WhatsApp* – para o ensino de língua portuguesa, mostrando que é possível realizar uma prática pedagógica de vanguarda através da atualização dos conhecimentos docentes, por meio da formação continuada, com vistas a promover a instrumentalização dos mesmos para atuar frente às exigências demandadas pelo movimento multicultural e pela revolução desencadeada pela era da informação.

**Gráfico 6:** Resposta a questão: *Você acha que essa oficina problematizou a formação do professor frente ao uso das NTICS para a educação de surdos?*

GRÁFICO 6



Fonte: Da pesquisa.

#### Legenda do gráfico 6

- P1 Sim.
- P3 Sim, de forma positiva.
- P5 Sim.
- P7 Sim, foi bastante sugestiva.

O gráfico 6 revela que 100% dos respondentes aprovaram a oficina formativa como uma intervenção eficaz na problematização sobre a formação docente frente ao uso das NTIC's na educação de surdos, o que evidencia o alto grau de contribuição dessa pesquisa para a atualização dos saberes que emergem das transformações ocorridas na sociedade da informação.

Lévy (1999), aborda a questão dessa atualização das competências no contexto da Cibercultura. Segundo o autor, o momento atual é inédito na história da humanidade, pois, devido a velocidade em que as mudanças estão ocorrendo, as competências adquiridas na formação inicial se tornam obsoletas antes do final da carreira profissional. Sendo, por isso, necessária a atualização constante das competências, a fim de corresponder às exigências demandadas da Cibercultura.

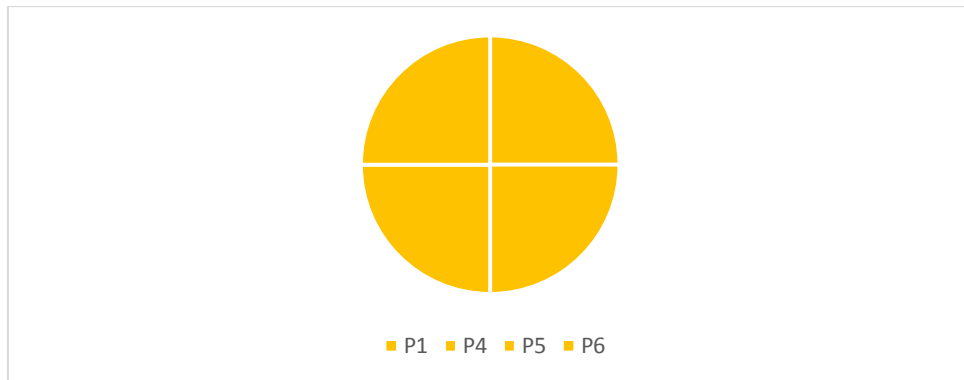
A cibercultura revolucionou os modos de ser, de se relacionar, de se comunicar, de trabalhar, de produzir conhecimentos, e a escola precisa acompanhar essas mudanças sob o risco de se tornar obsoleta, desinteressante, enfastiante; fato que representa riscos para a organização social, pois a escola não é responsável apenas pela difusão dos conhecimentos já construídos, mas pela renovação dos saberes, contribuindo assim para a evolução da humanidade. Essa evolução perpassa, obrigatoriamente, pelo debate sobre as políticas educacionais de grupos minoritários, como os surdos, pois “o próprio tempo, de tão longo, já foi suficiente para que se entendesse o que é proposto como uma escola para todos” (MANTOAN, 2011, p. 35), e a escola não pode mais viver entre o “ainda não e o já passou”. (GOMES, 2016, p. 92).

Por isso, corroboramos com Lévy (1999), o dilúvio informacional não terá fim, e devemos aceitar isso como a nossa nova condição, que deve lançar mão dos recursos tecnológicos da cibercultura para construir uma sociedade mais justa e igualitária, a fim de tornar o nosso espaço de mundo um lugar melhor para se viver. O que está em questão aqui é a formação da pessoa humana, com vistas a melhorar a qualidade de vida para todos.

#### **4.1.4 Categoria: Ensino de Língua Portuguesa**

**Gráfico 7:** Resposta a questão: *Numa escala de 0 (zero) a 5 (cinco) – em que 0 (zero) corresponde a nenhuma, e 5 (cinco) a muito grande – qual a probabilidade de você aplicar os roteiros de atividades construídos nessa oficina?*

GRÁFICO 7



Fonte: Da pesquisa.

### Legenda do Gráfico 7

|    |                  |
|----|------------------|
| P1 | 5 – Muito Grande |
| P4 | 5 – Muito Grande |
| P5 | 5 – Muito Grande |
| P6 | 5 – Muito Grande |

O gráfico 7 mostra que 100% dos respondentes apontam uma probabilidade muito grande de aplicar os roteiros de atividades construídos na oficina formativa em suas classes, indicando a coordenação do planejamento colaborativo como atividade eficaz no suporte à prática docente.

As respostas do Gráfico 7 corroboram com as apresentadas nos gráficos 2, 3 e 5, sugerindo uma possível mudança na prática pedagógica dos participantes, decorrente da participação na oficina, fato que consideramos como resultado positivo. Desse modo, entendemos que a oficina correspondeu ao propósito da pesquisa-ação socialmente crítica de “tornar o seu pedaço de mundo melhor”. (TRIPP, 2005, p. 458). Por isso, encorajamos o desenvolvimento de outras pesquisas que contemplem essa modalidade.

Neste sentido, é preciso repensar a formação do pedagogo em situações de ensino que possibilitem o uso de recursos tecnológicos para o auxílio e a implementação de novas abordagens e estratégias didáticas, criando espaços para o enfrentamento de ações que além da formação inicial, priorizem também cursos de aperfeiçoamento e formação continuada, oficinas *online* que envolvam atividades nas quais o professor possa experimentar os diferentes recursos tecnológicos. (OLIVEIRA, 2017, p. 223)

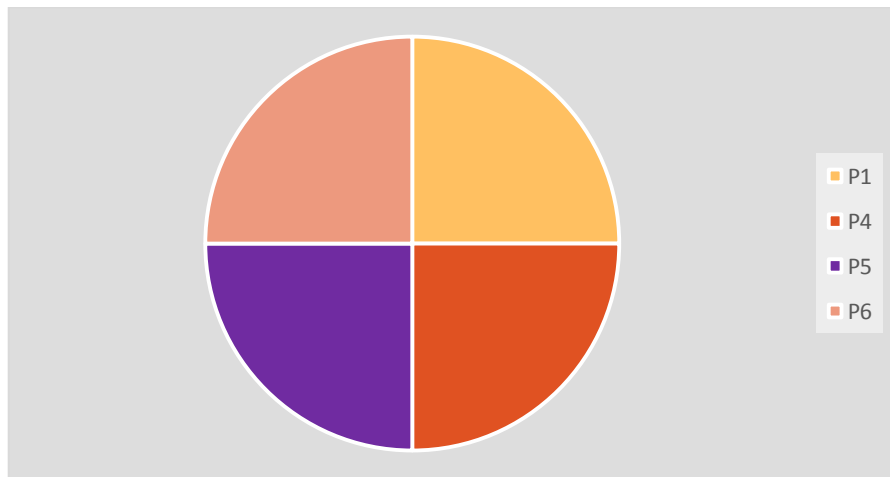


Corroboramos com a assertiva do autor e acreditamos que o uso das novas tecnologias da informação e comunicação em cursos de formação desperta a autoconfiança do docente, e confere a segurança necessária para a reelaboração das suas práticas. Na mesma direção, Kleiman e Sepúlveda (2014, p. 11), apontam que “uma das maiores dificuldades do professor para incorporar as teorias (...) que renovam a concepção de estudo da língua é de ordem didática”.

A oferta de cursos de formação, em que o professor atualize seus conhecimentos de prática, contribui para a sua autonomia e empoderamento, o que reflete também na formação de discentes críticos, reflexivos e autônomos, qualidades fundamentais à constituição do sujeito social.

**Gráfico 8:** Resposta à questão: *Você acha que essa oficina atingiu o propósito de instrumentalizar os professores de LP para a utilização do WhatsApp na educação de surdos?*

GRÁFICO 8



Fonte: Da pesquisa.

### Legenda do Gráfico 8

|    |   |
|----|---|
| P1 | Sim.  |
| P4 | Em parte, pois ainda precisamos aprimorar.                        |
| P5 | Sim.  |
| P6 | Podemos dar continuidade sim, mas para isso precisamos aprimorar. |

A leitura do Gráfico 8 revela que 50% dos respondentes avaliam a oficina de forma positiva como momento relevante na sua formação para atuar na educação de surdos. A outra parte dos respondentes aponta a necessidade de aprimoramento da ação formativa.

A leitura dos gráficos 2, 3, 5 e 7, sugerem que as respostas de P4 e P6 no Gráfico 8, apontam para o anseio em participar de outros eventos de formação continuada voltada para o uso do *WhatsApp* na educação de surdos, de onde podemos concluir que a ação realizada produziu bons resultados, e fomentou a abertura do debate em torno do uso do *App* no ensino de LP como segunda língua para surdos.

A frequência do termo “aprimorar” no resultado da população amostrada (50%), nos conscientiza de que para garantir o cumprimento do direito à educação bilíngue, no contexto da cibercultura, universidade e escola precisam caminhar emparelhadas a fim de dar respostas as questões que emergem desse contexto, pois “criar espaços de formação do professor mediante os aplicativos móveis é urgente na sociedade midiática em que se vive”. (OLIVEIRA, 2017, p. 230). De onde depreendemos ser altamente relevante a realização de outras pesquisas e intervenções dessa natureza na unidade escolar pesquisada.

## 4.2 SOBRE A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante foi feita durante todo o período da pesquisa, quando procuramos compreender os hábitos e práticas dos participantes no contexto de sua realização. Assim, as percepções que consideramos relevantes para essa pesquisa são apresentadas agora.

### 4.2.1 Categoria: Planejamento

A observação participante nos permitiu algumas constatações sobre o comportamento dos participantes com relação planejamento didático.

Alguns professores participaram ativamente da etapa da oficina em que discutimos a inclusão de surdos em salas de aula regular, e se mostraram bastante comprometidos em promover uma educação de qualidade para todos os alunos, no entanto, na etapa de

planejamento das atividades, sob argumentos diversos, se ausentaram do ambiente, o que revelou uma contradição entre o discurso e a prática. (P8 e P9)

Entendemos que a oferta de educação de boa qualidade envolve a ação de atores das esferas macro (governos, secretarias, instrumentos legais etc.) e micro (gestão escolar, coordenadores, professores), por isso não concordamos com a responsabilização de apenas uma esfera ou um dos autores pela má qualidade de ensino, contudo, reconhecemos que o planejamento pedagógico é uma parte da prática pedagógica, e que não participar desse momento é se isentar da responsabilidade que lhe é inerente para a promoção da educação de boa qualidade.

Corroboramos com Góes e Tartuci (2015, p. 300):

Cabe esclarecer que de maneira alguma estamos atribuindo a eles “a” responsabilidade por esse estado de coisas e pelas possíveis soluções. (...) Entendemos, contudo, que a configuração ampla dos problemas não deve diminuir o significado do que se passa na sala de aula, povoada de indícios das questões fundamentais a serem enfrentadas. Esse espaço é feito de “pequenas” iniciativas, mas é nele que se concretizam os discursos das “grandes” iniciativas – dos chamados âmbitos contextuais, com seus ideários, proposições e ações. (Aspas das autoras)

Por outro lado, observamos que alguns professores que tiveram uma participação mais tímida nas discussões, participaram ativamente da etapa de planejamento, revelando disposição e segurança para realizar a tarefa, o que nos permitiu concluir que já estão habituados a fazer planejamento e que estão muito comprometidos com o fazer pedagógico. (P4; P5 e P6)

Observamos também que alguns professores consideram o planejamento colaborativo uma oportunidade de troca de experiências e construção de saberes (P3; P4; P5 e P6).

Contudo, outros (P1 e P2) se mostram resistentes a metodologia de trabalho em pares – fato evidenciado na atitude dos mesmos que pouco se falaram durante a elaboração do roteiro de atividades – de onde presumimos que repetem esse comportamento em sala de aula, o que é preocupante, pois priva o aluno da aprendizagem por meio da mediação por pares e também de estabelecer relações sociointerativas, necessárias ao desenvolvimento cognitiva dos mesmos, conforme os estudos de Vygotsky e Bakhtin. (MOURA, 2015, p. 38-39)

### 4.2.2 Categoria: Inclusão

Com relação à inclusão do aluno surdo em sala de aula regular, a observação participante permitiu algumas constatações que demonstram ideias equivocadas quanto ao assunto.

Destacamos, a ideia<sup>12</sup> do participante P9 acredita que a educação inclusiva, de modo geral, deve acontecer em espaços exclusivos, sob o argumento de que os professores não receberam formação para atuar com esse perfil de aluno, devendo a escola separar salas/turmas específicas para esses alunos e desse modo estaria promovendo de fato a inclusão.

Sobre esse assunto Fávero (2011, p. 19 e 21) escreve:

Para os defensores desse tipo de ensino segregado, o aluno ali matriculado está tendo acesso à educação (...). É como se os alunos (...) não precisassem frequentar um ambiente plural, coletivo, como forma de buscar seu pleno desenvolvimento humano e seu preparo para o exercício da cidadania; como se eles estivessem “dispensados” do direito ao Ensino Fundamental obrigatório, ministrado em estabelecimentos oficiais de ensino e não separados por grupos de pessoas.

(...)

O fato é que a presença desses alunos em salas de aula comuns pode até ser novidade, mas é um direito (...). Por isso, a simples alegação de despreparo representa uma confissão de que a escola está numa situação irregular.

O participante P10, corrobora<sup>13</sup> com a autora e defende que os alunos devem frequentar os mesmos espaços e que a escola deve se preparar para trabalhar com as diferenças.

### 4.2.3 Categoria: NTIC's

Com relação ao uso de recursos tecnológicos das NTICS observamos que, embora alguns participantes tenham qualificação para trabalhar com os mesmos, por terem participado de formação para uso dos recursos, não desenvolvem práticas com uso dessas tecnologias na escola. Contudo, relataram já terem desenvolvido tais práticas em outra

---

<sup>12</sup> Ver gráfico 10.

<sup>13</sup> Ver gráfico 10

unidade. (P1 e P3). O que aponta indícios de que há um problema de transposição didática, conforme discutido por Kleiman e Sepúlveda (2014). Ou algum fator impeditivo do desenvolvimento de tais práticas, por parte da gestão da unidade escolar, ou da secretaria de educação.

O participante P5, no entanto, embora ainda não tivesse participado de cursos de formação com a temática: uso das NTICS na educação, já desenvolveu atividades didáticas com o uso das mesmas. O que revela que o uso das NTICS no contexto educacional perpassa por questões de ordem subjetiva como a capacidade (ou disponibilidade?) de adaptação as mudanças, e não apenas de ordem prática como a disponibilidade de acesso à Internet como apontado por P7, P8 e P9.

Mantoan (2008, p13), fala da resistência dos professores à inclusão escolar como um reflexo do despreparo para lidar com essa realidade, o que pode representar também a resistência à inclusão digital.

Corroboramos com Lucena *et al.* (2017, pl. 266):

Grande é o desafio das instituições destinadas à formação de profissionais da educação, pois a sociedade atual, por meio do desenvolvimento científico e tecnológico, tem colocado a necessidade de mudanças para os docentes, que necessitam buscar saberes para interagir com seus alunos.

#### **4.2.4 Categoria: Ensino de Língua Portuguesa para surdos.**

Com relação ao ensino de LP para surdos, observamos que os participantes P5 e P10 demonstram preocupação e comprometimento com o aprendizado desses alunos. Os participantes mantêm uma relação mais próxima com a intérprete, a fim de que os alunos surdos aprendam a LP, e procuram inserir elementos visuais na elaboração de suas atividades.

Essa atitude corrobora com o defendido por Gesueli (2015, p. 184) quando fala da “necessidade de repensar as concepções tradicionais do ensino do português escrito para surdos, enfatizando a importância do aspecto visual da leitura-escrita como um fator constitutivo desse processo”.

Observamos, contudo, que a maioria dos participantes não faz adaptações das suas atividades que contemplem o ensino de LP para surdos, o que dá indícios de que a presença “silenciosa” desses alunos os torna “invisíveis” aos professores.

A nossa observação permitiu concluir que os procedimentos educacionais para o ensino de LP para surdos precisam ser ressignificados com vistas a atender à proposta da educação bilíngue, e oferecer uma educação de qualidade a esses alunos, contribuindo para a inclusão dos mesmos e promovendo a sua formação enquanto sujeito social.

### 4.3 SOBRE AS ENTREVISTAS INFORMAIS

As entrevistas foram realizadas de maneira informal, e começaram a ser feitas já na primeira visita à escola quando procuramos obter informações a fim de verificar a possibilidade de realização da pesquisa na escola. Depois, realizamos outras entrevistas durante os primeiros e terceiro encontro quando fizemos questionamentos cujas respostas pudessem revelar aspectos sobre os quais as práticas pedagógicas se apoiam. Como fizemos entrevistas informais, as perguntas foram inseridas durante as discussões, portanto, não houve respostas de todos os participantes para todas as perguntas devido à dinâmica da atividade. As anotações das respostas seguiram o critério da pertinência com relação ao tema. Desse modo, apresentamos recortes das falas dos participantes por categoria analisada.

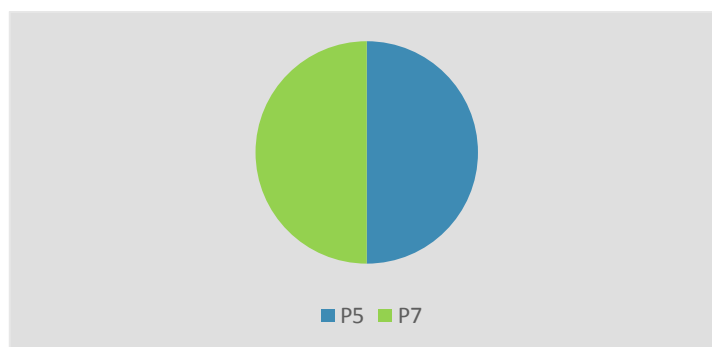
#### 4.3.1 Categoria: Planejamento

**Gráfico 9:** Resposta à questão: *A escola possui algum projeto voltado para a educação de surdos?*<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Questão levantada na etapa 2 que trata dos procedimentos para coleta de dados. A etapa está descrita no Capítulo III.

GRÁFICO 9



Fonte: Da pesquisa.

### Legenda do Gráfico 9

- P5 Não sei.
- P7 Sim, temos um projeto para ensinar a língua de sinais, mas ainda não colocamos em prática.

A resposta de P5 revela um desconhecimento quanto à existência de projetos voltados para a educação de surdos, o que se constitui um indício da falta de diálogo acerca da educação de surdos e, portanto, da falta de planejamento que contemple essa realidade.

A resposta de P7 revela que a concepção sobre educação de surdos está diretamente relacionada ao aprendizado da língua de sinais, de onde deduzimos que o planejamento didático não contempla esses alunos, uma vez que o projeto não havia sido colocado em prática.

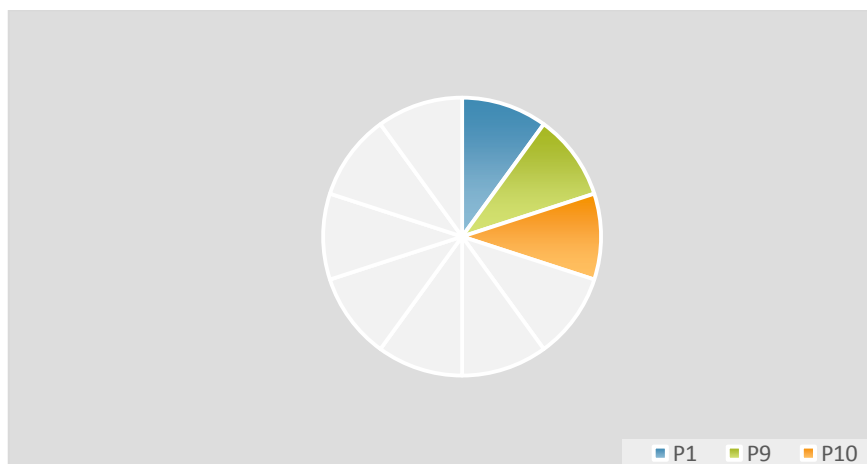
O estudo de Góes e Tartuci (2015, p. 294), revela que a ausência de planejamento didático que contemple o aluno surdo, “não há alteração da aula que é realizada para o ouvinte. (...) frente ao aluno surdo, não parece haver expectativa de alguma compreensão mútua; então, as aulas seguem como se todos fossem ouvintes”, não é fato novo. Infelizmente, os estudos de Góes e Tartuci (2015) e de Lima (2015), apontam que essa é uma prática habitual, nas escolas que se declaram inclusivas, que precisa ser descontinuada.

Precisamos pensar num planejamento que contribua para a formação humana do aluno surdo, a fim de possibilitar a sua plena inclusão social, contribuindo assim para a transformação da sociedade por meio do reconhecimento do outro em toda a sua completude, e com todas as suas possibilidades como parte relevante na constituição do todo.

### 4.3.2 Categoria: Inclusão

**Gráfico 10:** Resposta a questão: *O que acham da inclusão escolar?*

GRÁFICO 10



Fonte: Da pesquisa.

#### Legenda do Gráfico 10

P1

Temos que aprender a trabalhar com os alunos diferentes e nos preparar para a clientela que vai surgir nos próximos anos, os filhos da Zica, que vão chegar para a gente com todo tipo de limitação: surdez, cegueira, retardo mental, deficiência física...

P9

Eu acho um absurdo colocar os alunos surdos junto com os outros, eles não têm condição de aprender nada que a gente explica. Eu mesmo não tenho interesse em aprender língua de sinais, quando eu me formei ninguém falava disso na faculdade. Agora que está tendo essa materiazinha na UESC, quando começou não tinha nem professor para ensinar, agora que está tendo. Eu acho que cada um tem que fazer o que gosta, eu não gosto. Agora colocam os alunos surdos na sala de aula e a gente não sabe o que fazer com eles. Eu mesmo não sei como ensinar.

P10

Os surdos são bons alunos, participam das atividades. Eles conversam muito com a intérprete. Eu não sei a língua de



sinais, mas quero aprender. Acho interessante os professores saberem a língua de sinais para se comunicar com eles. Acho que não podemos colocar os alunos surdos em sala separada. Se for colocar esses alunos em salas especiais vamos ter que criar várias salas, um para cada tipo de aluno, e nós não temos só alunos surdos. Temos alunos com todo tipo de dificuldade. Acho que precisamos aprender a trabalhar com eles.

O gráfico 10 traz um dado curioso: apenas 30% dos participantes colaboraram respondendo à questão proposta. Em se tratando de uma escola que atua na perspectiva da educação inclusiva, se espera que todo o corpo docente já tenha uma opinião formada acerca do assunto e que exponha essa opinião quando a ocasião assim o exigir. No entanto, a atitude de se abster da resposta sugere que o assunto carece de debates na unidade escolar. Outra hipótese é a de que a questão não tenha sido bem elaborada, mas como se trata de entrevista informal coletiva em dinâmica conversacional, neste caso seria natural que qualquer mal-entendido fosse desfeito com uma outra questão, o que não aconteceu.

As respostas de P1 e P10 revelam compromisso com a causa da inclusão do aluno surdo. Já a resposta de P9, demonstra uma resistência em conviver com a diversidade, o que corresponde a ideias eugênicas, de seres humanos uniformes, e que sob a ótica da segregação para a integração promove a exclusão, negando ao outro o direito de viver a experiência humana em sua completude. (Kelman, 2015, Melo *et al.* 2015 e Santos 2015).

Lembremos que no passado, a busca dos ideais eugênicos ganhou adeptos que, ao resistir à convivência com a diversidade, criou campos de concentração destinados a tortura de seres humanos, cuja existência singular incomodava os seus semelhantes num grau tão elevado de repulsa, que fez com que perdessem a sensibilidade do valor da alma humana, e mandassem milhares de pessoas aos campos de extermínio, escrevendo assim um dos capítulos mais horrendos e desprezíveis da história da humanidade.

A diversidade, apoiada nos estudos vygostkianos, é fundamental para o desenvolvimento das funções cognitivas, uma vez que, é da dinâmica dialógica das relações humanas que o intelecto se constrói. Segundo Raad eTunes (2011, p. 35), “a atividade social cooperativa é condição primordial para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores que se constituem na diversidade cultural”. Desse modo, a inclusão de alunos surdos nas salas

de aula regulares significa contribuir para a formação do intelecto de ambos os grupos: surdos e ouvintes.

O uso do termo “materiazinha” de maneira pejorativa para se referir à língua brasileira de sinais, revela o preconceito de P9 que repousa no desconhecimento do fato que Libras é uma língua que possui os níveis de análise de quaisquer outras línguas, conforme demonstrado por Quadros e Karnopp (2014), sendo que a diferença com relação à língua majoritária é apenas a modalidade na qual se efetiva. Enquanto a língua de sinais usa a modalidade visuoespacial, as línguas audiolinguais privilegiam a modalidade oral. Portanto, as línguas de sinais são tão legítimas quanto as línguas orais-auditivas.

Quanto ao “não sei como ensinar” de P9, entendemos que é um argumento frágil e inconsistente porque o exercício da docência requer uma postura de constante reflexão e reelaboração dos saberes. Assim, aquilo que ainda não sabemos, precisamos urgentemente aprender a fazer, pois a desatualização é contraditória com a profissão docente. No entanto, como já sinalizamos nos tópicos 4.2.1 e 4.2.2, P9 não participou da etapa da oficina destinada ao planejamento didático com a elaboração do roteiro de atividades, o que nos permite afirmar que o participante P9 não está disposto a aprender e tampouco a contribuir para a construção do conhecimento em torno da educação de surdos.

É por isso que a alteridade deficiente acaba sendo identidade deficiente, identidade falante, patológica, negativa, não-identidade.

(...)

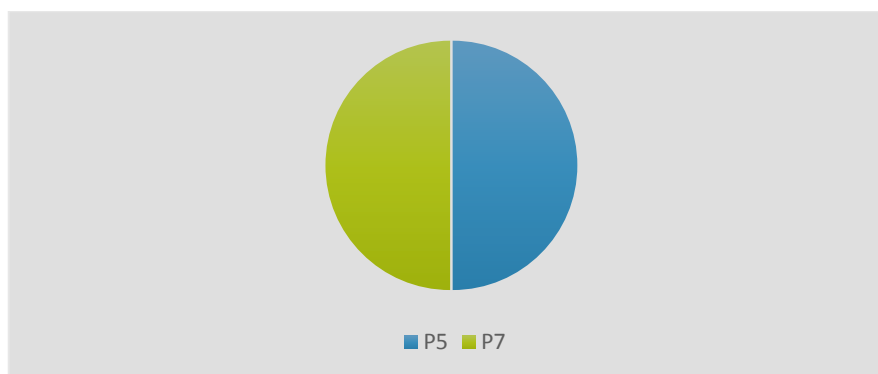
O outro deficiente foi inventado em termos de alteridade maléfica, de uma negativização de seu corpo, de uma robotização de sua mente. Mas não vamos falar, outra vez, sobre o malefício de seu corpo, e sim sobre essa maléfica invenção: a construção da normalidade. (SKLIAR, 2003, p. 188 e 168).

É nessa construção da normalidade que está fundamentado o discurso de P9, fortemente marcado pela intolerância, pela repulsa, pelo incômodo que a presença da alteridade deficiente provoca. Assim, enfatizamos que o debate sobre a inclusão precisa ser fortalecido para que discursos como esse, possam ser desconstruídos para o bem de toda a sociedade.

### 4.3.3 Categoria: NTIC's

**Gráfico 11:** Resposta à questão: *Os alunos surdos utilizam o WhatsApp?*

GRÁFICO 11



Fonte: Da pesquisa.

#### Legenda do Gráfico 11

**P5** Sim, eles conversam muito pelo *WhatsApp*. Tem um casal aqui que são namorados, eles conversam muito. Na sala ela ajuda muito ele a fazer as atividades.

**P7** Sim. Eu sempre os vejo com o celular na mão

O gráfico 11 se refere à uma questão fechada que exige “resposta binária sim ou não”, mas como se trata do instrumento entrevista informal, os respondentes acrescentaram informações, as quais apresentamos aqui por considerarmos que foram relevantes para a nossa pesquisa, uma vez que foi a partir desse levantamento que definimos a unidade escolar para a intervenção.

As respostas corroboram com a pesquisa de Karnopp (2015, p. 157), pois revela que os surdos, assim como os ouvintes, fazem uso frequente do *WhatsApp*.

Um dos depoimentos apontou que o uso da internet e da tecnologia, em especial telefones para surdos e computadores, contribuiu para o aprendizado da leitura e da escrita do surdo.

(...)

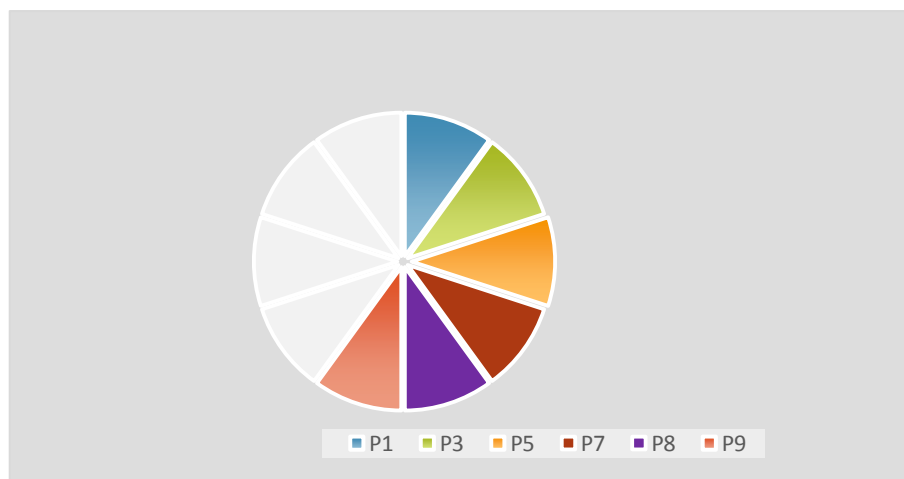
Além disso, questionados sobre o uso da escrita e para quem seus textos eram direcionados, todos os alunos declararam que (...) prioritariamente utilizam a escrita para acessar a internet, receber e enviar e-mails, mensagens de celular, escrever recados, cartões e cartas.

A pesquisa de Lobato *et al* (2017), também mostra que os alunos surdos utilizam o *App* para comunicação com surdos e ouvintes oferecendo, portanto, possibilidade de ser explorado no contexto educacional. À exemplo disso, destacamos a resposta de um participante surdo da pesquisa: “Tenho vários grupos de estudos de vários temas e nestes grupos trocamos muita informação e com isso possibilita o desenvolvimento”. (*Ibid.*, p. 78)

Reiteramos que o *WhatsApp* pode ser um aliado da tarefa educativa, contribuindo para o ensino de LP para surdos e para garantir o direito à educação, conforme disposto na CF/88.

**Gráfico 12:** Resposta à questão: *O que vocês acham da inserção das NTICS na educação?*

GRÁFICO 12



Fonte: Da pesquisa.

### Legenda do Gráfico 12

**P1**

Eu já fiz cursos para uso das NTICS na educação. Lá na outra escola eu estou tentando desenvolver com os alunos algumas atividades que aprendi, mas é muito difícil conseguir a participação deles.

- P3** Eu já fiz cursos para uso das NTICS na escola. Eu já desenvolvi um projeto em outra escola com o uso de *tablets*, foi muito bom. Nós fizemos uma campanha e conseguimos *tablets* para os alunos, cada aluno recebeu um. Era uma escola pequena. Eles ficaram muitos entusiasmados. Foi um projeto muito bom.
- P5** Eu já fiz atividades com computador com os meus alunos. Foi muito bom. Como é uma coisa que eles não conhecem, eu tive que ensinar a usar. Alguns não sabiam pegar no *mouse*, ficavam com medo, então eu tinha que segurar na mão para ensinar, para eles perderem o medo.
- P7** Realmente, a escola não dá condições para trabalhar com o computador.
- P8** Acho muito interessante, mas a escola não oferece condições. Nós não sabemos nem a senha da Internet da escola. Eu queria saber porque a escola não dá a senha da Internet para os professores, porque a escola é um ponto digital da cidade, então todos tinham que ter senha.
- P9** Eu não entendo porque se a escola é pública, a Internet é da escola e os professores não têm a senha...

O gráfico 12 mostra que 60% dos presentes responderam à questão sobre a inserção das NTIC's na educação, fato que evidencia a adesão do grupo pesquisado ao debate promovido no primeiro encontro da oficina formativa, servindo como indicador da eficácia do instrumento utilizado para coleta de dados.

Os participantes P1, P3 e P5 revelam uma tendência promissora com relação a inserção das NTICS na educação, de onde podemos depreender que há uma mudança em curso, e uma expectativa de avanço nesse sentido.

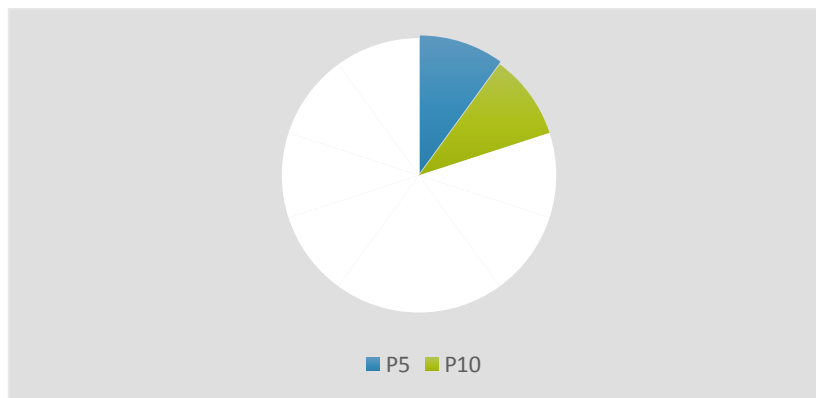
A resposta de P8 aponta para a mesma tendência, mas revela que a escola enquanto instituição responsável pela formação das novas gerações caminha em sentido contrário ao fluxo instaurado pela Cibercultura. O que é confirmado pelas respostas de P7 e P9. Estas respostas evidenciam a realização de uma prática educativa descontextualizada, sendo necessária uma mudança de paradigma para promover uma educação que corresponda as demandas geradas pela Cibercultura.

Nas palavras de Santos (2008, p. 150), “As transformações da escola, em face das demandas do mundo atual, para atender às diversidades culturais de novos conhecimentos, não é mera exigência legal, modismo, ou vontade isolada. É uma responsabilidade inerente à cidadania”.

#### 4.3.4 Categoria: Ensino de Língua Portuguesa

**Gráfico 13:** Resposta a questão: *Como ensinam LP para surdos?*

GRÁFICO 13



Fonte: Da pesquisa.

#### Legenda do Gráfico 13

**P5**

Eu procuro fazer trabalhos com rótulos de embalagens para que eles possam conhecer as palavras.

**P10**

Eu procurava fazer atividades com figuras para facilitar para eles, e conversava com a intérprete para saber se eles estavam entendendo.

O gráfico 13 demonstra que apenas 20% dos presentes responderam à questão proposta o que sugere a ausência de planejamento didático adequado para a classe inclusiva com estudantes surdos. Outra sugestão é a de que os participantes tenham ficado inibidos em expor a sua ação pedagógica por supor uma reação reprovativa por parte dos colegas ou da pesquisadora. Em qualquer das possibilidades, o fato denuncia a falta de planejamento colaborativo e ação coordenada.

A resposta de P5 revela que a prática está baseada na perspectiva dos letramentos. E corrobora com Giordani (2015, p. 148):

O letramento deixa de ocupar um lugar de instrumento descolado da cultura, para se constituir nos letramentos que interessam a uma população, àqueles utilizados pelas pessoas na sua vida cotidiana, cujos usos são práticos e imediatos, e não um letramento disseminado a todos e ausente de usos conectados com suas práticas sociais.

A resposta de P10 revela o compromisso do participante com o aprendizado do aluno. Além disso revela também uma prática sob a perspectiva dos letramentos multissemióticos, corroborando com Gesueli (2015, p. 183): “Na produção escrita, a imagem é garantia do significado a qual representa, muitas vezes, todo o enunciado”.

Assim, o planejamento de atividades para alunos surdos, deve explorar o uso de imagens que colaboram com a construção de sentido do texto. Para tanto, o professor precisa desenvolver metodologias que contemplem os recursos da linguagem não-verbal, como imagens, cores, movimentos, que aliados à linguagem verbal, contribuam para a compreensão textual.

O uso do aplicativo *WhatsApp* figura como um recurso promissor no ensino de LP para surdos, pois alia elementos da comunicação verbal e não-verbal, como emojis, figurinhas, fotografias, imagens estáticas e móveis, que podem ser utilizadas para a construção da mensagem, permitindo assim a construção de textos multimodais e multissemióticos, o que convoca os multiletramentos, necessário para a prática social competente da escrita.

#### 4.4 SOBRE OS ROTEIROS DE ATIVIDADES

Os roteiros de atividades foram elaborados como produto final da oficina. Quando pensamos na formação de professores, tínhamos em mente o objetivo de oferecer algo prático, que contribuísse para a melhoria da atividade docente, por isso realizamos a oficina e a fim favorecer a transposição didática dos conhecimentos produzidos, propomos a elaboração do roteiro de atividades. Mesmo sabendo que os professores já estão acostumados a realizar atividades desse tipo, entendemos que não poderíamos cobrar uma produção que não houvessem ensinado.

Apresentamos no primeiro encontro da oficina formativa um roteiro de atividades para o ensino da LP com o uso do *WhatsApp* para ser aplicado na sala de aula inclusiva, sob a perspectiva da proposta da educação bilíngue.

Tivemos um total de 4 (quatro) roteiros elaborados, contudo, só analisaremos 2 (dois) porque os outros dois não atendem aos critérios dessa pesquisa – um foi elaborado para aplicação aos alunos do Ensino Fundamental I e o outro foi elaborado para aula de Artes pois a disciplina integra a área de Linguagens.

Analisamos, portanto, apenas os roteiros elaborados pelas duplas P1 e P2; P3 e P4.



## ROTEIROS DE ATIVIDADES

### ROTEIRO1

**PARTICIPANTES:** P1 e P2

**TEMA:** linguagem verbal, não verbal e mista, acessibilidade e inclusão.

**PRIMEIRA ETAPA**

1. Criar um grupo de WhatsApp com a turma
2. Primeiro passo: apresentar duas imagens representativas de linguagem verbal e não verbal.

FIGURA 1



Fonte: Internet

FIGURA 2



Fonte: Internet

FIGURA 3



Fonte: Internet

3. Na sequência apresentar um questionário:
  - a. Qual o significado de cada imagem?
  - b. Qual das imagens transmite a mensagem de forma mais rápida?
4. Apresentar mais imagens de placas de sinalização questionando seu significado

FIGURA 4



Fonte: Internet

## SEGUNDA ETAPA

1. Apresentar o conceito de linguagem verbal, não verbal e mista;
2. Apresentar mais imagens para que o aluno faça a classificação em verbal, não verbal e mista;

FIGURA 5

Fonte: Internet

FIGURA 6



Fonte: Internet

FIGURA 7



Fonte: Internet

3. Apresentar o símbolo do autismo e perguntar se eles conhecem o significado;

FIGURA 8



Fonte: Internet

4. Atividade final: cada aluno construirá um parágrafo falando o que entende por inclusão social e qual a importância dessas placas para a construção da cidadania.

**ROTEIRO 2****PARTICIPANTES:** P4 e P5**TEMÁTICA:** TIPOLOGIA TEXTUAL**CONTEÚDO:** CARTA DE SOLICITAÇÃO**ATIVIDADE:** PRODUÇÃO TEXTUAL**PROCEDIMENTOS:**

1. Construir conhecimentos prévios
  - Leituras diversas sobre cartas de solicitação, tipologia textual apresentada;
  - Utilização do aplicativo *WhatsApp* para a socialização das ideias e ampliação das várias modalidades de cartas de solicitação.
2. Práticas de escrita
  - Elaboração do texto, carta de solicitação, requerendo do departamento responsável, que sejam inseridos nas placas de trânsito os sinais de Libras.
3. Organizar a socialização das cartas produzidas pelos alunos através das leituras em Libras com o objetivo de contribuir para o aprimoramento da tipologia textual solicitada;
  - Discussão acerca dos sinais que serão inseridos nas placas de trânsito com sugestões dos alunos surdos;
  - Pesquisa na Internet para investigar a existência das referidas placas em outros lugares;
4. Produzir uma carta de solicitação, requerendo das autoridades competentes a possibilidades e concretização da solicitação.
5. Encaminhar de forma oficial para os órgãos competentes.
6. Aguardar a devolutiva da solicitação requerida pelos alunos em questão.

**4.4.1 Categoria: Planejamento**

O roteiro de atividades produzido por P1 e P2 mostra que os participantes informaram que iam utilizar imagens de linguagem verbal, não-verbal e mista. No entanto não aparecem imagens de linguagem verbal em nenhuma das etapas. O que na aplicação da atividade pode gerar um problema conceitual.

Além disso, a inserção do símbolo do autismo que comumente não é visto nos espaços sociais – pois não se trata de uma placa sinalizadora como as apresentadas na etapa 1 do roteiro – aparece de forma solta, sem pistas que favoreçam as construções de sentido em torno do mesmo, dificultando o processamento da leitura do texto, o que pode tornar a atividade muito complexa e desmotivadora.

O produto final solicitado – construção de um parágrafo – não apresenta interlocutor e não dialoga com o gênero apresentado durante a atividade, o que torna a atividade de escrita um castigo, visto que “os surdos, em geral, mostram-se muito resistentes às atividades de produção escrita, fato decorrente dos fracassos vivenciados no ambiente escolar” (GESUELI, 2015, p. 181), que insiste na produção textual descontextualizada, sem destinatário e, portanto, incoerente.

O roteiro apresentado por P3 e P4 apresenta problemas no planejamento, pois parte da apresentação de modelos de carta de solicitação socializadas via *WhatsApp*, o que não aconselhamos, pois, o *App* é uma ferramenta de mensagem instantânea e, por isso a leitura de textos longos comumente não encontra adesão.

Entendemos que, a leitura de textos constituídos por outras semioses, que não a verbal, pode ser um atrativo de garantia da adesão dos alunos à proposta. O roteiro deveria então iniciar com a apresentação de imagens de placas trânsito, ou com a inserção de vídeos sobre o trânsito, para favorecer a construção de conhecimentos prévios sobre o assunto que será abordado.

Além disso, após a etapa de construção de conhecimentos, os participantes avançam para etapa de prática escrita e só depois orientam a pesquisa na internet sobre a existência de placas de trânsito em Libras. Para nós, houve um descuido dos participantes no planejamento, que deveria construir o roteiro de forma progressiva, partindo da construção dos conhecimentos prévios explorando materiais visuais, seguida de pesquisa na internet e apresentação do gênero carta de solicitação. Nesse momento, os professores poderiam promover o debate acerca da inclusão dos sinais em Libras nas placas para, enfim, dar início ao processo de produção textual da carta.

Enfim, concluímos que o planejamento pedagógico é uma parte fundamental no exercício da docência, que deve ser executado cuidadosamente, para refletir de forma positiva no desempenho dos educandos.

Em se tratando da educação de surdos no contexto da proposta inclusiva, o planejamento deve ser pensado de uma maneira que apresente atividades que considere a presença desse aluno na classe, pois o contrário representa uma prática pedagógica excludente.

#### 4.4.2 Categoria: Inclusão

Com relação à inclusão, o roteiro de P1 e P2 aborda a temática com o uso de imagens de placas sinalizadoras sobre acessibilidade e atendimentos prioritários. Desse modo, os participantes revelam a compreensão quanto a exploração do recurso visual na educação de surdos, o que colabora para a inclusão dos mesmos nas atividades escolares. Além disso, o tema gerador, favorece a adesão dos alunos à proposta que é apresentada com textos multimodais com os quais os alunos, provavelmente, já tiveram contato nos ambientes nos quais circular. Assim, a leitura é abordada como atividade relevante e socialmente contextualizada e convida à reflexão sobre os direitos das minorias, que é debate que precisa ser fomentado na escola, inclusive como tema gerador de outros debates.

A solicitação da participação dos alunos figura como uma valorização da fala do aluno que reflete a concepção de um modelo de educação horizontal. Nas palavras de Mantoan (2011, p. 65),

O ensino expositivo foi banido de sua sala de aula, na qual todos interagem e constroem ativamente conceitos, valores, atitudes. Esse professor arranja e explora os espaços educacionais com seus alunos, buscando perceber o que cada um deles consegue apreender do que está sendo estudado e como procedem ao avançar nessa exploração.

Certamente um professor que engendra e participa da caminhada do saber com *seus alunos e mediado pelo mundo* consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação. (Itálico da autora)

Desse modo, a atividade promove a inclusão dos alunos, ao conceder-lhes o direito à voz na construção do significado em torno do texto, e contribui para a desconstrução da imagem pré-concebida em torno do surdo como um sujeito que, pelo fato de não oralizar, não tem direito a participar dos diálogos sobre assuntos que também são do seu interesse. A não-participação dos surdos nos debates que se realizam em sala de aula, reflete uma prática segregadora, que promove a exclusão e que impede o sujeito de desenvolver o seu potencial cognitivo, pois é a interação com o outro que favorece esse desenvolvimento. Assim, ao conceder ao surdo o direito de participação ativa na atividade dialógica com seus pares, surdos e ouvintes, equivale a conceder o direito de se constituir enquanto sujeito social.

O roteiro de P3 e P4 apresenta a inclusão de surdos como tema central da proposta, o que pode significar a adesão dos alunos surdos, e que pode também lhes conferir inspiração, conforme defendido por Rangel e Stumpf (2015, p. 115).

Os alunos surdos, muitas vezes veem o professor ouvinte como um sujeito que não os reconhecem em sua completude. O mesmo, infelizmente, também acontece na relação com seus pais, seus irmãos, seus parentes, os adultos, quase todos ou todos ouvintes com quem o surdo convive.

Assim, abordar a surdez como tema central das discussões em sala de aula, e propor atividades que levem o debate para fora dos muros escolares, colabora para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento do aluno surdo ao grupo no qual está inserido e, portanto, para a sua autoestima, pois ao ver aspectos da sua cultura sendo discutidos pelo grupo majoritário, o surdo irá se sentir compreendido e valorizado, o que pode motivar o seu prosseguimento nos estudos, garantindo assim o direito à permanência de que trata o inciso I, do Artigo 208, da CF/88.

#### **4.4.3 Categoria: NTIC's**

Com relação ao uso do WhatsApp o roteiro de P1 e P2 revela que foi explorado de maneira central nas atividades. O que é defendido por Lobato *et al.* (2017, p. 83):

Consideramos que o aplicativo contribui para a aproximação de surdos e ouvintes, propicia a integração e inclusão de pessoas surdas e ainda permite que seus membros possam socializar e debater sobre especificidades das diferentes culturas. Assim, ressaltamos a necessidade de direcionar mais pesquisas de modo a investigar as possibilidades de ensino e aprendizagem entre surdos e ouvintes por meio do aplicativo WhatsApp no contexto educativo.

Corroboramos com os autores pois acreditamos no potencial do aplicativo para apoiar o ensino da LP para estudantes surdos, visto que é um App que ganhou popularidade porque reúne recursos de áudio, vídeo, fotografias, imagens, emojis, figurinhas etc., que auxiliam na elaboração de mensagens que favorecem a fluidez comunicativa. Sendo assim, pode ser explorado na tarefa educativa, por oferecer um leque de possibilidades de uso funcional da língua, de forma contextualizada.

Com relação ao uso do WhatsApp, o roteiro de P3 e P4 demonstra que foi utilizado de maneira secundária. Contudo, o uso da Internet indica uma tendência bem atual para a realização de atividades de pesquisa, e está em consonância com a realidade, uma vez que o assunto solicitado certamente não se encontra disponível na biblioteca da escola. Contudo, o recurso WhatsApp poderia ser melhor explorado, a fim de estimular a participação dos alunos surdos, criando um ambiente interativo em que suas falas contribuíssem para o debate do assunto diretamente relacionado ao seu interesse. Desse modo, fizemos sugestões para melhoria do roteiro no tópico 4.4.1.

#### **4.4.4 Categoria: Ensino de LP para surdos**

Com relação ao ensino de LP para surdos, o roteiro de P1 e P2 foi construído de uma perspectiva dos multiletramentos, pois explora o material visual para a construção de sentidos o que corrobora com Gesueli (2015), que defende o uso da imagem de forma central na educação de surdos. Nesse sentido, a proposta dos participantes está bastante contextualizada com a proposta da educação bilíngue.

Com relação à produção final, solicitada na segunda etapa, não corresponde ao uso funcional da língua, uma vez que não oferece interlocutor, o que entra em contradição com o modelo sociointeracionista vygotskiano apresentado por Paiva (2014). Leffa (2016) argumenta que o ensino de língua perde sentido na ausência do outro. E Geraldi (1997) aponta que o aluno precisa ter o quê dizer, como dizer, para quem dizer e razões para dizer.

Britto (2002, p. 119), corrobora com os autores ao afirmar: “A presença do interlocutor no discurso de um indivíduo não é algo neutro, sem valor. Ao contrário, em alguma medida, está sempre interferindo no discurso do locutor”.

Portanto, a atividade de escrita proposta se mostra inconsistente, e evidencia as concepções que subjazem ao ensino de língua, ao papel central que a escrita ainda ocupa na escola, refletindo as relações de poder que giram em torno dela. (Lodi, 2004).

Já a proposta de produção textual, elaborada por P3 e P4 corresponde à necessidade de contexto e relevância social, mas apresenta lacunas no processo de construção, uma vez que não apresenta etapa de planejamento da escrita, nem atividade de revisão, reescrita e refacção do texto, para posterior publicização.



Além disso, por ter sido elaborada para aplicação em salas de aula inclusiva para surdos, a fim de garantir a efetiva participação dos mesmos, a proposta deveria contemplar etapas de debates em torno do assunto, a fim de que os alunos surdos pudessem aprofundar seus conhecimentos em torno do assunto, para poder contribuir para a elaboração textual.

A realização da oficina e análise dos dados nos permitem concluir que o debate sobre a educação de surdos precisa ser fortalecido, por meio de ações coletivas realizadas em parceria com as instituições de ensino superior, com o propósito de oferecer formação continuada aos docentes, em forma de seminários, oficinas, palestras, mesa redonda etc., a fim de promover a atualização dos conhecimentos dos profissionais que atuam na educação básica, para que possam ser instrumentalizados para o exercício de uma prática que corresponda ao desafio de ensinar a turma toda no contexto da diversidade, existente em toda a sala de aula.

Encontramos ressonância na fala de Passos (2004, p. 110):

A formação na própria escola pode ser um passo nesse sentido. A proximidade de todos os profissionais da escola com esse cenário complexo pode possibilitar o envolvimento e colaboração da equipe na direção de uma postura mais reflexiva sobre a prática de cada um.

Defendemos também que a formação seja realizada nos dias e horários destinados ao planejamento pedagógico a fim de garantir a participação de todos os professores.

Entendemos também que cursos de formação de professores que contemplem o uso dos recursos tecnológicos são necessários para instrumentalizar os mesmos para a atuação frente às demandas instauradas pela revolução da cibercultura, pois a escola, enquanto instituição responsável por promover a formação humana de forma integral, deve tomar para si a responsabilidade de promover os multiletramentos, com vistas a possibilitar ao aluno o uso social da escrita de forma competente para que possa agir como sujeito social, na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, com o respeito as diversidades e com o reconhecimento dos direitos dos grupos minoritários.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve o objetivo de capacitar professores de Língua Portuguesa para o trabalho com o *WhatsApp* na educação de surdos, sob a ótica da educação bilíngue, com vistas a promover a formação continuada por meio da atualização dos saberes, a fim de implantar uma cultura de planejamento didático, sob uma perspectiva reflexiva, dialógica e situada, que atenda as demandas educacionais emergentes da sociedade da informação.

Empreendemos essa tarefa porque acreditamos que a escola é uma instituição que possui poder capaz de transformar a vida das pessoas, por meio da ressignificação das suas práticas, bastando para isso que se proponha a mudanças.

Além disso, sabemos que a escola é o espaço privilegiado da escrita e também é a instituição responsável por fazer a transição do indivíduo do meio familiar para a convivência em sociedade. Ela é responsável ainda pela formação humana holística, pois compreende os conhecimentos científicos como também aqueles que emergem das dialógicas relações humanas. Portanto, é responsável também por colaborar na compreensão do aluno acerca do mundo em que vive a fim de promover a sua plena integração a esse espaço.

Por isso, a intervenção em forma de oficina formativa favoreceu a implementação de mudanças que podem implicar na melhoria da qualidade de vida do sujeito surdo e na construção de uma sociedade mais igualitária, que respeita e valoriza as diferenças, por entender que não há cultura superior e que é no respeito à diversidade que encontramos a possibilidade do desenvolvimento pleno da cognição humana.

Entendemos que a melhoria da qualidade de vida do sujeito surdo vai desde a oportunidade de se relacionar com o grupo ouvinte até a possibilidade de ingressar no mercado de trabalho, tornando a sua vida tão produtiva quanto a de um ouvinte, e perpassa pela oportunidade de socialização plena, o que contribui para o desenvolvimento intelectual e para a formação de processos cognitivos superiores como pensamento e memória.

Acreditamos que a nossa oficina contribuiu para o fortalecimento do debate acerca da educação de surdos na unidade escolar ao promover um encontro abordando essa temática, e ao propor, no segundo encontro, que os sujeitos da pesquisa elaborassem roteiros didáticos factíveis que contemplassem o uso do *WhatsApp*, nos quais utilizassem estratégias e metodologias que promovessem, de fato, o aprendizado da LP como

L2 pelos estudantes surdos. Para tanto, os professores precisaram considerar as particularidades desses alunos, suas potencialidades, suas competências, bem como o seu direito à uma educação de qualidade que promova a inclusão do mesmo à sociedade, de forma que os mesmos possam não apenas ter acesso ao mundo letrado, mas atuar nesse mundo de modo crítico, participando da construção do conhecimento e da cidadania.

Essa dinâmica favoreceu a dinamicidade e participação ativa de todos os sujeitos da pesquisa e oportunizou a construção do conhecimento de forma colaborativa, ao permitir que as atividades desenvolvidas fossem debatidas e que as hipóteses levantadas fossem testadas, o que diminui a insegurança e aumenta a confiança na capacidade de elaboração e aplicação de atividades similares. Favoreceu também a implantação de práticas pedagógicas que contemplem o uso dos recursos tecnológicos da contemporaneidade na educação de surdos, a fim de contribuir para a sua formação enquanto sujeito social. Fato que, em última instância, representa um avanço na luta pela garantia dos direitos já conquistados pela comunidade surda.

Os roteiros de atividades, bem como outros dados produzidos na oficina foram analisados à luz do conhecimento científico produzidos por expoentes da área da psicologia, educação, educação inclusiva, educação de surdos, multiletramentos, cibercultura, hipertextualidade, multimodalidade e ensino de línguas.

A análise de dados permitiu concluir que o ensino de língua portuguesa para surdos é um tema que carece de discussões e, sobretudo, de ações que objetivem a instrumentalização do professor para atuar de forma a promover os multiletramentos, e assim contribuir para a formação do sujeito surdo enquanto sujeito social, rompendo com as relações colonialistas que permeiam as relações dessa comunidade com o grupo ouvinte.

Concluimos também, que a maioria dos professores está comprometida com a qualidade da educação para surdos, e sensíveis as questões que envolvem a inclusão escolar. Além disso, estão empenhados em garantir a efetivação do direito à educação inclusiva.

A fim de garantir a consecução desse direito, sugerimos que o debate sobre inclusão seja inserido na agenda das escolas inclusivas, para que os saberes produzidos sejam atualizados e compartilhados, com vistas a promover a inclusão escolar, que por sua vez, promove a inclusão social.

Encorajamos o desenvolvimento de outras pesquisas que envolvam a educação de surdos e dos multiletramentos, na era da informação, para que o objetivo de tornar o nosso pedaço de mundo melhor seja alcançado, por meio da formação de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos, que ao experimentarem a democracia nos bancos escolares e usufruírem dos benefícios da convivência com a diversidade, não repetirão práticas abusivas e excludentes, contribuindo assim para a melhoria da qualidade de vida humana.

Acreditamos que essa pesquisa contribuiu para o fortalecimento do debate acerca da educação de surdos e do ensino de língua portuguesa na contemporaneidade, marcada pelos hipertextos, pelas linguagens eletrônicas e digitais, pela multimodalidade e multiplicidade semiótica, desencadeadas pelo advento da *Web 2.0*, que causou mudanças significativas nos modos de estudar, pesquisar, trabalhar, enfim de se relacionar e de produzir saberes.

Acreditamos também que contribuímos para implementação de mudanças no planejamento didático da unidade escolar estudada e para a reconfiguração do conceito de letramento, o que coopera para o desenvolvimento práticas docentes que qualifiquem o aluno para o uso da prática social e contextualizada da escrita, na sociedade da informação.

Entendemos que os resultados dessa pesquisa podem servir como material de apoio para o desenvolvimento de estratégias que privilegiam o uso dos recursos tecnológicos da contemporaneidade para a educação de surdos, bem como subsídio para outras pesquisas na área.

Entendemos também que o ineditismo da temática abordada nessa pesquisa lhe conferiu um aspecto de vanguarda e contribuiu para a produção do conhecimento científico.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Elizabeth O. C. de. *Leitura e Surdez: um estudo com adultos não oralizados*. Rio de Janeiro: Revinter: 2000.
- AMARAL, Adriana; NATAL, Geórgia; VIANA, Lúcia. *Netnografia como Aporte Metodológico da Pesquisa em Comunicação*. Famecos/PUCRS, nº20. Dezembro, 2008. Porto Alegre: Comunicação Cibernética.
- AMANTE, Lúcia; FONTANA, Lígia. Mobilidade, *WhatsApp* e a Aprendizagem: Realidade ou Ilusão? PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre (Orgs.). *WhatsApp e Educação: entre mensagens, imagens e sons*. Salvador: EDUFBA&EDITUS, 2017. p. 129-150.
- ARANTES, Valéria Amorim; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. Entre Pontos e Contrapontos. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.) *Inclusão Escolar*. São Paulo: Summus, 2006. p. 91-103.
- ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. *Redes Sociais e Ensino de Línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola, 2016.
- BARBOSA, Alexsandra; SANTOS, Edméa; Mayra Ribeiro. *Diário Online no WhatsApp: App-learning em Contexto de Pesquisa-Formação na Ciberultura*. PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre (Orgs.). *WhatsApp e Educação: entre mensagens, imagens e sons*. Salvador: EDUFBA&EDITUS, 2017. p. 235-256.
- BRASIL. [Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Consituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Consituicao.htm). Acesso em: 10 jan. 2018.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (1996). Brasília, DF: Presidência da República [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm). Acesso em 10 jan. 2018
- BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz. Introdução – Cidadania e Direitos: Aproximações e Relações. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Cidadania, um Projeto em Construção: Minoria, Justiça e Direitos*. São Paulo: Claro Enigma, 2012. p. 6-27.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Salto para o Futuro: Educação Especial: Tendências Atuais. Brasília, SEED, 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.
- CASTRO, Joselaine S. *Emoção e Memória*. Letras de Hoje, v. 37, nº2, p. 25-36, junho, 2002. Porto Alegre: PUCRS
- CARVALHO, Maria Cecília M. de. *Construindo o saber – Metodologia Científica: Fundamentos e Técnicas*. Campinas-SP: Papyrus, 1989.
- CRUZ, Carla; RIBEIRO, Uirá. *Metodologia Científica: Teoria e Prática*. Rio de Janeiro: Axcel Books.

CORDOVA, Bianca Corrijo.; TACCA, Maria C. V. R. O intérprete de Língua de Sinais e a Ação Pedagógica no Processo de Aprendizagem do Sujeito Surdo. In: MARTÍNEZ, Albertina M.; TACCA, Maria C. V. R. (Orgs.) *Possibilidades de Aprendizagem: Ações Pedagógicas para Alunos com Dificuldade e Deficiência*. Campinas-SP: Alínea, 2011. p. 209-235.

COSCARELLI, Carla. V.; NOVAIS, Ana E. *Leitura: um processo cada vez mais complexo*. Letras de Hoje, v. 45, nº3, p.35-42, jul./set. 2010. Porto Alegre: PUCRS Espaço: Informativo Técnico-científico do INES. Rio de Janeiro, nº42, jul./dez. 2014. DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLLY, Bernard. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FAYOL, Michel. *Aquisição da Escrita*. Trad. Marcos Bagno. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2014.

FÁVERO, Eugênia A. Gonzaga. O direito à diferença na igualdade de direitos. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.) *O Desafio das Diferenças nas Escolas*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008. p. 16-28

FERNANDES, Eulália; CORREIA, Cláudio M. Carvalho. Bilinguismo e Surdez: a Evolução dos Conceitos no Domínio da Linguagem. In: KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria C. da Cunha. LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de. FERNANDES, Eulália. (Orgs.) *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 201-224.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. A Formação de Professores para a Inclusão dos Alunos no Espaço Pedagógico da Diversidade. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.) *O Desafio das Diferenças nas Escolas*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008. p. 139-146.

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GESUELI, Zilda Maria. A Escrita como Fenômeno Visual nas Práticas Discursivas de Alunos Surdos. In: KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria C. da Cunha. LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de. FERNANDES, Eulália. (Orgs.) *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 173-186.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; TARTUCI, Dulcéria. Alunos Surdos e Experiências de Letramento. KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria C. da Cunha. LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de. FERNANDES, Eulália. (Orgs.) *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 289-301.

GOMES, Eduardo de Castro.: A escrita na História da Humanidade. Disponível em: [http://www.dialogica.ufam.edu.br/PDF/no3/Eduardo\\_Apectos\\_da\\_escrota\\_na\\_História\\_da\\_humanidade.pdf](http://www.dialogica.ufam.edu.br/PDF/no3/Eduardo_Apectos_da_escrota_na_História_da_humanidade.pdf)

GOMES, Luiz Fernando. Redes Sociais e Escola: o que temos de aprender? In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. (Orgs) *Redes Sociais e Ensino de Línguas: o que temos de aprender*. São Paulo: Parábola, 2016. p. 81-92

KAIL, Michèle. *Aquisição de Linguagem*. Trad. Marcos Marcionilo. 1ªed. São Paulo: Parábola, 2013.

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria C. da Cunha. LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de. FERNANDES, Eulália. (Orgs.) *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 125- 134.

KARNOPP, Lodenir Becker. Práticas de Leitura e Escrita Entre os Surdos. LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de. FERNANDES, Eulália. (Orgs.) *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 153-172.

KELMAN, Celeste Azulay. Significação e Aprendizagem do Aluno Surdo. In: MARTÍNEZ, Albertina M.; TACCA, Maria C. V. R. (Orgs.) *Possibilidades de Aprendizagem: Ações Pedagógicas para Alunos com Dificuldade e Deficiência*. Campinas-SP: Alínea, 2011. p. 175-202.

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e Surdez: Respeito às Culturas Minoritárias. In: LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de. FERNANDES, Eulália. (Orgs.) *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 49-70.

LEBEDEFF, Tatiana B. O que lembram os surdos de sua escola: discussão das marcas criadas pelo processo de escolarização. In: THOMA, A. da Silva.; LOPES, M. C. *A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

LEFFA, Vilson. Redes Sociais: ensinando línguas como antigamente. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. (Orgs) *Redes Sociais e Ensino de Línguas: o que temos de aprender*. São Paulo: Parábola, 2016. p. 137-153

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34,1999.

LIMA, Niédja M. Ferreira de. Inclusão Escolar de Surdos: o Dito e o Feito. KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria C. da Cunha. LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de. FERNANDES, Eulália. (Orgs.) *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 303-332.

LINHARES, Ronaldo Nunes; CHAGAS, Alexandre Menezes; SILVA, Elbênia M. Ramos. Interações no Ciberespaço: Estudos e Pesquisas sobre o *WhatsApp* na Educação no Brasil e Portugal. In: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre (Orgs.). *WhatsApp e Educação: entre mensagens, imagens e sons*. Salvador: EDUFBA&EDITUS, 2017. p.87-112.

LOBATO, Huber Kline Guedes; FARO, Rubens Alexandre de Oliveira; OLIVEIRA, Renata Moreira. O Uso do *WhatsApp* como Prática Sociointeracionista e Espaço de Aproximação Entre Surdos e Ouvintes. In: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre (Orgs.). *WhatsApp e Educação: entre mensagens, imagens e sons*. Salvador: EDUFBA&EDITUS, 2017. p. 69-84.

LODI, Ana C. B. O poder da Escrita e a Escrita do Poder. In: LODI, Ana C. B.; HARRISON, Kathryn M. P.; CAMPOS, Sandra R. L. (Orgs.) *Leitura e Escrita no Contexto da Diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 19-25.

LODI, Ana C. B. HARRISON, Kathryn M. P.; CAMPOS, Sandra R. L. (Orgs.) *Leitura e Escrita no Contexto da Diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LODI, Ana C. B. HARRISON, Kathryn M. P.; CAMPOS, Sandra R. L. Letramento e Surdez: um Olhar sobre as Particularidades do Contexto Educacional. In: LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de. FERNANDES, Eulália. (Orgs.) *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 11-24.

LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de. FERNANDES, Eulália. (Orgs.) *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LUCENA, Simone; OLIVEIRA, Arlene Araújo Domingues; JÚNIOR, Gilson Pereira dos Santos. A *Web 2.0* e os *Softwares Sociais*: Outros *Espaços Tempos* Multirreferências de Formação na Iniciação à Docência. PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre (Orgs.). *WhatsApp e Educação: entre mensagens, imagens e sons*. Salvador: EDUFBA&EDITUS, 2017. p. 257-274.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão Escolar: caminhos, descaminhos, desafios e perspectivas. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.) *O Desafio das Diferenças nas Escolas*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008. p. 29-41.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e Diferenças na Escola: como Andar no Fio da Navalha. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.) *Inclusão Escolar*. São Paulo: Summus, 2006. p. 13-30.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. Pontuando e Contraponto. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.) *Inclusão Escolar*. São Paulo: Summus, 2006. p. 75-90.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.) *O Desafio das Diferenças nas Escolas*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Ensinando a Turma Toda. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.) *O Desafio das Diferenças nas Escolas*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008. p. 59-68.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTÍNEZ, Albertina M.; TACCA, Maria C. V. R. (Orgs.) *Possibilidades de Aprendizagem: Ações Pedagógicas para Alunos com Dificuldade e Deficiência*. Campinas-SP: Alínea, 2011.

MATTAR NETO, João Augusto. *Metodologia Científica na Era da Informática*. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

Ministério da Educação. SEED. *Salto para o Futuro: Educação Especial: Tendências Atuais*. Brasília: MEC, 1999.



MÉLO, Ana Dorziat Barbosa; ARAÚJO, Joelma Remígio de; SOARES, Felipe Paulino. O Direito dos Surdos à Educação. KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria C. da Cunha. LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de. FERNANDES, Eulália. (Orgs.) *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 333- 372.

MOREIRA, J. António; Sara Dias Trindade. O *WhatsApp* como Dispositivo Pedagógico para a Criação de Ecossistemas Educomunicativos. In: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre (Orgs.). *WhatsApp e Educação: entre mensagens, imagens e sons*. Salvador: EDUFBA&EDITUS, 2017. p. 49-59.

MOURA, Débora R. *Libras e Leitura de Língua Portuguesa para Surdos*. Curitiba: APPRIS, 2015.

NETO, Adolfo Tanzi *et al.* Multiletramentos em Ambientes Educacionais. In: ROJO, Roxane. *Escola Conectada: os Multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

OLIVEIRA, Carloney Alves de. Entre Processos Formativos e Interativos: O *WhatsApp* como Espaço Significativo na Orientação e Formação. PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre (Orgs.). *WhatsApp e Educação: entre mensagens, imagens e sons*. Salvador: EDUFBA&EDITUS, 2017. p. 217-234.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Papel da Língua de Sinais na Aquisição da Escrita por Estudantes Surdos. In: KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria C. da Cunha. LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de. FERNANDES, Eulália. (Orgs.) *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 235-246.

PAIVA, Vera L. M. de Oliveira e. *Aquisição de Segunda Língua*. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2014.

PARADA, Eloá Azzena. *TICs na Escola: Balanço de Teses e Dissertações*. Curitiba: Appris, 2016.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Um Olhar Sobre as Políticas Públicas de Educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.) *Inclusão Escolar*. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-69.

PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; ALVES, André Luiz. Expansão e Reconfigurações das Práticas de Leitura e Escrita por Meio do WhatsApp. In: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre (Orgs.). *WhatsApp e Educação: entre mensagens, imagens e sons*. Salvador: EDUFBA&EDITUS, 2017. p. 113-128.

PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre (Orgs.). *WhatsApp e Educação: entre mensagens, imagens e sons*. Salvador: EDUFBA&EDITUS, 2017.

RAAD, Ingrid Lilian Fuhr; TUNES, Elizabeth. Deficiência como Iatrogênese. MARTÍNEZ, Albertina M.; TACCA, Maria C. V. R. (Orgs.) *Possibilidades de Aprendizagem: Ações Pedagógicas para Alunos com Dificuldade e Deficiência*. Campinas-SP: Alínea, 2011. p. 15-45.

RANGEL, Gisele M. Monteiro; STUMPF, Marianne Rossi. A Pedagogia da Diferença para o Surdo. LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de. FERNANDES, Eulália. (Orgs.) *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 113-124.

RIBEIRO, Veridiane Pinto. *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Percepções de Professores sobre Adaptação Curricular em Escolas Inclusivas*. Curitiba: Prismas, 2013.

RIBEIRO, Tiago; SILVA, Aline G. da. (Orgs.) *Leitura e Escrita na Educação de Surdos: das políticas às práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: WAK, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.) *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. (Org.) *Escola Conectada: os Multiletramentos e as TIC's*. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.

SADEK, Maria Tereza Aina. Justiça e Direitos: a Construção da Igualdade. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Cidadania, um Projeto em Construção*. São Paulo: Claro Enigma, 2012. p. 28-37.

SAMPIERE, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: Penso: 2013.

SANTANA, Ana P. *Surdez e Linguagem: Aspectos e Implicações Neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, Maria Terezinha da C. Teixeira dos. Inclusão Escolar: Desafios e Perspectivas. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.) *O Desafio das Diferenças nas Escolas*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008. p. 147-152.

SEPÚLVEDA, Cida; KLEIMANN, Angela B. *Oficina de Gramática: Metalinguagem para Principiantes*. Campinas, SP: Pontes, 2014.

SILVA, Angela Carrancho. A Representação Social da Surdez: Entre o Mundo Acadêmico e o Cotidiano Escolar. In: LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de. FERNANDES, Eulália. (Orgs.) *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 89-104.

SILVA, Natalino N. da. *Juventude Negra na EJA: O direito à diferença*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (Improvável) da Diferença na Escola: E se o Outro não Estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TESKE, Ottmar. Surdos: Um Debate sobre Letramento e Minorias. In: LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de. FERNANDES, Eulália. (Orgs.) *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 25-48.

TRIPP, David. *Pesquisa Ação: uma introdução metodológica*. Trad. Lólio Lourenço Oliveira. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, nº3, p. 443-446, set./dez. 2015.

VIEIRA, Sonia. *Como elaborar questionários*. São Paulo: Atlas, 2009.

VYGOSTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

## APÊNDICE A

### QUESTIONÁRIO

1. Numa escala de 0 (zero) à 10 (dez) – onde zero corresponde à péssimo, e 10 corresponde à excelente – qual a sua nota para essa oficina?
2. Em caso de nota inferior à 7 (sete), qual a sua sugestão para melhoria dessa oficina?
3. Numa escala de 0 (zero) à 5 (cinco) – em que 0 (zero) corresponde a nenhuma, e 5 (cinco) à muito grande – qual a probabilidade de você aplicar a sequência didática construída nessa oficina?
4. Usando a mesma escala da questão 4 (quatro), qual a probabilidade de você voltar a planejar, individual ou coletivamente, atividades didáticas que contemplem o uso do *WhatsApp*, ou de qualquer outra nova tecnologia da informação e comunicação, na educação de surdos?
5. Antes dessa oficina, você já havia planejado, ou pensado, alguma atividade que contemplasse o uso das novas tecnologias da informação e comunicação para a educação de surdos?
6. Você acha que o *WhatsApp* é uma ferramenta viável no ensino da língua portuguesa escrita para surdos?
7. Você acha que essa oficina contribuiu positivamente para a reflexão sobre a inclusão escolar de estudantes surdos?
8. Você acha que essa oficina atingiu o propósito de instrumentalizar os professores para a utilização do *WhatsApp* na educação de surdos?
9. Você acha que essa oficina problematizou a formação do professor frente ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação para a educação de surdos?
10. Para você quais são os principais desafios encontrados na educação de surdos?

## APÊNDICE B

### ROTEIRO DE ATIVIDADES

Criar um grupo de *WhatsApp* com os alunos e avisar que iremos realizar atividades via *App*.

1. *Apresentação da Situação* – com compartilhamento de *post* no grupo do *WhatsApp*, seguido de comentário de que vamos estudar esse assunto e depois produzir um *post* para ser compartilhado com outras pessoas, formando uma campanha de sensibilização na Web.
  - Compartilhar no grupo do *WhatsApp* o *post*:

FIGURA 9



Fonte: Internet

2. *Desenvolvimento dos módulos de exercícios*:
  - Compartilhar a imagem no grupo:

FIGURA 10



Fonte: Internet

- Questionar: O que vejo?  
Aguardar as respostas. Dando tempo necessário para a resposta.
- Questionar: O que penso?  
Aguardar as respostas. Dando tempo necessário para a resposta.
- Questionar: O que sinto?  
Aguardar as respostas. Dando tempo necessário para a resposta.
- Compartilhar, separadamente, as imagens:

FIGURA 11



Fonte: Internet

FIGURA 12



Fonte: Internet

FIGURA 13



Fonte: Internet

FIGURA 14



Fonte:

- Questionar e aguardar as respostas antes de fazer outro questionamento:  
 Você já viu algum desses símbolos? Onde?  
 Sabe o significado de algum deles?
  
- Solicitar: Pesquise outros símbolos de acessibilidade e compartilhe conosco.
  
- Orientar: Você pode fazer a sua pesquisa no *Google Imagens*. Basta digitar: *Google Imagens*, no campo de busca do navegador. Abrir o *site* e digitar a palavra **acessibilidade** no campo de busca.  
 Aguardar o retorno das pesquisas.
  
- Compartilhar o vídeo Hugo Ensina: Sinais de Acessibilidade. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2VPSTfkOPuU>  
 O vídeo faz parte de um conjunto de vídeos em que Hugo – um personagem virtual – ensina sinais em Libras e as palavras correspondentes aos sinais aparecem escritas de modo bem visível.
  
- Questionar:  
 Você gostou do vídeo?  
 Aprendeu algum sinal?  
 Qual? (Você pode fazer um vídeo para demonstrar o sinal que aprendeu e compartilhar conosco).  
 Aprendeu alguma palavra nova?  
 Qual? Compartilhe conosco.  
 Qual o tema do vídeo?

3. Proposta de *produção* textual. (Para essa atividade os alunos deverão formar duplas de trabalho.)

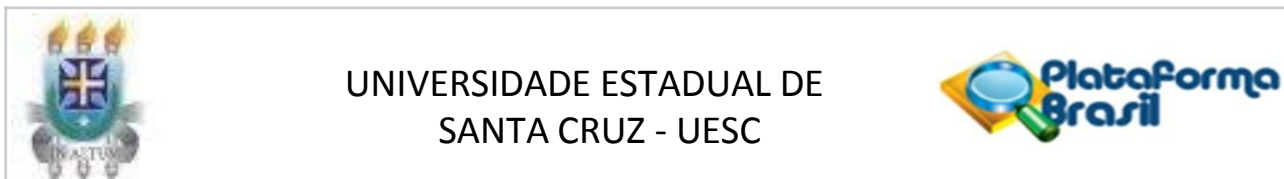
➤ Vocês devem produzir um *post* sobre acessibilidade, para compartilhar com os seus contatos do *WhatsApp*.

➤ Para isso, vocês devem selecionar uma imagem no *Google Imagens* sobre o tema e depois criar uma frase, que será digitada dentro da imagem. O seu *post* deverá colaborar para a sensibilização sobre a acessibilidade e inclusão social.

1. Caso não saiba fazer o *post*, peça ajuda a algum colega ou ao professor. Depois de pronto, o seu *post* deverá ser apresentado ao professor, que fará a revisão com você.

2. Depois que o seu *post* for revisado ele deverá ser compartilhado com os seus contatos do *WhatsApp*.

## ANEXOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
SANTA CRUZ - UESC

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Whatsapp como Ferramenta de Ensino da Língua Portuguesa Escrita para Estudantes Surdos.

**Pesquisador:** GILMARA BORGES SANTANA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 99563218.7.0000.5526

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Santa Cruz

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.022.517

#### Apresentação do Projeto:

O protocolo Caae 99563218.7.0000.5526, intitulado "Whatsapp como Ferramenta de Ensino da Língua Portuguesa Escrita para Estudantes Surdos.", sob a responsabilidade de GILMARA BORGES SANTANA trata-se de um projeto de pesquisa com financiamento próprio, que pretende investigar a viabilidade do uso do Whatsapp como ferramenta de apoio ao ensino do português escrito para alunos surdos. Para tanto, 12 professores do Instituto Municipal de Educação Aziz Maron (IMEAM) de Itabuna/BA serão convidados a participar da pesquisa por meio de uma oficina para o trabalho com o Whatsapp na educação de surdos seguindo uma metodologia de pesquisa-ação.

#### Objetivo da Pesquisa:

De acordo com o apresentado no projeto, os objetivos da pesquisa são os transcritos abaixo:

"Objetivo Primário:

Analisar a viabilidade do uso do Whatsapp como ferramenta de apoio ao ensino do português escrito para alunos surdos.



**Objetivo Secundário:**

- Problematizar a formação do professor de Língua Portuguesa frente a instrumentalização metodológica quanto ao uso das tecnologias para o letramento de estudantes surdos;
- Identificar possibilidades de uso do Whatsapp como ferramenta de apoio à aprendizagem do português escrito por estudantes com deficiência auditiva;
- Propor uma oficina de formação com o objetivo de instrumentalizar professores de Língua Portuguesa para o trabalho com o Whatsapp na educação de surdos."

Verifica-se que os objetivos mantêm coerência com o título do projeto e são passíveis de serem atingidos pela metodologia proposta.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos e benefícios da pesquisa são apresentados como transcrito abaixo:

**"Riscos:**

Como parte de atividade da oficina, os professores participantes da pesquisa serão orientados a realizar atividades de planejamento pedagógico, que posteriormente serão socializados, em forma de exposição oral dialogada, com o grupo. Isso poderá causar desconforto e/ou constrangimento, uma vez que significa a exposição das concepções norteadoras da atuação profissional dos participantes. Além disso, o fato de estar sendo observado e avaliado, por um sujeito que não faz parte da comunidade escolar, também pode causar desconforto e/ou constrangimento aos participantes. Há ainda o risco de comprometimento de carga horária das AC's, uma vez que esse horário estará dedicado à oficina.

**Benefícios:**

Essa pesquisa cumpre o propósito de colaborar, para a reflexão e ação dos agentes da escola (professores, coordenadores, diretores e estudantes), na educação de estudantes surdos sob uma perspectiva inclusiva, multicultural, multimodal, bilíngue e multiletrada. Espera-se que esse seja o ponto de partida para o planejamento pedagógico de atividades que contemplem a efetiva participação do estudante surdo, garantido ao mesmo a inclusão no grupo majoritário e por conseguinte a construção de uma identidade surdo-positiva.

Texto semelhante foi acrescentado no TCLE, informando os possíveis riscos/desconfortos e benefícios da pesquisa aos participantes. Assim, consideramos que esta pesquisa atende aos fundamentos éticos e científicos pertinentes em relação a ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto de pesquisa estruturado com base na pesquisa-ação, garantindo todas as informações para uma avaliação ética. Proposta de pesquisa relevante e bem justificada.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Acusamos que no protocolo 99563218.7.0000.5526 são apresentados os seguintes documentos, nos termos descritos abaixo:

1. Folha de rosto, devidamente preenchida, com as informações de título do projeto e número de participantes em conformidade com as demais informações cadastradas, assinada e datada pelo pesquisador responsável e pelo responsável institucional;
2. Declaração de responsabilidade, na qual o pesquisador responsável se compromete a iniciar a pesquisa apenas após o término da tramitação da análise ética;
3. Projeto na íntegra, descrevendo satisfatoriamente os fundamentos e procedimentos da pesquisa, possibilitando a análise dos elementos inerentes à ética na pesquisa envolvendo seres humanos;
4. Instrumentos para coleta de dados: a proposta não apresenta instrumento a priori, mas descreve as etapas da organização da oficina bem como sua avaliação conforme característica da metodologia a ser utilizada;
5. Carta de anuência, devidamente assinada pelo responsável do local de execução da pesquisa;
6. Currículo Lattes do(s) pesquisador(es) principal e da equipe da pesquisa;
7. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, atendendo integralmente à resolução CNS. 466/2012 e 510/2016;

1. Ofício resposta de pendências.

**Recomendações:**

Sem recomendações adicionais.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após leitura e análise do protocolo e de todos os documentos encaminhados pela pesquisadora, considerou -se que são esclarecidos todos os aspectos relativos à ética em pesquisa com seres humanos, não restando pendências, sendo, assim, indicada a sua aprovação.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião realizada em 14 de novembro de 2018, o Comitê de Ética em Pesquisa da UESC avaliou as respostas ao parecer com pendências de número 2959824, do projeto "Whatsapp como Ferramenta de Ensino da Língua Portuguesa Escrita para Estudantes Surdos.", CAAE 99563218.7.0000.5526, de autoria de GILMARA BORGES SANTANA, e considerou que todos os aspectos atinentes foram respondidos. Portanto, a decisão final para este protocolo é favorável à sua APROVAÇÃO. Havendo alterações necessárias no projeto, estas deverão ser encaminhadas à este CEP na forma de Emenda. No caso de eventos adversos, estes deverão ser notificados ao CEP. Solicitamos especial atenção no envio dos relatórios semestrais e final.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento  | Arquivo                                       | Postagem               | Autor                     | Situação |
|---|---|------------------------|---------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1183797.pdf | 09/11/2018<br>14:29:35 |                           | Aceito   |
| Outros  | Oficio.docx                                   | 09/11/2018<br>14:26:42 | GILMARA BORGES<br>SANTANA | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | projeto2.docx                                 | 09/11/2018<br>14:26:03 | GILMARA BORGES<br>SANTANA | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tcle2.docx                                    | 09/11/2018<br>14:25:39 | GILMARA BORGES<br>SANTANA | Aceito   |
| Outros  | curriculowolney.pdf                           | 26/09/2018<br>15:44:26 | GILMARA BORGES<br>SANTANA | Aceito   |
| Declaração de Pesquisadores                               | declaracao.pdf                                | 26/09/2018<br>11:27:11 | GILMARA BORGES<br>SANTANA | Aceito   |
| Folha de Rosto  | Folhaderostopdf.pdf                           | 26/09/2018<br>11:25:03 | GILMARA BORGES<br>SANTANA | Aceito   |
| Outros  | curriculo_gilmara.pdf                         | 24/09/2018<br>16:52:09 | GILMARA BORGES<br>SANTANA | Aceito   |
| Outros  | carta.docx                                    | 28/07/2018<br>22:23:00 | GILMARA BORGES<br>SANTANA | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ILHEUS, 15 de Novembro de 2018

---

**Assinado por:**  
**Pollyanna Alves Dias Costa**  
**(Coordenador(a))**