

## ENSINO DE SURDOS E NOVAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Danielle Cristina Mendes PEREIRA\*  
Valéria Campos MUNIZ\*\*

**Resumo :** Este trabalho investiga conexões entre o ensino de surdos e novas práticas de letramento. Com o amparo teórico dos Novos Estudos de Letramento (ECKERT e MCCONNELL-GINET, 1992; GEE, 2000; STREET, 2014) e dos estudos de Multimodalidade (GEE, 2010; JEWITT, 2008; KRESS, 2003, 2010; STREET, 2012) daqueles derivados, considera-se um grupo de dez graduandos como uma comunidade de prática (ECKERT e MCCONNELL-GINET, 1992; GEE, 2000; WENGER, 1998) e discute-se o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação como instrumento potente para a organização de um ambiente linguístico apropriado às formas cognitivas particulares dos surdos. Pretende-se traçar uma proposta de sistematização de trabalho multimodal como caminho metodológico possível para aulas de Língua Portuguesa como segunda língua que envolvam estudantes surdos.

**Palavras-chave:** Surdez; Novas Práticas de Letramento; Gêneros Textuais.

**Abstract :** This work discuss the connections between deaf education and new literacy practices. With the theoretical support of the New Literacy Studies (ECKERT and MCCONNELL-GINET, 1992; GEE, 2000; STREET, 2014) and the studies of Multimodality (GEE, 2010; JEWITT, 2008; KRESS, 2003, 2010; STREET, 2012), it considers a group of ten undergraduates as a community of practice (ECKERT e MCCONNELL-GINET, 1992; GEE, 2000; WENGER, 1998) and discusses how the use of ICT's can be a powerful tool to organize an appropriate linguistic environment concerns to cognitive processes of deaf students. It attempts to think how a proposal for a multimodal work can be a possible way for Portuguese Classes as L2 that involve deaf students.

**Keywords:** Deafness; New Practices of Literacy; Genres.

### I. INTRODUÇÃO

A surdez pode ser considerada como uma invenção? Se nos valeremos das proposições de Michel Foucault (2000) no que toca às construções discursivas, a resposta é: sim. Há na sociedade ocidental uma série de discursos alusivos a ela e à condição de surdos os quais, ao mesmo tempo, constituem e orientam práticas capazes de forjar modos de condução e de assimilação do objeto sobre o qual tecem sentidos.

---

\* Doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

\*\* Doutora em Letras pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Atualmente, é professora adjunta do Instituto Nacional de Surdos, no Brasil.

Por essa abordagem, percebemos como, historicamente, os discursos sobre a surdez tenderam, até o século XVIII, a situar o surdo em uma escala de incapacidade mental profunda condicionada pela ausência da habilidade física de ouvir. Foi o pensamento iluminista e as suas ações derivadas que retiraram o surdo dessa condição, ao acenarem para um quadro esperançoso, onde a surdez desvinculava-se do retardo mental. Era preciso encontrar caminhos metodológicos para o ensino do surdo, pois todos os seres humanos deveriam ter o direito de acessar ao conhecimento.

Tal quadro será repensado e ofuscado pelo pensamento oitocentista, em sua percepção da oralização como via única para o ensino e a integração social dos surdos, em uma pauta de discussão marcada pela ausência de respeito à alteridade e às especificidades da cultura surda.

Durante o século XX, sobretudo em sua segunda metade, os discursos sobre a cultura surda passam por uma mudança paradigmática atrelada aos movimentos sociais pelos direitos e pelo reconhecimento das minorias e à legitimação, conferida pelos estudos linguísticos, da língua de sinais usada pelos surdos americanos como uma língua, para além da condição de linguagem ou mímica. Na teia discursiva sobre a surdez, o discurso clínico, fundamentado na ideia de deficiência, enfrenta a emergência de um discurso cultural, amparado pela lingüística e, posteriormente, no campo de reflexão erigido pelos Estudos Culturais, a partir da década de noventa.

A pluralidade discursiva sobre a surdez e os pensamentos organizados em torno da condição de surdo e das suas implicações no que toca à cognição e à sua potência como cidadão, instaura-se hoje em um mundo problemático, situado em um momento de mudanças profundas e abrangentes nos modos de comunicação, de relacionamentos e de conhecimento. As práticas e eventos de letramentos e os discursos sobre estas se instauram em um feixe de olhares e comportamentos alimentados pelas forças oriundas dos processos de globalização e de domínio das novas tecnologias.

Toda essa mudança desestabiliza certezas e formas de atuação arraigadas, no que se refere ao conhecimento, de um modo amplo. Diante de tal cenário, pensar a surdez e as formas de ensinar aos surdos exige reconhecê-lo em um olhar reflexivo que busque espaços para uma *práxis* pedagógica capaz de respeitar e potencializar a cognição surda. Para tanto, a busca pela compreensão das configurações multimodais parece-nos um percurso instigante.

## **II. CONFIGURAÇÕES MULTIMODAIS DE COMUNICAÇÃO E ENSINO DE SURDOS**

Enfrentamos a vivência em um mundo pós-moderno, no qual a globalização instaura-se em torno de traços sociais, econômicos, políticos e culturais, pautados, principalmente, pelo capital líquido, pelo arrefecimento simbólico das fronteiras culturais, pela pulverização e pluralidade identitária e pela emergência de novas tecnologias, a partir

das quais, e de modo marcante, a percepção da relação entre tempo e espaço é modificada.

A partir da compressão tempo-espacial, emerge uma percepção inovadora da realidade. Torna-se possível a simultaneidade temporal entre espaços diferentes, através da Internet e das novas mídias sociais, as quais permitem a comunicação virtual entre espaços diferentes em tempo real e simultâneo. Assistimos a novos paradigmas concernentes à realidade, ao tempo e ao espaço, na esteira das mudanças assinaladas pelas novas tecnologias. A compressão de espaços diferentes em alinhamento simultâneo extingue a diferença espacial durante o tempo da conexão virtual e impacta profundamente os modos de comunicação, de produção e de conhecimento, desestabilizando os discursos e as práticas vinculadas às formas tradicionais de educação, em crise no mundo globalizado.

Derivados do *New London Group* e de seus Novos Estudos de Letramento, Os *New Media Literacy Studies* e a semiótica social, em suas pesquisas sobre a multimodalidade, apresentam-se como instrumentos de extrema validade para a problematização das questões supracitadas. Uma de suas pesquisadoras, Carey Jewitt (2008), alinha-se a esse pensamento. Para ela, impõe-se a necessidade dos educadores compreenderem a nova economia do conhecimento entretecida nas redes multimodais presentes na pós-modernidade, quando os alunos vivem uma nova realidade tempo-espacial e mergulham em modos e formas discursivas integradas à internet e à fluidez imposta pela globalização. Há uma transformação paradigmática radical nos panoramas de comunicação e na compreensão do que são os saberes.

Para Jewitt, “a key aspect of this is the reconfiguration of the representational and communicational resources of image, action, sound, and so on in new multimodal ensembles” (2008, 246). Portanto, os paradigmas pós-modernos de comunicação e de conhecimento envolvem-se em uma tessitura densa e plural de intersemioses. Abre-se uma nova perspectiva para o conceito de letramento como divorciado da condição exclusiva da escrita; é neste sentido a afirmação de Jewitt sobre não ser mais possível considerar no século XXI “the habitual conjunction of language, print literacy, and learning” (2008, 246) como modelar, única.

As novas configurações multimodais de comunicação são uma realidade efetiva e presente, integrando-se de modo potente o espaço da sala de aula, independente do desejo ou da consciência do professor. O aluno compõe o seu modo de entender o mundo fortemente amparado pelas configurações pós-modernas de comunicação e de conhecimento, muitas vezes construídas também fora da sala de aula, que não pode ser compreendida sem a porosidade presente entre a educação formal e a não formal.

Compreende-se, como acima exposto, a condição do aluno pós-moderno – muitas vezes um nativo digital - como um sujeito imerso em um mundo multimodal e fluido, onde as suas reflexões amparam-se e resignificam-se. Pensar a sala de aula pela chave da multimodalidade parece-nos relevante, mas, par e passo, também o é compreender que o

que podemos chamar de ambiente educacional multimodal não se constrói, apenas, pelo uso das novas tecnologias de comunicação. Podemos entender essa perspectiva a partir de dois pontos. O primeiro refere-se ao fato das novas tecnologias de educação não prescindirem de um processo de reflexão. Por si só, descontextualizadas, elas não são necessariamente válidas. É a forma como se dará esse uso que as legitimará. O segundo diz respeito à sala de aula já ser um ambiente multimodal, pois é composta de *modos e mídias* distintos.

Chamamos, aqui, de *modo* cada uma das fontes semióticas que se organizam para a produção de sentidos, como o gesto, a imagem, a olhar, a dança, o tom de voz, etc. E por *mídia*, o meio de veiculação destes discursos<sup>†</sup>. Se assim o considerarmos, podemos entender que mesmo em uma sala de aula considerada como “tradicional”, há a presença de muitos *modos* em arquiteturas intersemióticas entrecruzadas. Consideremos, por exemplo, o tom de voz dos professores e alunos, os seus gestos, a organização dos móveis na sala, a conformação da escrita no quadro-negro; tudo isso já compõe um espaço expressivo de significação multimodal.

Além disso, cabe ressaltar a tendência desse aluno ser um usuário nativo das novas mídias sociais, que, mesmo sem a anuência do professor, perpassa *modos* e linguagens diversas. Se a escola assumir essa realidade e entender a si como capaz de ajudá-lo a desenvolver a competência de múltiplos letramentos nessas multimodalidades, sem dúvida, abre-se uma senda para a potencialização de um sujeito que lida com modelos de saber extremamente diversos dos relacionados aos seus docentes, no momento em que estes foram alunos. Orientar-se por uma pedagogia de multiletramentos, como proposto pelo *New London Group*, parece-nos positivo nesse sentido.<sup>‡</sup>

Todas essas questões devem ser consideradas ao pensarmos as nuances que envolvem o ensino de surdos brasileiros, imersos em uma vivência multicultural, onde são falantes de uma língua de minoria, diversa da predominante no Brasil; o hibridismo impõe-se em seu cotidiano. A isso, soma-se o fato de possuir um tipo de cognição específico, orientado pela visualidade – o que se vincula à modalidade visuoespacial da Libras e à condição hipervisual que pode predominar no surdo (SACKS, 2013). É importante pensar o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para o aluno surdo, a partir de uma educação amparada na multimodalidade, pois esta se apresenta como um meio pertinente de pensar metodologias adequadas a um processo cognitivo tão distinto do ouvinte.

---

<sup>†</sup> A leitura de Jewitt (2007) acerca dos conceitos de *modo* e *mídia* está conexos à conceituação elaborada por Kress (2003).

<sup>‡</sup> Diante do contexto de um mundo multimodal e globalizado, os estudos estabelecidos pela Pedagogia de Letramentos propõem quatro situações de ensino e aprendizagem, categorizadas como: prática situada (*situated practice*); instrução aberta (*overt instruction*); enquadramento crítico (*critical framing*) e prática transformadora (*transformed practice*). Todas são interconexas e não demandam uma ordem fixa em sua aplicação.

Considerar a internet, em sua condição multimodal e hipertextual, como um veículo de aprendizado, permite ao surdo compartilhar eventos de letramentos manifestos em múltiplas linguagens. O uso das novas tecnologias na educação de surdos permite a tessitura de processos de ressignificação do texto escrito, a construção imagética e a mobilização para tipos múltiplos de conhecimentos, estabelecendo sentidos para a língua portuguesa como sua segunda língua.

O mundo surge para o surdo em uma perspectiva predominantemente visual; a prática pedagógica fundamentada nessa experiência deve considerar o diálogo com várias linguagens, inclusive, mas não apenas, a escrita. Em torno dessa premissa, cabe considerar a defesa postulada por Jewitt (2008) de que o letramento é bem mais do que o texto escrito. Entender os letramentos como múltiplos é uma senda para ratificar a defesa do multiletramento dos surdos. Importa compreender, como nota Kress (2003), a existência de uma revolução nos modelos do saber, na qual a centralização da escrita é abalada pela imagem, assim como o domínio do livro é desestabilizado pelo o da tela.

Assumir a importância de refletir e analisar as dinâmicas de construção de conhecimento elaboradas por alunos surdos, através da multimodalidade e do uso de tecnologia, implica em considerá-los como protagonistas de seu conhecimento, em um universo cognitivo multimodal. Nele, diante da fragilidade dos limites produzidos dentro e fora do espaço escolar, cabe aos docentes questionar uma postura de centralização do saber no docente, de modo a abrir espaço para a emergência das experiências do aluno bem como de seus interesses, prestando atenção aos modos como ele lida com as Tecnologias de Informação (doravante TIC's) e as mídias sociais, as quais tendem a ocupar um papel relevante em seu cotidiano.

No que concerne aos surdos e, muito especialmente, ao grupo estudado, o uso das TIC's já está consolidado em seu cotidiano, sendo este um utensílio, sobretudo, para o acesso às redes sociais. Ao tomarmos como ponto de reflexão as falas supracitadas de Jewitt (2008), apontamos para o nosso interesse em analisar um grupo de dez surdos universitários, estudantes de cursos de Pedagogia e Letras-Libras de duas universidades públicas brasileiras, em suas práticas e eventos de letramentos. Podemos concordar que esses graduandos formam uma *comunidade de prática* cuja densidade é complexificada tanto pelos eventos e práticas de letramentos ocorridos no espaço acadêmico como pelos possibilitados através das interações nas mídias digitais, principalmente no *Facebook* e no *Whatsapp*.

Ao considerarmos tais alunos como membros de uma *comunidade de prática*, aludimos a estes como membros de uma comunidade que compartilha experiências, visões de mundo e valores que conformam identidades permanentemente negociadas (WENGER, 1998). Suas práticas e eventos de letramento são instrumentos de extrema relevância na conformação desse jogo de identidades e convergem ao se perceber a *comunidade de práticas* como:

An aggregate of peoples who come together around mutual engagement in an endeavor. Ways of doing things, ways of talking, values, power relations – in short, practices – emerges in the course of this mutual endeavor. As a social construct, a CofP is different from the traditional community, primarily because it is defined simultaneously by its membership and by the practice in which that membership engages (ECKERT & MCCONNEL-GINNET 1992: 464).

Concorda-se com Jewitt (2008) sobre o caráter permeável do processo de construção de conhecimento pelos alunos, em uma dinâmica que dissolve a separação entre o saber produzido dentro e fora do espaço da sala de aula. Ao identificarmos os graduandos como membros de uma *comunidade de práticas*, coadunamos a premissa de Jewitt a este conceito, por percebê-los como um grupo que vivencia os seus letramentos em um espectro muito mais amplo do que o da sala de aula. Assume-se, logo, o processo de conhecimento produzido pela relação de ensino e aprendizagem formal como fortemente impactado pelos saberes constituídos em práticas e eventos também ligados a situações de informalidade. Diante de um panorama de substituição de paradigmas, referentes à comunicação e à organização do conhecimento, conexo às novas tecnologias, os surdos também ocupam um lugar.

### **III. O USO DE TECNOLOGIA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA (L2) PARA ALUNOS SURDOS**

Segundo Kress (2010), toda comunicação é multimodal, uma vez que vários *modos* imbricam-se na construção de significado num processo interativo. Assim, a multimodalidade modela a edificação e o recebimento de textos, o que, num mundo globalizado, transforma de forma contundente o panorama da comunicação, operando reflexos no âmbito escolar, em que o verbal, o visual e o digital entrelaçam-se na propositura de sentidos, exigindo dos discentes a competência para o entendimento da combinação entre os vários modos de linguagem.

No ensino bilíngue para alunos surdos, em que a Libras, língua visuoespacial, é a língua materna, uma pedagogia que privilegie a visualidade estará em sintonia com a perspectiva multimodal. A conjugação de palavras e imagens na aprendizagem do surdo amplia a interpretação, pois este, muitas vezes, por ser desprovido de referências, encontra nas imagens um facilitador para criar representações mentais numa rede dialógica de construção de conhecimento. Assim, as novas tecnologias, em virtude de sua natureza multimodal, configuram importante metodologia de ensino, cabendo ao docente harmonizar os processos semióticos utilizados em suportes variados, a fim de que seus alunos compreendam os significados provenientes da junção dos vários modos de linguagem.

A pluralidade de linguagens existentes traz em seu bojo características históricas, culturais e sociais, carregadas de ideologias, constituindo material profícuo para a formação de pensamento crítico do aluno. E o ambiente multimodal, rico em informação, favorece a produção de espaços de autoria de forma criativa. Assim, a mediação pedagógica pode se aproveitar desse entorno para planejar aulas diversificadas, distanciando-se daquelas do passado, em que o professor expunha o conteúdo, com pontuações esparsas dos alunos. Ou seja, as novas tecnologias propiciam condições para que o ensino seja espaço de práticas de linguagens e de constituição de sujeitos, tornando o aprendizado dinâmico, fomentando a realização de múltiplos letramentos, destacando potencialidades presentes em cada modalidade.

Os multiletramentos, portanto, transformam a cena do ensino tradicional, contribuindo para o processo reflexivo dos alunos que passam a ter mais e melhores condições de construir textos com aspectos provenientes de diferentes meios semióticos. Nesse contexto, as novas tecnologias constituem requisitos necessários para o incremento das atividades em sala de aula, concorrendo para a construção do conhecimento, transformando a escola num local de múltiplas aprendizagens e linguagens. As experiências visuais do surdo, marca de sua condição identitária e de sua singularidade, requerem a inserção da prática da escrita no interior de um determinado contexto social, a fim de possibilitar o desenvolvimento cognitivo que ultrapasse a aquisição do código escrito num simples processo de decodificação.

A ênfase no aspecto comunicativo no ensino de línguas estabelece a mudança no foco de estudo: de uma análise estrutural para fatores sócio, linguísticos, discursivos e culturais. Assim, o ensino de uma língua como L2 tem como prioridade eventos comunicativos, em que escrita e contexto estejam associados, desvelando para o aluno surdo, de modo gradativo, a descrição do sistema linguístico, a fim de que ele tome conhecimento de funções básicas da língua: uso de verbos, pronomes, artigos, substantivos. A perspectiva deve ser descritiva e não metalinguística, pois os aprendizes não são usuários da língua. Um trabalho que conduza à reflexão sobre a estrutura funcional permite a internalização de regras e não a simples memorização, muitas vezes, infrutífera.

Desse modo, a especificidade do aluno surdo traz em sua essência uma proposta de abordagem pedagógica que privilegie letramentos multissemióticos. Os gêneros discursivos advindos das novas mídias e tecnologias são possibilidades interativas que materializam discursos conjugados com diferentes *modos*, como um “conjunto organizado de recursos na construção de significado” (KRESS, *apud* STREET, 2012). Nessa nova materialidade discursiva presente em contextos multimodais, portanto, o sentido não se restringe ao texto escrito, permitindo ao docente inserir o aluno em diferentes práticas letradas, imprescindíveis para o processo interpretativo.

Como a leitura de um texto está na razão direta do conhecimento de mundo do leitor, a tradução de um texto em língua portuguesa para Libras nem sempre resulta em entendimento para o aluno, já que, muitas vezes, falta a ele informação para a

construção dos sentidos textuais. Daí a pertinência de um estudo multimodal para o desenvolvimento cognitivo do aluno surdo, cujo incremento de sua capacidade linguístico-discursiva passa necessariamente pelo viés de aspectos ideológicos presentes não só na escrita, mas também nas imagens.

O docente, ao aproveitar as práticas de letramento trazidas por seu aluno para o contexto escolar, que pertencem a diferentes domínios de prática, favorece um ensino não restrito ao desenvolvimento mecânico de habilidades. As práticas sociais estão profundamente relacionadas à identidade do sujeito e revelam-se um caminho mais apropriado para o ensino do aluno surdo, cuja especificidade linguística demanda metodologia diferenciada da aplicada aos alunos ouvintes.

Nessa perspectiva, as classes inclusivas, com alunos surdos e ouvintes, dificultam o aprendizado da língua, porque a língua portuguesa para o surdo é uma L2, cuja modalidade oral se distancia da estrutura visuoespacial de Libras, sua língua materna. Ou seja, ao interagir com o aluno surdo, o seu professor de língua portuguesa irá lidar com capacidade discursiva e competência gramatical e sociolinguística diversas das de um discente ouvinte. No ensino de Língua Portuguesa ao surdo, o docente não aprimorará uma língua materna adquirida, mas ensinada como L2; é importante aproximar o espaço educativo da sala de aula do ambiente da língua em uso. Cabe ressaltar que não se pode esperar do aluno de língua portuguesa surdo, que escreverá numa língua cuja modalidade é diferente da sua, a apropriação de regras e estruturas de forma idêntica a um aluno ouvinte, que possua a língua portuguesa como L1.

Outro ponto a ser destacado é o de muitos docentes, apesar da formação em cursos de Letras, desconhecerem a metodologia de ensino de uma segunda língua, ocasionando tentativas operadas entre acertos e erros. Os docentes adentram as salas de aula numa atitude aventureira, e, mesmo com a presença de intérpretes, nem sempre as aulas apresentam resultados positivos. Como a produção de materiais em L2 para surdos ainda é escassa, cabe ao professor criar o próprio material, sem ter a certeza da sua eficácia. A sala de aula, portanto, torna-se um ambiente de pesquisa em que as “cobaias” são alunos que, contudo, não têm tempo a perder.

Do mesmo modo que existem cursos de especialização de ensino de português para estrangeiros ouvintes, seria necessária a criação de especialização na área de ensino de L2 para surdos. Políticas públicas voltadas para o ensino do surdo, como a exigência de ensino bilíngue, já representam um avanço, mas muito ainda se tem a fazer, uma vez que poucos são os surdos que chegam ao ensino superior e os que chegam, muitas vezes, apresentam um conhecimento muito primário da língua portuguesa, dificultando o aprendizado dos conteúdos acadêmicos.

Para ensinar ao surdo, é preciso compreender as peculiaridades daqueles que vivem em um ambiente de surdez e isto implica em entender como essa comunidade compartilha uma base linguística, a língua de sinais, além de hábitos, valores e modos de socialização diferentes, que instauram modos perceptivos próprios. Além disso, o

processo de aprendizado, num mundo altamente semiotizado, instaura a existência de letramentos múltiplos que estejam ligados a contextos diversos, em uma perspectiva que se afasta da noção autônoma de letramento e que se aproxima do modelo ideológico proposto por Street. Para este pensador, o letramento não pode ser compreendido senão como uma manifestação ideológica e social “envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos” (2014, 17).

Dentro desse prisma, o modelo ideológico de letramento revela-se indissociável das estruturas sociais e culturais (2014, 172) e opõe-se à perspectiva autônoma do letramento como uma instância caracterizada pela técnica e neutralidade, absolutamente descontextualizada (STREET, 2014). Se encararmos o modelo de letramento como unívoco e neutro, não perceberemos as dinâmicas presentes nos letramentos em língua portuguesa dos alunos surdos, talvez incorrendo em uma visão limitada a qual assume as especificidades dos processos de leitura e escrita desse grupo como erros resultantes de limitações cognitivas. Ou, até mesmo, considerando-os analfabetos em língua portuguesa, a despeito das práticas e eventos de letramentos nesta língua que os envolvem, inclusive, no espaço da internet.

Não basta, porém, que o surdo use a internet. Investir no uso desta ferramenta, equipando o ambiente escolar, sem, contudo, apontar um direcionamento metodológico que influencie no processo de aprendizagem é estéril. É provável que o desafio imposto ao docente, aprendiz dessa tecnologia e não nativo digital como seus alunos, não se concretize em aulas inovadoras, resultando, de maneira geral, em solicitação de pesquisa no ambiente virtual, num subaproveitamento das TIC's.

O uso do computador oferece muitas oportunidades de consulta e de opções de trabalho, como, por exemplo, o realizado em grupo, em uma dinâmica colaborativa de escrita e de reescrita, pautada na criatividade e no desenvolvimento da autonomia. Porém, esta ainda é uma mudança a ser operada na educação brasileira. Para tanto, é importante a realização de cursos de formação a fim de efetuar-la, nos quais professores e alunos possam interagir em ciberespaços, tornando os ciberdiscursos aliados no processo educativo.

Portanto, urge perceber o surdo como alguém imerso em práticas e eventos de letramentos, inclusive em contextos multimodal e plurimidiático. Ao seguirmos por essa senda, e considerando o grupo analisado como uma *comunidade de práticas*, optamos por analisar textos produzidos em *Facebook* e *Whatsapp* pelos alunos que compõem este grupo.

A opção em se trabalhar esses gêneros discursivos se deu em razão de sua escrita ocorrer em evento de comunicação, possibilitando o ensino da língua de modo contextualizado. Esses diálogos foram transcritos para o *Power point* com a anuência dos alunos e viraram objeto de análise de aspectos da gramática da língua portuguesa ainda não assimilados por eles. A partir daí, construíram-se estratégias de ensino em L2, com recursos visuais, em situações comunicativas concretas e que pudessem revestir-se

de significação para os surdos. Concordamos, nesse sentido, com Gee (2000): os processos de leitura e escrita só produzem sentidos quando imersos em situações efetivas contextos de práticas sociais e culturais.

Alinhado à proposição acima citada, o trabalho pode apontar traços de determinantes e recorrentes nas produções dos alunos, revelando elementos peculiares da escrita dessa *comunidade de práticas*, como a elisão de conectivos e artigos; ausência de flexão verbal; elisão de artigos; precariedade na construção de elementos coesivos textuais; vocabulário parco. Esses traços identificam um padrão de letramento oposto ao esperado em língua portuguesa por um universitário. Todavia, cabe lembrar que a língua portuguesa é L2 para surdos e que eles a usam em situações de letramentos formais e informais, lendo-a e escrevendo-a. Falamos a seguir sobre a metodologia usada por nós, com o fito, justamente, de ordenar vasos comunicantes entre os letramentos vividos pelos alunos dentro e fora da sala de aula de língua portuguesa como L2.

Como metodologia da prática, escolheu-se a descrição da estrutura da língua, por intermédio de explicações que pudessem fazer com que o educando se apropriasse das regras e as internalizasse para posterior aplicação. As informações foram trabalhadas de maneira gradativa, a fim de que, de forma espiralada, o construto da língua fosse sendo desvelado e novos conhecimentos de sua estrutura pudessem ser acrescidos aos já incorporados. Essa dinâmica trouxe resultados positivos, uma vez que determinadas regras trabalhadas foram assimiladas pelos alunos, que compreenderam aspectos da língua ainda não sistematizados ao longo de toda sua vida escolar.

Observa-se, portanto, que a produção de textos em unidades sociocomunicativas reais constitui-se objeto de ensino, possibilitando à língua portuguesa ser descrita, ressaltando-se aspectos que a diferenciam da língua materna dos surdos. Vale ressaltar que toda produção escrita por eles foi reescrita, a fim de que os ensinamentos adquiridos pudessem ser ressignificados e praticados. Dessa maneira, foi possível desmitificar o discurso recorrente de que o surdo não consegue escrever em língua portuguesa, uma vez que as produções revelaram-se repletas de sentido.

Um aprendizado, que ocorra em situação de produção, decorrente de vivências, proporciona a descoberta de novas estruturas, antes despercebidas, engajando teoria e prática. O trabalho com as mídias digitais permite ações pedagógicas em que práticas sociais são incorporadas ao texto. O recurso da telefonia, como *Whatsapp*, *Messenger*, chamada de vídeo, vídeos em LIBRAS via *Whatsapp*, por exemplo, demonstrou que o uso de materiais provenientes de produtos semióticos diversos permite a inserção do surdo em diferentes práticas letradas, configurando possibilidade de comunicação e informação.

## CONCLUSÃO

A partir da relevância das tecnologias de informação associadas ao ensino, foi possível analisar a contribuição das ferramentas tecnológicas numa perspectiva educativa no ensino de língua portuguesa. A dinâmica metodológica das mídias digitais permitiu às pesquisadoras instituir um ambiente de aprendizado interativo e colaborativo, como a construção de trabalho em grupo por intermédio da ferramenta Google docs.

Não há dúvida, entretanto, que um dos maiores empecilhos no uso educativo das TICs e da tecnologia digital é a falta de intimidade do docente com essa ferramenta que ainda se institui como uma novidade. Para que haja uma mudança neste cenário, seria importante a realização de cursos de formação continuada, que proporcionassem a elaboração de aulas que mesquem materiais provenientes de produtos semióticos diferenciados, ou seja, ainda é preciso fazer com que o docente integre a tecnologia à sua práxis.

A mediação pedagógica, portanto, por intermédio das linguagens digitais, pode tornar o aprendizado mais eficiente e atraente para o aluno surdo, permitindo a construção de aulas diversificadas, fomentando o desenvolvimento de múltiplos letramentos. Ou seja, o ensino deve se constituir em espaço de práticas de linguagens e de constituição de sujeito e a consciência da imersão do aluno surdo em um mundo multimodal e plurimidiático deve ser tomada como um índice de impacto para a sua educação, a fim de torná-lo sujeito de seu conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ECKERT, P. et MCCONNELL-GINET, S. "Think Practically and Look Locally: Language and Gender as Community-Based Practice". *The Women and Language Debate*. New Brunswick: Rutgers University Press, 1992.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas -uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GEE, J. P. *New digital media and learning as emerging area and "worked examples" as one way forward*. S.L.: MacArthur, 2010.

\_\_\_\_\_. "The New Literacy Studies: from "socially situated" to the work of the social". BARTON, D. et *alli*. *Situated Literacies: reading and writing in context*: London: Routledge, 2000.

GESSER, A. *Libras? Que língua é essa?*, São Paulo: Parábola, 2009.

JEWITT, C. "Multimodality and literacy in school classrooms". *Review of Research in Education*, Vol. 32, What Counts as Knowledge in Educational Settings: Disciplinary Knowledge, Assessment, and Curriculum, 2008.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_. *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010.

LEI n.10.436/2002. Disponível em: <http://planalto.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2015.

PEREIRA, D. & MUNIZ, V. Surdos na universidade: questões de letramentos, cultura e identidade. *Pensares em revista*, n.6, FFP-UERJ, Rio de Janeiro, 2015.

SACKS, O. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SKLIAR, C. “A forma visual de entender o mundo”. *Educação para todos*, Revista especial, SEED/DEE, Curitiba, Editora Expediente, 1998.

STREET, B. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. *Literacy and Multimodality: STIS Lecture: Inter-Disciplinary Seminars*. O Laboratório SEMIOTEC, da FALE/UFMG. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2012.

STROBEL, K. L. *As imagens do Outro sobre a Cultura Surda*, Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

WENGER, Etienne. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press, 2008.