ALFABETIZAÇÃO E O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA PARA SURDOS E OUVINTES EM DIFERENTES CONTEXTOS: DO ANALOGICO AO DIGITAL

Literacy and teaching reading and writing for deaf and hearing in different contexts: from analog to digital

CABELLO, Janaina
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Resumo: Este trabalho apresenta um breve percurso histórico acerca das diferentes concepções metodológicas que nortearam o ensino da leitura e da língua portuguesa escrita, trazendo à cena a complexidade deste processo para essas crianças e evidenciando a dificuldade do ensino sistemático da língua portuguesa escrita também para crianças surdas. Em seguida, evidencia como os recursos e as tecnologias digitais são elementos fundamentais na atualidade ao considerarmos a leitura e a escrita e os seus respectivos processos de ensino (sejam para crianças surdas ou ouvintes), partindo da apresentação da trajetória adotada para o ensino da língua portuguesa escrita no país. Por fim, apresenta quais seriam as implicações para os estudos que se dedicam a refletir, com base nos estudos de Soares, sobre a “reinvenção da alfabetização”, - que se faz urgente na atualidade a partir da apropriação dos recursos digitais – bem como as implicações para as pesquisas voltadas para a alfabetização de crianças surdas, mais especificamente.

Palavras-chave: Alfabetização; Ensino de língua portuguesa escrita para surdos; Tecnologias.

Abstract: This paper presents a brief historical background about the different methodological conceptions that guided the teaching of reading and the written Portuguese language, bringing to the scene the complexity of this process for these children and evidencing the difficulty of systematic teaching of the Portuguese language written also for deaf children. Then, it shows how digital resources and technologies are fundamental elements in the present time when we consider reading and writing and their respective teaching processes (whether for deaf or hearing children), starting from the presentation of the trajectory adopted for the teaching of the language written in Brazil. Finally, it presents what would be the implications for the studies dedicated to reflecting, based on Soares's studies, on the “reinvention of literacy”, which is urgent today from the appropriation of digital resources - as well as the implications for research focused on the literacy of deaf children, more specifically.

Key-words: Literacy; Portuguese language teaching written for the deaf; Technologies.

INTRODUÇÃO

O conceito de alfabetização tem se modificado no decorrer da história, sendo suas definições (re) pensadas a partir das novas práticas de leitura e

escrita que, por sua vez, demandam novas formas de ensinar a ler e a escrever, nos mais diversos contextos sociais e, mais recentemente, em diferentes suportes.

Na contemporaneidade, percebe-se a emergência de outras necessidades relacionadas à leitura e à escrita a partir do uso de suportes digitais como já discutido, por exemplo, por Lévy (1998), Chartier (2009) e Barton e Lee (2015). A esse respeito, como apontado por Chartier (2009),

> *A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas (p. 13).*

Assim, com a emergência das novas tecnologias e o acesso cada vez mais amplo a tais recursos, percebe-se que a leitura e a escrita têm passado por mudanças significativas, quando pensamos nos tipos de suportes usados para ler e escrever, por exemplo. Nesse sentido, por exemplo, a leitura e a escrita feitas em suportes digitais (as telas de computadores, *tablets* e celulares) subvertem de maneira evidente a necessária linearidade existente na escrita em suporte impresso.

Considerando que a escrita é uma função que se desenvolve e se realiza na criança, a partir de sua inserção cultural, através da mediação do(s) outro(s) e na relação com os objetos/ tecnologias desenvolvidos nesse âmbito, as tecnologias digitais "[...] nos colocam diante de novas práticas de linguagem, que se configuram a partir de ferramentas que viabilizam a leitura e a produção de textos nos quais as múltiplas semioses estão em interação produzindo significados" (NOGUEIRA, 2014, p. 41).

Desse modo, a alfabetização como possibilidade de que a criança se aproprie da escrita fazendo uso da mesma em diferentes contextos, precisará considerar a presença de outros recursos semióticos (tais como imagens estáticas e em movimento, áudios e vídeos) como imprescindíveis para a constituição da escrita/texto na contemporaneidade, refletindo, por sua vez, em um processo de transformação da escrita derivada da mudança de suportes para

sua materialização. Nesse ínterim, consideramos que não são simples as modificações das práticas escolares que se fazem necessárias diante desse novo cenário.

Da mesma maneira em que os processos de ensino-aprendizagem e de práticas de linguagem nas situações de alfabetização e letramento vêm sendo impactados pelas relações entre leitor/escritor, texto e suporte, as orientações curriculares e os modos como a escola tem concebido os processos de alfabetização e letramentos na atualidade não ficam à margem desse contexto.

Neste trabalho, portanto, apresentaremos em um primeiro momento um breve percurso histórico acerca das diferentes concepções metodológicas que nortearam o ensino sistemático da língua portuguesa escrita para crianças ouvintes (ou seja, os processos de alfabetização), trazendo à cena a complexidade deste processo para crianças ouvintes e evidenciando a dificuldade do ensino sistemático da língua portuguesa escrita também para crianças surdas - uma vez que a incapacidade de perceber os sons traz consequências para o indivíduo surdo, que, por apresentar uma diferença linguística[1] pode ficar à margem do processo de escolarização que privilegia as línguas orais como meio de comunicação e instrução (como já amplamente discutido por inúmeros autores, tais como GÓES, 1992; DORZIAT, 1999; GESUELI, 2004, 2006; DORZIAT; FIGUEIREDO 2003; LEBEDEFF, 2014, para citar alguns).

Em seguida, pretendemos evidenciar como os recursos e as tecnologias digitais são elementos fundamentais na atualidade ao considerarmos a leitura e a escrita e os seus respectivos processos de ensino (sejam para crianças surdas ou ouvintes), partindo da apresentação da trajetória adotada para o ensino da língua portuguesa escrita no país.

Nesse contexto, apontaremos uma tendência nacional (construída historicamente) de conceber a alfabetização sob uma perspectiva *tradicional*[2]

[1] Neste trabalho, os surdos falantes predominantemente da Língua Brasileira de Sinais (Libras) serão chamados de “surdos sinalizadores”, em contrapartida daqueles que se comunicam pela língua portuguesa em sua modalidade oral, chamados de “surdos oralizados”.

[2] Sobre o método tradicional de alfabetização, Soares explicita que até os anos 80, o objetivo maior era a alfabetização [...] fundamentalmente [como] a aprendizagem do sistema convencional da escrita, ora adotando para isso o método fônico ou silábico, ora adotando o método da palavração, da sentenciação, o método global. Ainda de acordo com a autora, “Em

sendo que, mais recentemente, novos paradigmas relacionados à alfabetização começam a enfraquecer essa perspectiva.

Desse modo, tendo como percurso metodológico a análise das cartilhas a partir das obras de Maciel (2002) para traçar um breve percurso histórico sobre as concepções metodológicos da leitura e da escrita, pretendemos apresentar algumas implicações para os estudos que se dedicam a refletir sobre a "reinvenção da alfabetização" (SOARES, 2003) - que se faz urgente na atualidade a partir da apropriação dos recursos digitais. Além disso, a partir de um levantamento acerca dos materiais que discutem/propõem práticas relacionadas à alfabetização de crianças surdas, discutiremos sobre as implicações para as pesquisas voltadas para a alfabetização também dessas crianças, mais especificamente.

O ensino da língua portuguesa escrita: breve histórico dos percursos metodológicos para a alfabetização

Ao fazer um breve levantamento histórico, percebemos que o ensino sistemático da leitura e da escrita no Brasil foi sendo constituído principalmente através das orientações metodológicas apresentadas pelas cartilhas, que foram durante bastante tempo o principal recurso norteador das práticas de alfabetização das crianças brasileiras.

A esse respeito, Maciel (2002) apresenta um estudo sobre as cartilhas e a influência que exerceram no contexto educacional nacional, permitindo compreender o modo como esses materiais abordavam a questão do ensino sistemático da leitura/escrita, a partir das diferentes propostas metodológicas[3]. A partir da análise de cinco cartilhas utilizadas em momentos históricos diferentes, a autora faz uma apresentação dos distintos métodos de alfabetização adotados pelos professores dentre o período de 1870-1960 e observa que "o pressuposto de que o aprendizado da leitura antecede ao da escrita é comprovado nas cartilhas analisadas, isto é, percebe-se que as

ambas as opções, porém, a meta sempre foi a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita" (SOARES, 2004, p. 98).

[3] O trabalho completo pode ser encontrado em http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30604. Acesso em 24.05.2019.

definições ensinar/aprender a ler é que constituem as bases metodológicas de alfabetização" (MACIEL, 2002, p. 149).

Através da leitura do trabalho historiográfico que nos apresenta Maciel (2002), percebemos que o conceito de *alfabetizado,* do ponto de vista histórico, "revela uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais e, consequentemente, metodológicas" (SOARES, 2004, p. 96). Tais mudanças nos processos de alfabetização, que aparentemente se opõem, repercutem em práticas pedagógicas que ora se complementam, ora se contradizem, configurando um terreno que merece ser explorado, considerando que

> *[...] em um país como o Brasil, estudar a alfabetização é um dever. Nosso país, como se sabe, não teve – em uma trajetória de longa duração – a educação como prioridade de suas políticas públicas. Sabe-se que avançar no campo da cultura é investir na formação letrada das populações. Sem isso, não chegaremos a qualquer patamar de desenvolvimento sustentável* (BOTO, 2011, p. i).

Nessa direção, a partir do que vem sendo apontado por Soares (2003; 2004), apresentaremos a seguir um panorama histórico, fundamentado no trabalho realizado por Maciel (2002) em torno das cartilhas, com o objetivo de melhor compreender as diferentes concepções a respeito da *alfabetização*, através de diferentes estratégias de ensino para a apropriação da escrita, com o intuito de elucidar o cenário para crianças ouvintes e tecer relações com o campo da alfabetização de crianças surdas. No que se refere aos aspectos históricos relacionados à alfabetização, concordamos com autores que apontam a "necessidade de responder a um campo de estudos ainda pouco explorado no Brasil" (FRADE; MACIEL, 2006, p. 1), como já salientado.

O primeiro material com vistas à alfabetização no Brasil analisado por Maciel (2002) é a cartilha de Pinheiro de Aguiar (BACADAFA ou Methodo de Leitura Abreviada) que propõe, "a criação de um método de leitura abreviada em favor da juventude e do professorado que utilizam o fastioso método do be-a-bá" (PINHEIRO DE AGUIAR, 1870, *apud* MACIEL, 2002, p. 151). A autora explica que o material "vai descrevendo as orientações metodológicas: em oposição ao antigo método de soletração, o autor apoia na aprendizagem através da emissão dos sons dos fonemas com o objetivo de se conseguir uma leitura corrente e

com rapidez" (p. 152). A proposta do material é a de apresentar a pronúncia correta dos sons das letras e sílabas em contrapartida à soletração artificial do método de soletração do "be-a-bá", o que, segundo Pinheiro de Aguiar (1870), em parte facilitaria a habilidade de leitura corrente, não se preocupando em apresentar ilustrações ao longo da cartilha (*apud* MACIEL, 2002).

A partir da perspectiva de alfabetização desse material, portanto, a criança alfabetizada é aquela que consegue fazer a correspondência entre os sons de fonemas e sílabas e as letras escritas, partindo de unidades menores em direção a unidades maiores (palavra, frase, texto). Dessa forma, através do método fônico ou silábico (SOARES, 2004), a criança seria alfabetizada, estando apta a ler e escrever.

O próximo material analisado por Maciel (2002) data de 1911 e é de Felisberto de Carvalho e, segundo a autora, já apresenta inovações quando comparado aos materiais anteriores. Dentre as inovações, o material apresenta "quarenta e oito lições devidamente ilustradas, e treze delas são coloridas" (p. 153). Mais interessante ainda é o posicionamento do autor, ainda no século XIX, sobre o "desprazer da aprendizagem da leitura através dos *syllabarios*[4]*"* *(*MACIEL, 2002, p. 155). Segundo o autor

> *...o ensino da leitura desvinculado da escrita causava um grande prejuízo de tempo, por isso propunha o ensino simultâneo da leitura e da escrita; outro aspecto apontado por ele é de que era comum nos silabário o descompasso entre ilustração e o conteúdo a ser abordado. Nesse sentido, Felisberto e seu filho Epaminondas, como ilustrador, procuram fazer das imagens uma aliada da aprendizagem da leitura e da escrita* (MACIEL, 2002, p. 155).

Assim como Pinheiro de Aguiar, Felisberto de Carvalho reafirma a crítica ao método de soletração e o êxito do método da emissão de sons, considerando como "pedagogicamente indivisível o ensino da leitura, do da *escripta* e da *orthographia*" (MACIEL, 2002, p. 155). Como apontado por Maciel (2002), nesse material algumas ilustrações aparecem com o objetivo de apoiar na alfabetização das crianças. O fato de não haver maiores descrições em como as ilustrações poderiam auxiliar no processo de apropriação da escrita, leva-nos a

[4] Neste trabalho preservo os grifos e a ortografia da época.

supor que não houvesse uma preocupação com a leitura das imagens, ou seja, não necessariamente as ilustrações agregavam significado ou sentido para o que a criança estava aprendendo a ler e escrever, o que de fato poderia auxiliar no contexto de sua alfabetização (entendida, aparentemente, portanto, como a apreensão e reprodução do código escrito).

O "Livro de Lili", de Anita Fonseca e publicado na década de 1940 também é apresentado pela autora, sendo que nesse material pela primeira vez são apresentados materiais distintos: aquele considerado o "do professor" e o "do aluno". Como nos livros didáticos atuais, este é o primeiro que diferencia aquele que seria o material específico de professores e alunos, trazendo "materiais suplementares como cartazes para uso do professor em sala de aula" (MACIEL, 2002, p. 157).

Em relação à diferenciação dos materiais do professor e do aluno, segundo Maciel (2002),

> *O livro do aluno ia sendo composto ao longo do processo de alfabetização, isto é, o aluno recebia inicialmente a capa do livro e as lições, a medida em que iam sendo trabalhadas, além disso fazia parte do material para o aluno um caderno com fichas para recortar e remontar as lições trabalhadas (p. 157).*

Também se destaca nesse material a explicitação da perspectiva teórica dada ao ensino (método global em detrimento ao sintético, segundo a autora[5]). Segundo as análises de Maciel (2002), o "Livro de Lili" parece apontar para a alfabetização como a capacidade de leitura, visto que as orientações para os professores, mais detidamente no capítulo II ("Aprendizagem da Leitura"), versam sobre "atitudes e atividades que deverão ser desenvolvidas pelas professoras no período de adaptação", sendo que, nos capítulos seguintes, o objetivo é "descrever o processo e os procedimentos a serem utilizados para a aprendizagem da leitura pelo método global de contos ou historietas" (MACIEL,

[5] Sobre os métodos global e sintético, Aguiar (2003) define o método sintético como aquele que "parte das partes para o todo, ou seja, dos elementos mínimos, das letras para as palavras" e o método global (ou analítico) como aquele que "parte do todo para chegar as partes, dos elementos maiores: textos, palavras para chegar nas sílabas e nas letras" (p.1). Ainda de acordo com a autora, "a base psicológica para ambos os métodos está pautada em procedimentos didáticos mecânicos, na lógica do estímulo/resposta, com práticas metodológicas de treinamento, repetição, imitação de modelos, exercícios motores e ênfase na apreensão do código em detrimento do significado. Esse é o espaço privilegiado das cartilhas". (AGUIAR, 2003, p. 1).

2002, p. 158). Ainda segundo Maciel (2002), no que se refere ao ensino da escrita, na segunda parte do "Livro de Lili" são introduzidas nove historietas, denominadas de leitura suplementar. Essas lições

> *... são duplicadas, na primeira as lições têm ilustrações coloridas e o tipo de letra usado é o de imprensa minúscula, e na segunda todas as lições são reproduzidas em letra cursiva, e cabe aos alunos colorirem as ilustrações de acordo com as tonalidades da ilustração da página anterior* (MACIEL, 2002, p. 160).

Considera-se, portanto, que o ensino da escrita proposto pelo material estava estritamente relacionado à aprendizagem anterior da leitura, sendo que a proposta didática para a apropriação da escrita eram os exercícios de cópia e reprodução pelos alunos do que já vinha escrito no material, sendo a escrita o resultado de um "treinamento motor", aparentemente muito mais preocupado com a reprodução e apresentação do código do quem com o entendimento e significado do que estava sendo escrito pela criança (AGUIAR, 2003). Abaixo, uma imagem que ilustra a capa da cartilha e, ao lado, uma das nove historietas:



Figura 1: Acima, à esquerda, capa do "Livro de Lili", de Anita Fonseca. Já à direita, imagem da historieta "A cozinheira"[6].

[6] Imagens disponíveis em http://mariadilmapontedebrito.blogspot.com/2010/06/o-livro-de-lili.html Acesso em 30.10.2019.

A autora também discorre sobre a cartilha “Upa, Cavalinho! ”, de Lourenço Filho, datada de 1968 (e ilustrada abaixo):

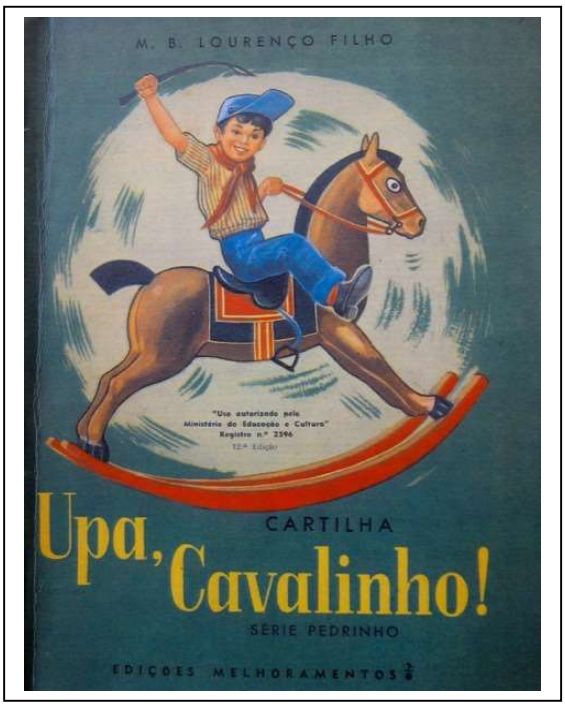

Figura 2: Imagem da capa da cartilha “Upa, Cavalinho!”, de Lourenço Filho[7].

O destaque deste material fica por conta das orientações dadas pelo autor aos professores para que eles saibam como avaliar seus alunos quanto às suas capacidades de aprendizagem (da leitura) e de como motivá-los. Segundo Maciel (2002), o autor apresenta três condições necessárias para a aprendizagem inicial da leitura:

> *A primeira é precisar a maturidade da criança, e para avaliá-la de uma forma rápida e simples, é indicado o Teste ABC, não sem antes ter lido o livro Testes ABC (edições Melhoramentos) do próprio autor. Em poucos minutos, é possível determinar quais as crianças que estão realmente maduras para aprender, quais as que necessitam de cuidados individuais, e ainda quais as que reclamam exercícios especiais* (FILHO, 1968, p. 62, apud MACIEL, 2002, p. 161).

[7] Imagem disponível em http://caetanistas78.blogspot.com/2012/02/cartilhas-publicadas-pelos-profs-da.html Acesso em 30.10.2019.

O segundo aspecto apresentado pelo autor – e que julgamos aqui, particularmente, importante e sem precedentes até então – é a consideração feita à influência do ambiente social para a aprendizagem. Segundo Lourenço Filho (1968, apud MACIEL 2002), o professor teria como responsabilidade favorecer a motivação do aluno para a aprendizagem, utilizando para tanto (e esse seria o terceiro aspecto ressaltado para o êxito da aprendizagem), materiais adequados a esse fim.

Neste momento, em uma leitura mais aligeirada, consideramos que o material de Lourenço Filho poderia apontar para as "influências externas" do meio social como promotoras/facilitadoras de uma apropriação da escrita pelas crianças (aproximando-se, assim, de um trabalho que compreende a escrita como prática social, ou seja, que busca explorar os usos sociais que as crianças fazem da escrita em seus contextos extra-escola). Porém, a proposta do autor nesse sentido parece ainda distante do que é proposto hoje como *letramento*[8]. Isso porque, segundo Maciel (2002), para Lourenço Filho a ênfase do material para a alfabetização ainda é dada ao domínio do sistema alfabético e ortográfico. Nesse sentido, o autor ressalta que "não basta a cartilha ser atraente, deve apresentar exercícios graduados, articulados entre si, assim a cartilha fará a metade do ensino, a outra metade, compete ao professor que deve compreender bem o plano da cartilha" (p. 161).

São ainda apresentados aos professores procedimentos técnicos que deverão ser utilizados no decorrer das fases apresentadas pela cartilha, tais como

> *...motivar os alunos, fazer exploração oral, utilizar sempre o quadro negro e a indicação do material suplementar da cartilha que é o Livro do Aluno para a cartilha 'Upa, Cavalinho Livro do aluno para a cartilha 'Upa, Cavalinho!', com modelos de escrita gradativo e jogos variados e o 'Guia do Mestre para o ensino da leitura'* (MACIEL, 2002, p. 162).

[8] Dentre as várias definições de letramento (SOARES, 2002, 2003, 2004; FRADE, 2011; TERRA, 2013, por exemplo), Soares (2004) apresenta que o conceito de *letramento* aparece como "conseqüência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-os, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas" (p. 97).

Aqui, é interessante notar que ao contrário do “Livro de Lili”, a cartilha “Upa, Cavalinho!” propõe um modelo de alfabetização que visa proporcionar maior autonomia ao professor, em uma crítica direta ao método global (adotado anteriormente). Porém, caso o professor não se “submetesse” às prescrições do Guia do Mestre proposta pelo material, poderia ficar “perdido” em meio aos objetivos, preparação, leitura e escrita de cada lição, já que como ressalta Maciel (2002) “[...] Lourenço Filho apresenta como opção metodológica um método eclético, sob a alegação de que não emprega um processo rígido, sacrificando em favor de noções puramente teóricas a complexa atividade de aprender” (p. 162).

Nessa direção, Mortatti (2006) ressalta que a partir de então

> *[...] vai-se, assim, constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual alfabetização (aprendizado de leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de “medida”, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas. A escrita continuou sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que devia ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura; o aprendizado de ambas demandava um ‘período preparatório’, que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros (p. 09-10).*

Por fim, como símbolo de material didático da alfabetização tradicional, foi analisada por Maciel (2002) a cartilha “Caminho Suave”. A autora ressalta que o material é considerado o maior sucesso editorial do país, com uma edição anual composta de 100.000 unidades cada uma.

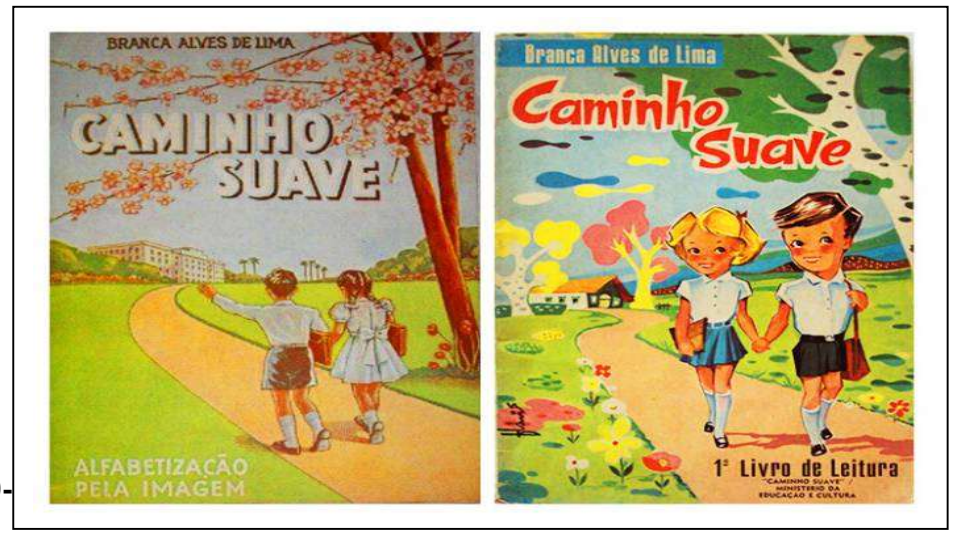

Figura 3: Imagem das capas de duas diferentes edições da cartilha “Caminho Suave”, de Branca Alves de Lima, que foi publicada no país em mais de 100 edições[9].

Um aspecto ressaltado por Maciel (2002) é o fato de a cartilha “Caminho Suave” ter sido a primeira a usar a expressão “alfabetização pela imagem”, sendo que sua autora, Branca Alves de Lima, considera seu método de “alfabetização pela imagem” como um método eclético. Porém, segundo Maciel (2002), “a análise do material nos leva a concluir que a organização estrutural está mais coerente com os princípios do método silábico” (p. 164), sugerindo que o material didático é incoerente, já que os pressupostos teórico-metodológicos apresentados não se efetivam na prática pedagógica. Apesar da incoerência metodológica, a autora enfatiza que a cartilha é considerada “um best-seller da história da alfabetização no Brasil” (MACIEL, 2002, p. 165), merecendo mais estudos em suas várias edições e ilustrações. Abaixo, algumas ilustrações das propostas de alfabetização pela imagem:

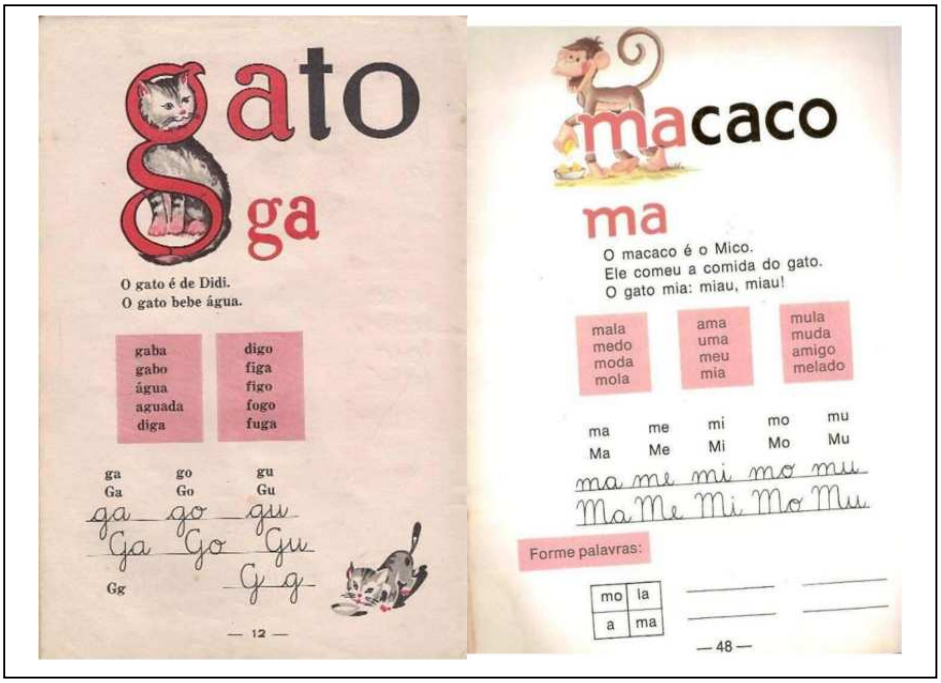

Figura 4: Imagens de duas atividades baseadas no método de alfabetização pela imagem, propostas pela Cartilha Caminho Suave, de Branca Alves de Lima [10].

[9]Imagem disponível em https://vejasp.abril.com.br/blog/memoria/a-inesquecivel-cartilha-caminho-suave/ Acesso em 30.10.2019.
[10]Imagens disponíveis em https://vejasp.abril.com.br/blog/memoria/a-inesquecivel-cartilha-caminho-suave/ Acesso em 30.10.2019.

O declínio editorial da cartilha e alterações no material didático “Caminho Suave” vieram apenas no início da década de 1970, “em decorrência da produção didática fundamentada no pressuposto do método global” (MACIEL, 2002, p. 163). De acordo com Aguiar (2003), a partir dessa década, “dá-se uma inversão no olhar para a relação pedagógica, deixa-se de lado os métodos tradicionais e passa-se a olhar para o sujeito que aprende – o ‘sujeito cognoscente’, um sujeito capaz de formular hipóteses, de ‘*construir’* conhecimento” (AGUIAR, 2003, p. 2). Nesse momento, de acordo com Mortatti (2006) “funda-se uma nova tradição da leitura e da escrita: a alfabetização sob medida, de que resulta o *como ensinar* subordinado à maturidade da criança a *quem se ensina;* as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica” (p. 10).

No contexto mais atual, a partir da década de 1980, surgem “novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças” (MORTATTI, 2006, p. 10). É nesse momento que o pensamento construtivista é introduzido no Brasil, “não como um método novo, mas como uma ‘revolução conceitual’, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas” (MORTATTI, 2006, p. 10).

No bojo das discussões sobre a “perda” do método de alfabetização a partir da concepção construtivista, Mortatti (2006) salienta que além da “desmetodização” do processo, existe ainda hoje o uso “mesmo que silenciosamente, [de] determinados métodos considerados tradicionais” (p. 14). Percebe-se, assim, que o terreno relacionado ao processo de alfabetização é complexo, multifacetado, engloba e se desdobra em outros conceitos (como o conceito de letramento), merecendo ser tratado de maneira ampla e, dessa forma, concordamos com Vygotsky (1998) quando afirma que é necessário romper com uma visão tradicional de aprendizagem, que acredita que

> *...no momento em que uma criança assimila o significado de uma palavra, ou domina uma operação tal como a*

> *adição ou a linguagem escrita, seus processos de desenvolvimento estão basicamente completos. Na verdade, naquele momento eles apenas começaram. A maior conseqüência de se analisar o processo educacional desta maneira é mostrar que, por exemplo, o domínio inicial das quatro operações aritméticas fornece a base para o desenvolvimento subseqüente de vários processos internos altamente complexos no pensamento das crianças (p. 118).*

Nessa direção, é necessário proporcionar às crianças (ouvintes e surdas) condições para que aprendam a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras, ou seja, alfabetizar (viabilizando a aprendizagem da técnica) e letrar (oportunizando com que a criança possa atribuir sentido e significado ao que lê e escreve, nos diversos contextos em que circula, não apenas no contexto escolar).

Para Mortatti (2006), nesse ensejo, "por se tratar de processo escolarizado, sistemático e intencional, a alfabetização não pode prescindir de método (nem de conteúdos e objetivos, dentre outros aspectos necessários ao desenvolvimento de atividades de ensino escolar)" (p. 14). Caso contrário, como apontado por Soares (2003), corre-se o risco de esperar que as crianças se alfabetizem a partir *apenas* de suas interações com o meio letrado e, como citado anteriormente, sem o ensino sistemático para que possa ser capaz de codificar e decodificar, isso não acontecerá de maneira espontânea (tanto para as crianças ouvintes como para as crianças surdas).

Dentro do que vimos apresentando até aqui, concordamos com Soares (2003) quando aponta que "ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas – para codificar e decodificar" (p. 17). Mas e se as relações entre grafema/fonema não puderem ser estabelecidas, não pela ausência de um método, mas sim pela ausência da audição? Como se apropriar da escrita se a questão aparentemente central para a alfabetização (ouvir) não é contemplada? Traremos algumas considerações a respeito no item a seguir.

"Falo Libras, escrevo Português": o ensino de língua portuguesa escrita para surdos

Além da dificuldade em encontrar escolas que contemplem a Libras em seu currículo muitos surdos ainda encontram dificuldades por não terem uma

língua estabelecida ao serem inseridos no processo de escolarização, visto que são filhos de pais ouvintes que desconhecem a Libras (QUADROS, 2004; GOLDFELD, 2002). Sem o conhecimento da Libras, os surdos muitas vezes não conseguem notar as diferenças entre essa língua e a língua portuguesa, além de não compreenderem sua função, já que as atividades propostas no ambiente escolar muitas vezes não são significativas para eles. Neste sentido, sobre o contexto da educação inclusiva no país, Dorziat, Lima e Araújo (2006) ressaltam que

> *...as justificativas presentes nos discursos oficiais dos setores educacionais estão sendo, há anos, construídas sobre as bases do respeito às diferenças, mas observa-se uma total dicotomia entre o que é dito e a execução dessas políticas. Na prática, temos presenciado uma escola que tem reproduzido significações de forma cristalizada, e tentado tornar, com isso, a sociedade cada vez mais uniforme, padronizada (p. 4-5).*

Nesse cenário, sabe-se que a maioria das escolas brasileiras é monolíngue, ou seja, utiliza somente a língua portuguesa como língua de comunicação/e instrução, o que faz com que os alunos Surdos encontrem dificuldades nos processos de leitura e escrita.

Ao pensarmos no contexto histórico relacionado à educação de surdos, percebemos que as diferentes concepções de ensino adotadas para a alfabetização de crianças ouvintes também influenciaram as diferentes concepções no campo da surdez. Isso porque, historicamente, segundo Quadros (2004), a educação de surdos está permeada pela discussão do ensino do português (oral e/ou escrito) e o uso da língua de sinais.

Nessa direção, historicamente, do mesmo modo com que “é possível pensar no trabalho da alfabetização [de crianças ouvintes] à luz da organização sugerida pelas orientações curriculares, em diferentes momentos e movimentos de nossa trajetória histórica” (BOTO, 2011, p. ii), percebemos que até hoje existem diversas correntes com diferentes pressupostos em relação à alfabetização das crianças surdas (LACERDA, 1998).

Na atualidade, a presença da Libras, sob uma perspectiva de educação bilíngue, é critério fundamental para que haja desenvolvimento pedagógico dos alunos surdos, e nessa direção, como apontam Dorziat, Lima e Araújo (2006) o

intérprete de Libras tem sido considerado um “meio de sanar o enorme problema comunicativo surgido no ambiente escolar, onde se encontra alunos ouvintes e surdos e professores ouvintes” (p.3).

Contudo, como relativizado por diversos autores (FERNANDES, 2003; GÓES, 1996; SOUZA, 1996, por exemplo), a presença do intérprete em sala de aula é fundamental, “mas insuficiente para suprir a passagem do conteúdo escolar para surdos, mesmo que estes dominem a língua de sinais” (DORZIAT, LIMA, ARAÚJO, 2006, p. 3). Nessa direção, “todos os procedimentos que envolvem o planejamento e as estratégias de ensino e de aprendizagem precisam ser levados em conta, tendo em vista um ensino de qualidade” (DORZIAT, LIMA, ARAÚJO, 2006, p.3).

Neste sentido, ao retomarmos a questão dos *procedimentos,* consideramos, como apontado por Boto (2011), que

> *A norma culta da língua portuguesa torna-se registro específico, mediante o qual a escola dá a ver sua maneira de lidar com o universo das letras. Ensinar a ler e a escrever é uma forma de construir determinada identidade do sujeito letrado. [...] Será que, quando os professores fecham as portas, aquilo que eles fazem é o que era suposto que fizessem? Como os professores alfabetizadores traduzem no dia-a-dia de suas escolas as maneiras pelas quais eles próprios foram alfabetizados? Até que ponto professores experientes atualizam suas formas de alfabetizar?* (BOTO, 2011, p. ii).

Acompanhando as discussões acerca dos métodos para alfabetização de crianças ouvintes, portanto, consideramos que, para a alfabetização de crianças surdas, no que se refere aos *métodos,* aparentemente parece haver uma lacuna do ponto de vista historiográfico sobre *como* tem sido as práticas de apropriação da escrita por essas crianças. (COSTA, 2003; GÓES, 1992; LACERDA, 1998; GESUELI, 2004, 2006). Nessa direção, segundo Pereira (2014), “O ensino da língua portuguesa escrita tem sido uma preocupação constante dos educadores de alunos surdos, embora a natureza da preocupação tenha sofrido mudanças ao longo do tempo” (p. 144).

Nesse ínterim, quais seriam as estratégias e materiais propositivos dos quais os educadores têm lançado mão com esse objetivo?

Em busca de materiais que discutissem/propusessem práticas relacionadas à alfabetização de crianças surdas, consultamos o que é proposto pelo MEC nesse sentido[11]. Encontramos, por exemplo, o material "Caderno de Educação Especial – a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva"[12] (2012), que apresenta como objetivo principal "discutir sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva para ampliar, potencializar as possibilidades de ensino e orientar a utilização de jogos e brincadeiras em contextos inclusivos de alfabetização" (p. 5). Como objetivos específicos, o material se propõe a

> *...compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, no cotidiano da sala de aula; criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças em espaços comuns; conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do sistema alfabético de escrita, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam inclusivos, aplicados como recursos didáticos* (p. 5).

O material ainda se propõe a "sugerir estratégias que você, professor, pode fazer para assegurar os direitos de aprendizagem de todas as crianças, na perspectiva inclusiva" (p. 5). Contudo, no que se refere à alfabetização de crianças surdas, percebe-se que, apesar do material reconhecer a importância da Libras no contexto escolar, os métodos para esse ensino não ficam claros. O reconhecimento da Libras no cenário escolar é evidenciado, por exemplo,

[11] Foi realizado um levantamento bibliográfico e foram encontrados diversos materiais, dentre eles: vídeos de poesias, histórias infantis, fábulas de Esopo (sinalizadas) e números em Libras; vídeos produzidos pelo INES: Histórias Infantis em Língua de Sinais: Introdução às Operações Matemáticas; O Verbo em Português e em LIBRAS; Hino Nacional; CD-ROM Coleção Clássicos da Literatura em LIBRAS/Português, volume I *(Alice no País das Maravilhas* de Lewis Carol),; Material distribuído pelo MEC - Comunicar - proposta de adequação curricular para alunos com necessidades especiais: vídeo I: dicionário visual LIBRAS; vídeo II - parte 1; Formulação de frases em LIBRAS; parte 2: pidgin; vídeo III: instalação dos fonemas e aquisição de fala; Vídeo: Independência e vida: prevenção ao abuso de drogas. MEC/ INES; Vídeo: Prevenção de HIV - AIDS/DST para pessoas surdas; 17 programas infantis da série "Vejo Vozes", veiculados e produzidos na TV Cultura; Livros diversos de Libras, entre os quais: LIBRAS *em Contexto,* distribuído pelo MEC e comercializado pela FENEIS. Dicionários de LIBRAS (MEC, 2004, p. 50-53).

[12] O material completo pode ser consultado em http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/109.pdf Acesso em 03.11.2018.

quando apontado: “É muito importante que a Libras seja inserida no convívio escolar para todos, principalmente entre os colegas ouvintes daquela criança surda” (p. 30).

O material também reconhece que a criança surda deva ter “uma língua que lhe sirva de arcabouço para pensar, hipotetizar, por isso devemos começar pela língua de sinais, para chegarmos ao ensino de língua portuguesa na sua modalidade escrita” (p.31), contudo, não são apresentados ou sugeridos materiais nesse sentido, sendo que o documento ressalta que é necessário o reconhecimento da língua de sinais para a construção de conhecimento do aluno surdo, como apontado, bem como o conhecimento da Libras por parte dos professores, que devem ter “uma ação orientadora” (p. 31).

Nesse ensejo, por exemplo, em trabalho realizado por Dorziat, Lima e Araújo[13] (2006), as autoras buscaram, de maneira geral, “investigar o processo de inclusão de alunos surdos” (p. 2). Em entrevista com os próprios alunos surdos (estudantes de três escolas de ensino regular, do ensino fundamental e médio de João Pessoa – PB), as autoras constataram através dos relatos dos mesmos, que entre as dificuldades encontradas no contexto escolar, estavam as dificuldades relacionadas ao *aprendizado da Língua Portuguesa e falta de material didático específico*[14] (p.8). Nessa direção, como apontado por Capovilla e Capovilla (2004), faz-se necessário “conduzir uma pesquisa sistemática sobre a eficácia diferencial da abordagem bilíngüe em obter resultados superiores aos do antigo oralismo” (p. 36).

Portanto, nessa direção, entende-se que se faz necessário (re) pensar nas possibilidades de estratégias metodológicas para o ensino de português para crianças surdas, oportunizando condições para que essas crianças aumentem suas possibilidades de alfabetização e letramento. Nessa direção, acreditamos que os recursos digitais possam contribuir significativamente, como discutiremos a seguir.

[13] O trabalho completo pode ser consultado em http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-1817--Int.pdf . Acesso em 03.11.2018.
[14] Grifos meus.

Ler e escrever na contemporaneidade: possibilidades a partir de outros suportes

Com a emergência das novas tecnologias e o acesso cada vez mais amplo a tais recursos, percebe-se que a leitura e a escrita têm passado por mudanças significativas, quando pensamos nos tipos de suportes usados para ler e escrever, por exemplo.

Neste ínterim, ao pensarmos na relação ensino/aprendizagem (mais especificamente na apropriação da escrita através das novas mídias e das tecnologias digitais), "a primeira tentação é comparar a revolução eletrônica com a revolução de Gutenberg" (CHARTIER, 2009, p. 7). Contudo, de acordo com Chartier, ao contrário da mídia impressa, a "revolução eletrônica" carrega consigo as possibilidades do leitor/escritor de *embaralhar, entrecruzar* textos.

A esse respeito, Gomes corrobora essa mudança em nossa maneira de ler e escrever e aponta que "A publicação de textos em blogs, sites e em outras redes de relacionamento tem permitido a um número de pessoas cada vez maior exercitar a prática da escrita" (2011, p. 13), definindo como característica do "novo" texto digital a *hipertextualidade,* ou seja, a presença de links que podem ser "palavras, imagens, ícones etc., remetem o leitor a outros textos, permitindo recursos diferentes de leitura e de construção de sentidos a partir do que for acessado e, consequentemente, pressupõe certa autonomia de escolha dos textos a serem alcançados através dos links". (GOMES, 2011, p. 15).

Nesse sentido, Bolter (2002) aponta o hipertexto como nova forma de escrita[15], que se compõe de tópicos e suas ligações, onde os temas podem ser parágrafos, frases, palavras isoladas. Essa escrita topográfica (visual e verbal) não é uma escrita de "lugar" – justamente por incorporar o áudio e a visualidade (vídeos, fotos, imagens com e sem movimento) como recursos para *escrever.*

Assim, no cenário atual em que a escrita se dá também em outros suportes que não o papel, percebemos que "o texto eletrônico, tal qual o

[15] Embora o hipertexto seja apresentado como uma nova forma de escrita (BOLTER, 2002; GOMES, 2011; LÉVY, 1995), essa noção é relativizada por Chartier (2003), quando se refere aos manuscritos feitos em papiro, que continham, muitas vezes, referências a outros escritos, o que recupera as noções de hipertexto apresentadas atualmente. O que marca, contudo, a hipertextualidade dos textos contemporâneos é o suporte digital (tela) onde ele se (re)arranja, bem como as possibilidades de escritas imagéticas, em áudio, vídeo, movimento, o que é impossível nos textos (e hipertextos) manuscritos em suportes impressos.

conhecemos, é um texto móvel, maleável, aberto" e o escritor/leitor "[...] Pode deslocar, recortar, estender, recompor as unidades textuais das quais se apodera" (CHARTIER, 2003, p.25). Deste modo, o espaço que se configura para a textualidade eletrônica

> *... esboça um novo idioma formal imediatamente decifrável por todos. É o caso da invenção dos símbolos, dos emoticons, como se diz em inglês, que utilizam de maneira pictográfica alguns caracteres do teclado (parênteses, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos) para indicar o registro de significado das palavras: alegria ☺ tristeza ☹ ironia ;-) ira :-@ ... ilustram a procura de uma linguagem não verbal e que, por essa mesma razão, possa permitir a comunicação universal das emoções e o sentido do discurso"* (CHARTIER, 2003, p. 17).

Ao pensarmos sobre a apropriação da escrita nos contextos que se configuram a partir das novas tecnologias, portanto, como já salientado, torna-se urgente a "necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização" (SOARES, 2004, p. 96). Isso porque, no bojo de "situações sociais em que a leitura e/ou escrita estejam envolvidas", o conceito de *letramento* emerge, tendo "sua origem em uma ampliação do conceito de alfabetização [...] e ainda que distintos, os dois processos sejam reconhecidos como indissociáveis e interdependentes" (SOARES, 2004, p. 97).

Nessa direção, podemos considerar que os diferentes contextos de produção escrita exigem que o letramento seja entendido considerando "as condições sociais, culturais e econômicas que prevalecem em uma sociedade específica, em uma época particular" (STREET, 1995, 1984; BARTON, 1994; GRAFF, 1979, 1991 *apud* TERRA, 2013, p. 32). Nesse sentido, "o letramento tem sido entendido, mais apropriadamente, como *um conjunto de práticas sociais*[16]" (TERRA, 2013, p. 33).

Na contemporaneidade, portanto, concordamos com estudos que apontam que o letramento tem se desdobrado em "*letramentos*" (BUZATO, 2009, 2010; SOARES, 2002, 2004; ROJO, 2012; 2015; TERRA, 2013).

[16] Grifo da autora.

Nesse ensejo, concordamos com estudos (SOARES, 2002; BUZATO, 2009, 2010; TERRA, 2013 XAVIER, 2006, por exemplo) que apontam que a produção e a apropriação da escrita advindas das novas tecnologias pressupõem outro tipo de letramento, visto que "a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento" (SOARES, 2002, p. 151). Tais mudanças configurariam, assim, um "novo" letramento, o *letramento digital,* que pode ser definido como "um elemento do contexto de uma alfabetização múltipla e consiste em favorecer aprendizagens sobre a tecnologia digital e as linguagens multimídia, para que a educação possa contemplar sua finalidade como ferramenta de transformação social" (WEBER, SANTOS, CRUZ, 2014, p. 61).

Dessa forma, consideramos que o panorama atual que vem se configurando a partir das novas tecnologias permite com que a diversidade cultural e, portanto, a diversidade de linguagens, sejam difundidas em textos cada vez mais "híbridos" (ROJO, 2012). Para García Canclini (2008; 1989, *apud* ROJO, 2012), "essa apropriação múltipla de patrimônios culturais [a partir do que é oportunizado pelas novas tecnologias] abre possibilidades originais de experimentação e de comunicação, com usos democratizadores" (p. 16).

No que se referem às possibilidades emergentes no espaço escolar a partir das novas tecnologias, mais detidamente, preocupamo-nos em considerar quais seriam as potencialidades, nesse contexto, para que os alunos surdos possam estabelecer práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais (feitas no papel), ou seja, novas estratégias pedagógicas para a alfabetização e letramento diferentes das formas tradicionais.

Nesse sentido, como salienta Gesueli, as crianças surdas (falantes de uma língua com menor circulação no espaço escolar) seriam possibilitadas de criar "imagens que se transformam em textos, ou seja, que não somente transmitem mensagens, mas que estão inseridas e significam as práticas sociais e discursivas desses alunos" (2006, p. 117).

No campo da surdez, entendemos que os "usos democratizadores" (CANCLINI, 2008; 1989, *apud* ROJO, 2012) possibilitados pelas novas

tecnologias se configuram nas possibilidades desta minoria linguística[17] possam se apropriar da escrita e construir seus discursos escritos a partir de outros gêneros discursivos possibilitados/potencializados pelas novas tecnologias e por suportes outros que não o impresso.

Portanto, nesse ínterim, reafirmamos a necessidade de "defendermos o trabalho em ambiente digital como possibilidade de potencializar as capacidades dos sujeitos em termos de autoconstrução, atualizando virtualidades que emergem em um processo de perturbações contínuas como é o caso da relação sujeito-computador" (THOMA, PELLANDA, 2006, p. 126). Dessa forma, reafirmamos as potencialidades do ambiente digital para o ensino da leitura e escrita para crianças surdas e ouvintes, como destacado até então.

Considerações

Neste trabalho, vimos discorrendo sobre como os conceitos de alfabetização e letramento vem mudando historicamente, compreendendo que as novas tecnologias podem se tornar um catalisador, no contexto atual, para tais mudanças. Nessa direção, consideramos que as potencialidades do que se configuram como "novos" letramentos em um contexto emergente, trazem novas possibilidades de práticas pedagógicas (para surdos e ouvintes). Em contrapartida, surge a necessidade de se repensar "antigas" práticas (adotadas em suportes impressos) no que se refere à apropriação da escrita nesse cenário.

A partir da apresentação, em linhas gerais, da trajetória dos métodos e materiais didáticos voltados para a alfabetização no Brasil, percebemos "a recorrência discursiva da mudança, marcada pela tensão constante entre modernos e antigos, no âmbito da disputa pela hegemonia de determinados métodos de alfabetização" (MORTATTI, 2006, p. 12). Ao traçarmos essa contextualização histórica é possível perceber uma descontinuidade no que se refere ao ensino da língua portuguesa com vistas à alfabetização.

[17] Neste trabalho, nos referiremos especificamente às comunidades surdas como minoria linguística, mas as mesmas poderiam ser configuradas por grupos indígenas, por exemplo, ou outros grupos que têm sua língua inferiorizada perante um *status* da língua portuguesa formal majoritária (sobre o status majoritário da língua portuguesa, ver SOUZA, 1996).

O conceito de alfabetização, assim como os métodos utilizados, vai se constituindo e se reconstituindo nesse ínterim, a partir das diferentes concepções, em um movimento que parece buscar fazer com que o método de ensino anterior seja "portador do antigo – indesejável, decadente e obstáculo ao progresso -, buscando-se definir o novo – melhor e mais desejável – ora *contra*, ora *independente* em relação ao antigo, mas sempre a partir dele" (MORTATTI, 2006, p. 12).

Nesse bojo, no que se refere à alfabetização de crianças ouvintes no cenário nacional, as descontinuidades no processo de ensino sistemático para a apropriação da escrita parecem resultar em processos que estão sempre "começando". Em se tratando da alfabetização de crianças surdas nesse contexto, o processo parece ser ainda mais inicial, tendo também descontinuidades metodológicas que são reflexos do processo histórico da alfabetização, de modo mais amplo, no Brasil.

Independente de serem crianças surdas ou ouvintes, algumas considerações podem ser feitas acerca dos processos de alfabetização e letramento na atualidade, emergentes a partir de um contexto em que as crianças têm apresentado dificuldades em aprender a ler e a escrever e os professores dificuldades em ensiná-las.

Cabe ressaltar que com o surgimento dos novos suportes digitais, outras possibilidades de práticas pedagógicas (para além das possibilidades de ensino da escrita de sinais para as crianças surdas, como apontado) emergem. Observa-se que outras necessidades educativas começam a se configurar, a partir da apropriação das novas tecnologias no cenário educacional contemporâneo.

Mais especificamente no que se refere à aprendizagem da língua portuguesa escrita pelas crianças surdas, é imprescindível considerar as possibilidades de construção de conhecimentos a partir dos suportes digitais que carregam a ampliação das possibilidades de recursos semióticos e imagéticos, o que contribuiria para os processos de alfabetização (de surdos e ouvintes), na direção de uma aprendizagem crítica escrita, em suas possibilidades política e humanizadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. **A apropriação da escrita: trajetória, história da alfabetização e atuais possibilidades.** In: 14º Congresso de Leitura do Brasil, Campinas: ALB, 2003.

BARTON, David. Literacy – an introduction to the ecology of written language. Cambridge/USA: **Brackwell,** 1994.

BARTON, David.; LEE, Carmen. *Linguagem online*: textos e práticas digitais. São Paulo: **Parábola Editorial,** 2015.

BOLTER, Jay David. *Writing space*: computers, hypertext and the remediation of print. 2 ed. Mahwah: **Lawrence Erlbaum,** p. 27-46, 2002.

BOTELHO, Paula. Educação inclusiva para surdos: desmistificando pressupostos. **Sociedade Inclusiva.** M.G., 1999. Disponível em: http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/anaispdf/educsurdos.pdf Acesso em: 05 de jul. de 2014.

BOTO, Carlota. Apresentação. In: MORTATTI, M. R. L. (org.). **Alfabetização no Brasil** – uma história de sua história. Marília, Editora UNESP, 2011

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **D.E.L.T.A***.,* 25:1, p. 1-38, 2009.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 283-304, 2010.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. O desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética na educação bilíngue do surdo congênito. In: RODRIGUES, C. TOMITCH, L. M. B. (orgs.) **Linguagem e cérebro humano***.* Contribuições interdisciplinares. São Paulo, Editora ArtMed, 2004.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido***.* **Cultura escrita**: entre distinção e apropriação. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CHARTIER. Roger. **A aventura do livro***:* do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

COSTA, Dóris Anita Freire. Linguística e surdez: compreendendo a singularidade da produção escrita de sujeitos. **Rev. Psicopedagogia**, p. 94-1º6, 2003.

DORZIAT, Ana. **Concepções de surdez e de escola***:* ponto de partida para um pensar pedagógico em escola pública pra surdos. Tese de Doutorado, São Carlos, SP: UFSCar. 1999.

DORZIAT, Ana.; FIGUEIREDO, Maria Júlia Freire. Problematizando o ensino de língua portuguesa na educação de surdos. **Revista Espaço**, n. 18/19, dez. 2002/jul. 2003.

DORZIAT, Ana; LIMA, Niédja Maria Ferreira.; ARAUJO, Joelma Remígio de. A inclusão de surdos na perspectiva dos estudos culturais. GT Educação especial. In**: 29º Reunião anual da ANPED***,* Caxambu, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/surdos_estudosculturais__1.pdf Acesso em 03.11.2018

FERNANDES, Sueli. **Educação bilíngüe para Surdos***:* Identidades, Diferenças, Contradições e Mistérios. Tese de doutorado em Letras, Estudos Lingüísticos da UFPR. Curitiba, 2003.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. História da alfabetização e da cultura escrita: discutindo uma trajetória de pesquisa. In: MORTATTI, Maria Rosário Longo. (org.) Alfabetização no Brasil – uma história de sua história. Marília, Editora UNESP, 2011.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva Frade; MACIEL, Francisca Izabel (Orgs.). História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – séc. XIX e XX). Belo Horizonte: UFMG/FAE/FAPEMIG/CNPq, 2006.

GESUELI, Zilda Maria. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L**. Leitura e escrita no contexto da diversidade***.* Porto Alegre: Mediação, p.39-49, 2004.

GESUELI, Zilda Maria; MOURA, Lia de. Letramento e surdez: a visualização das palavras. **Educação Temática Digital** Vol. 7 n. 2, p. 110-122, 2006.

GÓES, Maria Cecília Rafael. **A produção de texto por sujeitos surdos***:* questões sobre a relação oralidade-escrita. Anais do II Seminário Multidisciplinar de Alfabetização. São Paulo: PUC, 1992.

GÓES, Maria Cecília Rafael. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, Editora da Unicamp, 1996.

GOLDFELD, Marcia. **A Criança Surda***.* Linguagem e Cognição Numa Perspectiva Sócio-Interacionista. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertexto no cotidiano escolar***.* 1ª edição. São Paulo. Cortez Editora, 2011.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, Sept. 1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007 Acesso em: 25.05.2019.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: vídeos de curta-metragem e o ensino de Libras. **RBLA.** Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1073-1094, 2014.

LÉVY. Piérre. **As Tecnologias da Inteligência** – o futuro do pensamento na era da informática, Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. As cartilhas e a história de alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. História da Educação. **ASPHE/UFPel.** Pelotas, p. 147-168, 2002.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil***.* Portal MEC Seminário Alfabetização e Letramento em debate. Brasília, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf Acesso em: 03.11.2018.

NOGUEIRA, Aryane Santos. Práticas de letramento multimodais em ambiente digital: uma possibilidade para repensar a educação de surdos. **Revista Intercâmbio**, v. XXVIII, p. 19-45, 2014.

PEREIRA, Maria Cristina Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 2, p. 143-157, 2014.

QUADROS. Ronice Muller. Avaliação da língua de sinais em crianças surdas na escola. **Letras de Hoje***.* Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 297-309, 2004.

ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola***.* São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane.; BARBOSA, Jaqueline. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo, Parábola Editorial, 2015.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pátio** n.29, 2004.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. In: **26ª Reunião Anual da ANPED**. GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 2003.

SOUZA, Regina Maria. O processo da construção da leitura e da escrita pela criança surda. In: CICCONE, M. **Comunicação total** - Introdução, estratégia. A pessoa surda. 2ª edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

STREET, Brian. **Social Literacies**: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education. New York: Longman, 1995.

STREET, Brian. **Literacy in theory and pratice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & Letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **D.E.L.T.A**., 29:1, p. 29-58, 2013.

THOMA, Adriana Silva.; PELLANDA, Nize Maria Campos. As novas tecnologias como mediadoras nos processos de in/exclusão dos surdos na escola e na sociedade. **Perspectiva***.* V. 24, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEBER, Aline; SANTOS, Edmea; CRUZ, Mara Monteiro da. Letramentos e alfabetizações na cibercultura: crianças e jovens em rede, desafios para a educação. **Leitura: teoria e prática***,* Campinas, v.32,n.62, p.59-73, jun. 2014.

XAVIER, Antonio Carlos. Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais na Internet. **Investigações***.* Recife, v. 18, p. 104-116, 2006.

SOBRE A AUTORA:

Janaina Cabello

Professora do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa (TILSP) do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutoranda e mestra pela Faculdade de Educação - UNICAMP, na linha de pesquisa Linguagem e Arte em Educação. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino e produção de materiais para a apropriação de língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua por surdos, tecnologias digitais na educação, ensino de Libras como segunda língua para ouvintes, formação de tradutores/intérpretes de Libras principalmente no contexto educacional e comunitário, tradução e produção de janela de Libras, surdez, diferenças e movimentos sociais. É coordenadora do Grupo de Estudos Diferenças e Surdez em pauta (GEDISp) - UFSCar.

e-mail: janainacabello@ufscar.br