

SURDEZ E TECNOLOGIAS: POSSIBILIDADES DE NOVAS PRÁTICAS (?)

Janaina Cabello¹

Surdez, escola e tecnologias: cenário

“Uma revolução técnica não se decreta. E não se suprime também.”

Roger Chartier

As discussões relacionadas à surdez e à inclusão² do aluno surdo nas escolas de ensino regular não são consideradas recentes, embora sejam discussões necessárias e atuais³, principalmente no que diz respeito aos percursos pedagógicos tidos como mais apropriados para que as crianças surdas possam ser incluídas, de fato, no espaço escolar. Em relação às diferentes abordagens⁴ de educação para surdos, podemos encontrar diversos autores que vêm se dedicando a essa discussão (LACERDA, 1998; SKLIAR, 1998; GOLDFELD, 2001; GESUELI, 2004, 2006).

A diferença na modalidade das línguas faladas por surdos e ouvintes (visuo-gestual quando se trata da Língua Brasileira de Sinais e oral-auditiva quando se refere à Língua Portuguesa) faz com que os métodos de ensino da leitura e escrita baseados na relação entre fonema e grafema a partir, portanto, de relações estabelecidas pela oralidade⁵, não atendam às necessidades das crianças surdas, que se apoiam em aspectos visuais para se apropriarem da escrita (GESUELI, 2004, 2006).

Independente do método de ensino, contudo, Capovilla e Capovilla ressaltam que

As três filosofias educacionais (i.e, o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo) reconhecem a importância vital da escrita alfabética para a inserção do surdo na cultura maior de seu país e como principal ponte para o mundo dos ouvintes. A questão fundamental é como produzir uma melhor aquisição e domínio de leitura e escrita alfabéticas pela criança surda (p. 34, 2004).

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Membro do Grupo de Pesquisa ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita e do Gestec – Grupo de Estudos Surdos e Novas Tecnologias (Unicamp).

² Aqui, quando nos referimos à inclusão, entendemos que “quem fala de ‘inclusão’ normalmente fala ‘de dentro’, de algum lugar que vê como seu, e como bom, correto e necessário para todos. Esquece-se, porém, de que implantar o bom, correto e necessário para todos equivale, necessariamente, a pressupor exclusão, o isolamento, a proteção e o silenciamento de muitos. Inclusão, nesse sentido, não será outra coisa que não hegemonia, a menos que os que a pregam (ou estudam) tenham em conta que nem todos os que estão ‘fora’ querem ou precisam estar ‘dentro’” (BUZATO, 2010, p. 284). Sobre os estudos da identidade a partir da dialética da inclusão/exclusão, ver Sawaia, 2001.

³ Recentemente, pudemos observar discussões geradas pelo que foi proposto pelo novo Plano Nacional de Educação (PNE), mais especificamente na sua meta 4, o que mobilizou, por sua vez, a elaboração de um relatório, proposto ao MEC, e que propõe subsídios para a política linguística de educação Bilíngue (Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa). As discussões referem-se às políticas nacionais de educação para crianças e jovens com deficiência (incluindo os alunos surdos) no ensino regular. A esse respeito, ver <<http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2013/09/16/pressionado-mec-propoe-novo-texto-para-meta-4-do-plano-nacional-de-educacao>>. Acesso em 21.05.2014.

⁴ A educação de surdos é baseada fundamentalmente em três grandes filosofias de ensino (Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo), que têm como pressupostos diferentes percepções sobre a surdez, o surdo e a língua de sinais. Sobre as diferentes abordagens de educação para surdos, consultar Quadros (2004), Skliar, (1998), Dorziat e Figueiredo (2003), Lacerda, (1998).

⁵ Sobre o método fônico de alfabetização, que procura estabelecer as relações entre fonema-grafema para a aprendizagem da escrita, consultar Capovilla e Capovilla (2004).

A partir desta problematização e concebendo a educação de surdos sob uma perspectiva Bilíngue⁶, pretende-se discutir sobre as potencialidades das novas tecnologias nas práticas pedagógicas, em processos que poderiam ser mais significativos para a apropriação da Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2) por crianças surdas.

As questões relacionadas à inserção das novas tecnologias em sala de aula, assim como as discussões sobre a educação de surdos, não se configuram como questões recentes. Babin e Kouloumdjian, há mais de vinte anos, já discutiam como a escola poderia ser (ou já estaria sendo, na época) influenciada pelas novas mídias (como a televisão, por exemplo), e propunham que, a partir de então, seria necessário reconfigurar os papéis de professor e aluno diante das novas relações entre ensino e aprendizagem que começavam a ser estabelecidas com a presença de novos aparatos tecnológicos (BABIN; KOULOUMDJIAN, 1989).

Mais recentemente, podemos observar que o acesso crescente a recursos como computadores, *notebooks*, celulares, *tablets*, impactam nas relações sociais, nos modos de produzir conhecimento e, conseqüentemente, nas práticas de leitura e escrita. Novas formas de ensinar e aprender são percebidas nesse contexto, sendo que o processo de aprender começa, efetivamente, a acontecer em espaços outros (físicos e virtuais) que prescindem do espaço da sala de aula, refletindo também sobre as relações existentes nos conceitos de alfabetização e letramento⁷ (também digitais).

Segundo Frade (apud COSCARELLI, 2007) novos gêneros discursivos relacionados às novas tecnologias surgem então, como gêneros híbridos. Nesse sentido, Bolter (2002) aponta o hipertexto⁸ como nova forma de escrita, que se compõe de tópicos e suas ligações, onde os temas podem ser parágrafos, frases, palavras isoladas, ou seja, caracterizando-se como uma escrita topográfica (visual e verbal) e não como uma escrita de lugar – justamente por incorporar a visualidade (vídeos, fotos, imagens) como recursos para escrever.

Nesse ensejo, nota-se como aponta Coscarelli (2007) que “*o computador (ao contrário do livro didático) oferece possibilidades de exploração pedagógica de uma simultaneidade de linguagens que pode conduzir a determinadas análises da linguagem escrita no processo de alfabetização*” (p. 27). Neste sentido, para que as práticas pedagógicas no ensino de alunos surdos possam ser reconfiguradas a partir das possibilidades visuais e a questão latente da relação entre imagem e palavra possa ser redefinida, a escola começa a necessitar fazer uma mediação mais efetiva entre todas as modalidades de letramento, já que, como aponta Rojo (2012)

o conceito de multiletramentos (...) aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a

⁶ Atualmente, a filosofia Bilíngue de educação de surdos – que entende a língua de sinais como a primeira língua (L1) do sujeito surdo e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2), tem ganhado força no âmbito educacional. Discussões a respeito das diferentes filosofias educacionais para surdos e sobre a filosofia Bilíngue de ensino podem ser consultadas em Fernandes e Rios (1998), Gesueli (2001), Quadros (2004) e Fernandes (2007).

⁷ Soares (2004) ressalta que existe uma diferença fundamental entre as práticas de leitura e escrita e a aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, entre os conceitos de letramento (uso social da escrita) e o conceito de alfabetização. Assim, podemos considerar que, embora uma pessoa possa ser alfabetizada, “pode não dominar as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita” (p. 3). Uma discussão mais ampla sobre os conceitos de alfabetização e letramento pode ser consultada em Soares (2004), disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/>>. Acesso em: 28.04.2014.

⁸ O hipertexto é definido por Gomes (2011) como “um texto exclusivamente virtual que possui como elemento central a presença de links. Esses links, que podem ser palavras, imagens, ícones etc., remetem o leitor a outros textos, permitindo percursos diferentes de leitura e de construção de sentidos a partir do que for acessado e, conseqüentemente, pressupõe certa autonomia de escolha dos textos a serem alcançados através dos links. É um texto que se atualiza ou se realiza quando clicado, isto é, quando percorrido pela seleção dos links” (p. 15).

multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (p. 13).

Essa nova maneira de acesso à informação e à comunicação e de agência social constituídos a partir da inserção das mídias digitais na escola faz com que haja conexões simultâneas entre linguagem verbal e não-verbal (imagens, animações) de maneira integrativa, graças aos recursos de hipermídia (BOLTER, 2001, apud KOMESU, 2005) – ou seja, características multissemióticas que não existiam no texto impresso e que podem potencializar a apropriação da Língua Portuguesa escrita pelas crianças surdas⁹.

Surdez e apropriação digital: possibilidades (?)

O amplo acesso às novas tecnologias e a recursos como a Internet nos aponta, como ressalta Efron (2012), “*fortes indicadores de um paradigma de novos tipos de relações sociais*”. De acordo com o mesmo autor

Partimos considerando que a juventude contemporânea é a primeira geração que se socializa e constitui sua personalidade em interação com um meio não linear de aprendizagem. A organização narrativa dos hipertextos e hipermeios – com sua estrutura flexível, individual, e não sequencial – implica uma quebra com a proposta narrativa da escrita, que supõe um princípio, um desenvolvimento e um final preestabelecido. Assistimos, também, o surgimento de pessoas que crescem à luz de uma cultura audiovisual (...) em uma lógica de imprevisibilidade e ecletismo, velocidade e instantaneidade¹⁰ (EFRON, 2012).

Neste novo cenário, de relações sociais e de aprendizagens cada vez mais fluidas, percebe-se que os surdos, historicamente deixados à margem do processo de apropriação/construção de conhecimento (LANE, 1996), começam a tomar (fazer uso) (d)os espaços digitais, não necessariamente para a construção do conhecimento dito *escolar*. Segundo Buckingham (2010), o uso da Internet possibilita uma aprendizagem informal que

[...] se dá sem ações explícitas de ensino: envolve exploração, aprender fazendo: aprendizagem em vez de instrução formal. Sobretudo, é um aprendizado profundamente social: não é algo que seja dividido com clareza num conjunto de tipos psicológicos (ou inteligências múltiplas), mas uma questão de participação em comunidades de práticas (p. 45).

Assim, através do computador, (e por suas possibilidades de recursos visuais), os surdos podem se envolver em práticas em Língua de Sinais, construídas inclusive em conjunto com outras comunidades surdas, muitas vezes distantes daquelas as quais ele pertence, em interação

⁹ Atualmente a autora tem pesquisado sobre as possibilidades da apropriação de Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2) por crianças surdas, a partir do desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem (OAs) que apresentam a Libras como L1. A dissertação de mestrado intitulada provisoriamente de “Desenvolvimento de objetos de aprendizagem para crianças surdas: novas tecnologias, novas práticas” (em andamento), apresenta algumas possibilidades de como as novas tecnologias e os recursos multissemióticos/multimodais poderiam contribuir com práticas de alfabetização de crianças surdas, tornando-as mais significativas. Maiores detalhes sobre a fundamentação teórica, desenvolvimento da pesquisa e alguns primeiros resultados podem ser consultados em <<http://www.anpedsudeste2014.com.br/trabalhos>>. Acesso em 21.05.2014.

¹⁰ Tradução da autora.

via *web cam* ou redes sociais¹¹, por exemplo. Essa apropriação das ferramentas tecnológicas por parte dos sujeitos surdos, que se mantêm enquanto grupo linguístico diferente, com características próprias e desejos em comum, permite que os processos individuais, interpessoais e socioculturais de construção de conhecimento sejam mutuamente constitutivos. Rogoff (1995, apud BUZATO, 2010) aponta que

Trata-se, nesse caso, de postular que, ao participarem de atividades em que a tecnologia é relevante, as pessoas adaptam e modificam o significado da mesma, por meio da interação social (negociação de sentidos) em torno de seus usos; mas também de que, ao fazê-lo, as pessoas vão transformando a si mesmas. Apropriação, portanto, passa de uma precondição a um sinônimo de transformação. Apropriar-se é igual a tornar-se (*becoming*) (p. 290).

Os surdos, nessa direção, são possibilitados então de *tornarem-se*¹² produtores de conhecimentos também *formais* (ou seja, de conteúdos escolares), a partir do momento que se apropriam dos recursos tecnológicos que, por sua vez, podem ser incorporados nas práticas escolares. Podemos, portanto, admitir que os surdos, através da apropriação tecnológica, podem também *tornarem-se* alfabetizados em Língua Portuguesa escrita a partir do momento que são possibilitados pela escola de

[...] participar de um conjunto de práticas sociais nas quais os sentidos de certos conteúdos codificados culturalmente (tradicionalmente, mas não exclusivamente, textos escritos) são gerados, disputados, negociados e transformados. Letramentos são diversos, de modo que as atividades interativas/ interpretativas que os constituem envolvem propósitos, valores, atitudes e dispositivos tecnológicos variados (BUZATO, 2010, p. 288).

Uma mediação feita pela escola entre as crianças surdas e as novas tecnologias pode fazer, nessa direção, com que os alunos surdos tornem-se produtores de seu próprio conhecimento (*producers*¹³) – movidos por afetos ou afinidades – leitores, mas também, escritores/coautores, sujeitos que constroem a partir das suas próprias experiências frente às novas mídias – processo que já pode ser percebido como existente fora da escola (BRUNS, 2006).

Pensando na incorporação das novas tecnologias no ambiente escolar (sua apropriação nas práticas pedagógicas), torna-se fundamental, portanto, buscar compreender como as crianças surdas constroem seus significados e apropriam-se do mundo a partir de experiências visuais para que os recursos tecnológicos contribuam para uma educação significativa, favorecendo a prática de professores e educadores (em sua maioria, ouvintes) junto às crianças surdas.

Observamos, portanto, que a reconfiguração dos recursos representacionais e comunicacionais no que se refere aos modos de ler e escrever (multimodalidade, hipertextualidade, interatividade) representa um grande desafio para os educadores que precisarão neste novo cenário (re) pensar e (re) construir a relação com a construção de conhecimentos em ambientes muito mais diversos e fluidos, para que as novas tecnologias não

¹¹ Como exemplo, sobre a interação de surdos em redes sociais através de ferramenta que transforma as palavras faladas para a Libras, ver Braun, Oliveira, Schroeder e Sehnem, 2012. Disponível em: <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/23648/Documento_completo.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23.04.2014.

¹² Não podemos desconsiderar, contudo, que se tornam também usuários e consumidores de mídias digitais, beneficiários e vítimas de uma vigilância digital (tomando a inclusão como uma troca de vínculos que transforma o *incluído*).

¹³ Segundo Bruns (2006), “Esses *producers* não estão envolvidos em uma forma tradicional de produção de conteúdo, mas estão envolvidos em *produsage* – a construção colaborativa e contínua existente em busca de constante aperfeiçoamento” (p. 2). Tradução da autora.

se constituam como novas ferramentas para a manutenção de uma *mesma* escola, reprodutora de desigualdades. Isso porque, como aponta Dwyer (2007)

A escola pública é projetada para ser a instituição, par excelência, que tem o papel de integrar as pessoas de origens e crenças diversas na sociedade através da transmissão da mesma matriz de valores a todos. Também se imagina que a escola, e por meio das habilidades ensinadas, seja capaz de igualizar as chances futuras de pessoas de origens sociais desiguais e diferentes. Embora estes sejam os objetivos declarados do sistema escolar, a sociologia da educação demonstra que as escolas, em vez de serem instituições de mobilidade social, são instituições de reprodução de desigualdades! (BOURDIEU et. al., 1971, apud DWYER et. al, 2007, p. 1304).

Dessa forma, estratégias de validação do conhecimento, avaliação e mérito, interdisciplinaridade e os próprios ambientes em que ocorre aprendizagem precisarão ser repensados pela escola (WARSCHAUER; WARE, 2008). Consequentemente, somos levados a repensar sobre o modelo de escola que temos no cenário atual para as crianças surdas, e como esse espaço se (re) configura (ou pode vir a se reconfigurar) para receber o aluno surdo.

Escola: novos papéis e desafios

Acreditamos que as novas tecnologias como promotoras de novos caminhos para a construção de conhecimentos devem servir para a emancipação das crianças surdas, não apenas no que se refere à apropriação da Língua Portuguesa escrita, mas também ao letramento como uso de maneira crítica da escrita, como possibilidade de uso no espaço político para a manutenção (ou tensão) de relações sociais. Nesse sentido, Frade (2007) ressalta que “*introduzir um novo artefato da escrita não é apenas a decisão de introduzir um recurso didático, mas decorre de modos de pensar e de registrar a escrita que vão possibilitar o surgimento de questionamentos sobre o próprio sistema de escrita*”. (apud COSCARELLI, 2007, p. 72).

Nessa direção, surge a necessidade de uma revisão no papel do professor que, com a mudança de paradigma na educação, é levado a ter que aprender/conhecer sobre novas tecnologias, variando as abordagens pedagógicas para facilitar o aprendizado dos estudantes. Caminha-se do impresso para o digital e o impacto nas novas produções de saber perpassa pelos modos de ler e escrever, sendo que caminhamos do texto para o hipertexto, um conjunto de gêneros em um novo espaço de escrita, múltipla e associativa, ao invés de uma escrita linear e hierárquica, como assinala Bolter (2002).

Segundo o mesmo autor, a questão latente da imagem sendo potencializada pelas possibilidades tecnológicas abre oportunidades para a *explosão* de textos multimodais (BOLTER, 2002). Assim, percebe-se uma multiplicidade de linguagens nesse *novo texto*, que demandará novas formas de ler e escrever, bem como de ensinar/aprender. Essa mudança de paradigmas que as novas tecnologias vêm impondo proporciona com que a alfabetização em Língua Portuguesa escrita através do computador se aproxime de um tipo de alfabetização audiovisual. Segundo Bolter (2002) “... as diversas mídias na Internet estão ajudando a redefinir a relação da palavra e da imagem, um processo de redefinição que já vem acontecendo em nosso espaço de cultura escrita por décadas”¹⁴ (2002, p. 40). É neste ensejo que a alfabetização das crianças surdas em Língua Portuguesa pode ser pensada, apoiada em

¹⁴ No original: “... multimedia on the Internet is helping to redefine the relationship of word and image, a process of redefinition that had already been going on in our culture’s writing space for decades”. Livre tradução da autora.

estratégias desenvolvidas a partir de ferramentas digitais que proporcionam a articulação de recursos visuais e múltiplas linguagens.

Contudo, é preciso ressaltar que as tecnologias introduzidas no ambiente escolar não são postas aqui como *solução por si*, como ferramentas que, pela mera presença, solucionariam todas as questões relacionadas à educação de surdos (como se as possibilidades de trabalhar com recursos de vídeos/imagens através de novos suportes contemplassem, apenas pelo seu uso, todas as especificidades para a alfabetização de crianças surdas). Entende-se que possibilitar acesso às crianças surdas em sala de aula “*é mais do que disponibilidade de equipamento, ou uma questão de habilidades técnicas: é também uma questão de capital cultural – a capacidade de usar formas culturais de expressão e comunicação*” (BUCKINGHAM, 2010, p. 53).

Assim, como nos aponta Junqueira (2012), não podemos imaginar ingenuamente que as novas tecnologias – resumidas à disponibilização dos aparatos tecnológicos aos professores nas escolas – viriam como solução redentora para as questões relacionadas à alfabetização e letramento dos alunos surdos, já que não podemos nos basear

[...] no pressuposto de que os professores irão, em última instância, acabar por promover uma ampla integração das TIC [Tecnologias da Informação e Comunicação] nas suas aulas em nome do progresso, modernização e da aprendizagem, desde que tenham o tempo, a formação, verbas, ideias, produtos e incentivos para que isso aconteça. Esta abordagem, de inspiração determinista, é problemática porque parece ignorar a complexidade dos professores (suas identidades, subjetividades, experiências), enquanto profissionais atuando nas escolas, o seu local de trabalho (p. 298).

As políticas públicas de educação, no entanto, têm dado ênfase, nos últimos anos, à necessidade de informatizar as escolas e propor mudanças nas práticas de ensino devido aos adventos tecnológicos (DWYER, 2007). Porém, o que se observa de fato é um aparente *anacronismo* no que diz respeito ao que é proposto pela escola (enquanto saberes construídos e necessários para a vida, ou seja, conhecimentos que se supõem necessários para o aluno do ponto de vista da escola) e o que o aluno encontra como possibilidades de construção de seu próprio conhecimento diante das necessidades que vislumbra em sua vida fora da escola (necessidades, mas também desejos, anseios, valores compartilhados/construídos em/no seu grupo social, cultural e linguístico).

Percebe-se, assim, que a educação de surdos e mais especificamente a apropriação da Língua Portuguesa como segunda língua podem ser beneficiadas pelo uso das novas tecnologias nas práticas pedagógicas, mas para isso, contudo, as vozes desses sujeitos surdos que constroem sua história de leitura e escrita a partir de/nas relações com as histórias de leitura e escrita dos ouvintes, devem ser consideradas, bem como o processo de apropriação das novas tecnologias pelos mesmos.

os novos letramentos/ letramentos digitais são, ao mesmo tempo, produtores e resultados de apropriações tecnológicas. Essas apropriações põem em evidência processos e conflitos socioculturais que sempre existiram e que não deixarão de existir, mas também a possibilidade de transformações (inovações, aberturas de sentido, instabilidades estruturais, etc.) com as quais os que educam, numa perspectiva crítica e não-conformista, precisam se engajar, se é que estão dispostos a responsabilizar-se pela própria (e de seus alunos) inclusão/exclusão (BUZATO, 2010, p. 289-290).

Neste sentido, Buckingham (2010) ressalta que “a tecnologia talvez possa dar sua contribuição, embora não o faça espontaneamente. Em suma, precisamos parar de pensar nessas

questões em simples termos tecnológicos, e começar a ter ideias novas sobre aprendizagem, comunicação e cultura” (p. 55). O professor, portanto, precisa procurar legitimar práticas para apoderar seus alunos (ouvintes e surdos) de maneira crítica, gerenciando conteúdos e fazendo com que seus alunos também sejam capazes de fazê-lo, buscando informações relevantes, enfim, construindo, já que “(...) não é simplesmente a presença da tecnologia que faz a diferença, mas sim como ela é usada”¹⁵ (WARSCHAUER; WARE, 2008, p. 219).

A partir de um reposicionamento do professor no processo de apropriação das tecnologias digitais (tanto o de seu processo particular, mas também no que se refere a como seus alunos surdos se apropriam de tais tecnologias e fazem uso da mesma para estabelecer relações significativas com a Língua Portuguesa escrita) práticas de alfabetização e letramento para crianças surdas podem ser desenvolvidas através dos recursos disponibilizados pelo uso das novas tecnologias. De acordo com Petersen (2008) “Isso equivale a propor que a escola utilize as novas tecnologias para desenvolver arquiteturas de participação ao mesmo tempo em que resiste e ensina a resistir, a arquiteturas de exploração” (PETERSEN, 2008, apud BUZATO, 2010, p. 299).

Caso contrário, a escola incorrerá no equívoco de se utilizar das novas tecnologias para uma educação tradicional (adestrada para fazer de determinadas formas já engessadas), em uma abordagem educacional tecnicista em detrimento de uma reconfiguração de práticas que legitime o uso das tecnologias para construção de conhecimento, uso que já vem sendo feito pelos surdos em outros contextos, nos quais já estão imersos, postos em contato, e dos quais já se apropriaram fora da escola.

Referências

BABIN, P.; KOULOUMDJIAN, M. F. *Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador*. São Paulo: Paulinas, 1989.

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

BRAUN, C. et al. Surdez, Redes Sociais e Aplicativos de Interação. In: XVIII CONGRESO ARGENTINO DE CIENCIAS DE LA COMPUTACIÓN. Buenos Aires, 2012.

BRUNS, A. Towards Produsage. In: PROCEEDINGS: CULTURAL ATTITUDES TOWARDS COMMUNICATION AND TECHNOLOGY. Perth: Murdoch University, 2006. 275-284. Disponível em: <http://produsage.org/files/12132812018_towards_produsage_0.pdf>. Acesso em: 21.05.2014.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação e Realidade*. v. 35, n. 3, p 37-58, 2010.

BUZATO, M. E. K. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. *Educação em Revista*, v. 26, n. 03, p. 283-304, 2010.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Memnon, 2004.

¹⁵ No original “(...) it is not the mere presence of technology that makes a difference but rather how it is used”. Livre tradução da autora.

CHARTIER, R. *Formas e sentido*. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas, SP: Mercado das Letras; ALB, 2003 (Col. Histórias de Leitura).

COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

DORZIAT, A.; FIGUEIREDO, M. J. F. Problematizando o ensino de língua portuguesa na educação de surdos. *Revista Espaço*, n. 18/19, dez./2002 a jul./2003.

DWYER, T. et al. Desvendando mitos: os computadores e o desempenho no sistema escolar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1303-1328, set./dez. 2007.

EFRON, G. Jóvenes: entre las culturas cibernéticas y la cultura letrada. Artigo oferecido no curso Educação, Imagens e Mídias, Flacso, Argentina, 2012. Disponível em: <<http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/tool/print/index.php?id=2319>>. Acesso em: 02.05.2014.

FERNANDES, E.; RIOS, K. R. Educação com bilinguismo pra crianças surdas. *Intercâmbio*, v. VIII, p. 13-21, 1998.

FERNANDES, S. Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2007.

GESUELI, Z. M.; GÓES, M. C. R. A língua de sinais na elaboração da criança surda sobre a escrita. *Educação on line*. nov. 2001. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=60:a-lingua-de-sinais-na-elaboracao-da-crianca-surda-sobre-a-escrita&catid=5:educacao-especial&Itemid=16>. Acesso em: 21.05.2014.

GESUELI, Z. M. 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, 2004. p. 39-49.

GESUELI, Z. M.; MOURA, L. Letramento e surdez: a visualização das palavras. *Educação Temática Digital*, v. 7, n. 2, p. 110-122, 2006.

GOLDFELD, M. *A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Editora Plexus, 2001.

GOMES, L. F. *Hipertexto no cotidiano escolar*. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

JUNQUEIRA, E. O problema da implantação das tecnologias digitais nas escolas e as identidades profissionais dos professores: uma análise sócio-histórica. *Revista Teias*, v. 13, n. 30, p. 291-310, 2012.

KOMESU, F. Pensar em hipertexto. In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Org.). *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, p. 18-28, set. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 set 2010.

LANE, H.; HOFFMEISTER, R.; BAHAN, B. *A journey into the deaf world*. San Diego: Dawnsign Press, 1996.

QUADROS, R. M. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. *Temas em Educação Especial IV*. Santa Catarina. EDUFSCar, 2004.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAWAIA, B. B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

SCKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, M. B. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*, ano VII, n. 29, p. 18-22, fev./ago. 2004.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, 2004.

WARSCHAUER, M.; WARE, P. Learning, change, and power. In: COIRO, J. et al. (Eds.). *Handbook of research on new literacies*. New York: Lawrence Erlbaum, 2008, p 215-240. Disponível em: <<http://www.gse.uci.edu/person/markw/lcp.pdf>>. Acesso em: 21.05.2014.