

Surdos em um Mundo Multimodal: um olhar sobre os elos entre ensino de língua portuguesa e novos gêneros textuais

Danielle Cristina Mendes Pereira

Valéria Campos Muniz (*)

Apresentação

A Pós-Modernidade pode ser compreendida como uma época cujas origens situam-se entre as décadas de oitenta e de noventa do século vinte, alcançando os nossos dias. A globalização, movimento convergente de vetores sociais, econômicos, políticos e culturais, que se desenvolvem nessa época, orientam-se a partir de uma série de elementos solidários, dentre os quais se destacam a liquefação do capital, a labilidade das fronteiras, a compressão da relação tempo-espaço e a emergência de novas tecnologias.

Por compressão tempo-espaço, compreendemos a afloração de uma nova organização da realidade na qual se torna possível a simultaneidade temporal entre espaços distintos, permitida pelas novas tecnologias, sobretudo pela Internet e pelas novas mídias sociais, que permitem a comunicação virtual em tempo real. Para Stuart Hall (2006), essa nova forma de relação entre tempo e espaço vem a ser um dos elementos mais representativos do que compreendemos como um mundo globalizado e levaria a um encurtamento radical dos horizontes temporais, o que nos conduziria a um tipo de vivência em uma espécie de presente eterno, já que “à medida que os horizontes temporais se encurtam até o ponto em que o presente é tudo o que existe, temos que aprender a lidar com um sentimento avassalador de compressão de nossos mundos espaciais e temporais” (HALL, 2006, p.70). Desse modo, podemos depreender a instauração de uma temporalidade percebida de modo radicalmente diverso, uma vez que as novas tecnologias permitiriam a compressão de espaços diferentes, extinguindo a diferença espacial durante o tempo da conexão virtual.

Aliado à emergência das novas tecnologias, o fenômeno da compressão tempo-espacial delinea paradigmas diferentes de comunicação e de produção, exige formas distintas de pensar a

(*) *Danielle Cristina Mendes Pereira* é doutora em Letras e professora adjunta de Estudos Literários no Departamento de Letras-Libras da Faculdade de Letras da UFRJ. Membro do grupo de pesquisa Linguagem e Sociedade (FFP-UERJ/CNPq). *Valéria Campos Muniz* é doutora em Letras e professora adjunta de Língua Portuguesa no INES/DESU. Membro do grupo de pesquisa Linguagem e Sociedade (FFP-UERJ/CNPq).

realidade, o mundo e o trabalho e implementa um quadro de formação que põe em xeque as formas tradicionais de educação em um mundo globalizado.

Sobre essa questão, Carey Jewitt (2007) contribui para a nossa reflexão ao lembrar que vivemos em um mundo multimodal e plurimidiático; nossas crianças e jovens estão imersos em novas relações temporais e espaciais, em modos e formas discursivas específicos ao contexto da globalização, em suas formas fluidas e sua integração à internet:

These conditions underpin the emerging knowledge economy as it is shaped by the societal and technological forces of late capitalism. These shifts and developments have significantly affected the communicational landscape of the 21st century. 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. The terrain of communication is changing in profound ways and extends to schools and ubiquitous elements of everyday life, even if these changes are occurring to different degrees and at uneven rates (A. Luke & Carrington, 2002)(...) The two key arguments here are that it is not possible to think about literacy solely as a linguistic accomplishment and that the time for the habitual conjunction of language, print literacy, and learning is over (JEWITT, 2007, p. 241).¹

Dentro do quadro em tela, podemos partir da premissa de que as novas configurações multimodais de comunicação já são realidade e concordar com a afirmação de Jewitt sobre a insuficiência de compreender o fenômeno do letramento como algo derivado apenas da atividade da escrita impressa em papel. Saibam os docentes ou não, os alunos já estão mergulhados em uma realidade virtual e multimodal, a qual é de extrema relevância para os processos de composição de sua apreensão do mundo e de seus conhecimentos. As elaborações de hipóteses e reflexões produzidas pelos discentes dentro do espaço da sala de aula muitas vezes são amparadas e remodeladas a partir de pensamentos oriundos desses espaços multimodais. Dar espaço a uma *práxis* amparada na assunção de uma educação multimodal significa tomar consciência da condição aqui desvelada, de modo a criar possibilidades de práticas e de vivências em sala de aula que assumam a educação como um processo que a extrapola, potencializando as oportunidades de construção cognitiva.

O que se compreende como um ambiente educacional multimodal não se restringe a um espaço no qual haja o uso das novas tecnologias de comunicação. A sala de aula já é um ambiente

¹ “Essas condições corroboram uma economia emergente de conhecimento do jeito que é moldada pelas forças sociais e tecnológicas do capitalismo tardio. Esses deslocamentos e desenvolvimentos tem afetado significativamente o panorama de comunicação do século XXI. Um aspecto fundamental disso é a reconfiguração dos recursos de representação e de comunicação da imagem, ação, som, e assim por diante nas novas associações multimodais. O campo da comunicação está sofrendo mudanças profundas extensivas às escolas e a elementos presentes em todas as partes da vida cotidiana, mesmo que essas mudanças estejam ocorrendo em graus diversos e em níveis desiguais (A. Luke & Carrington, 2002). Os dois argumentos-chave aqui são que não é possível pensar sobre letramento como unicamente uma habilidade linguística e que a época da união tradicional entre linguagem, letramento impresso e conhecimento acabou” (tradução das autoras).

multimodal, a partir do momento em que ela se compõe de modos e mídias distintos. Mesmo em uma sala considerada como “tradicional”, há vários modos a se cruzar, em processos intersemióticos: as roupas usadas por alunos e professores, as expressões faciais, os gestos, a distribuição da palavra no quadro-negro, por exemplo, já compõem um universo de significados expressivos. Para além disso, cabe pensar no aluno como alguém imerso no uso das novas tecnologias sendo, muitas vezes, um nativo digital.

Mesmo sem a anuência do professor, o aluno navega em mídias, modos e linguagens diversas, para as quais pode desenvolver a competência de múltiplos letramentos. A ideia de que a escola deva ser uma facilitadora desse desenvolvimento é defendida pelo New London Group (NLG), em sua proposta de uma pedagogia de multiletramentos. Para o NLG, quatro pilares deveriam sustentar as relações de ensino e de aprendizagem, diante dos novos contextos: prática situada (*situated practices*); instrução aberta (*ouvert instruction*); enquadramento crítico (*critical frame*) e prática transformadora. Esses quatro pilares se apresentam como solidários e interconexos, porém não são estruturados a partir de uma sequência fixa. Antes participam de uma projeção acerca da experiência de ensino e de aprendizagem que não o preveem como algo linear, mas como dinâmicos e intercambiáveis.

O aluno surdo, diante desse quadro, apresenta-se como um sujeito imerso em um universo de práticas idiomáticas e culturais múltiplas e intercambiáveis, tecidas em meios intersemióticos complexos. Na condição de indivíduo hipervisual e que possui a língua materna diversa da que predomina em seu país de origem, o hibridismo impõe-se em seu cotidiano. A internet, em sua apresentação multimodal e hipertextual, apresenta-se como um veículo privilegiado para o seu uso, permitindo-lhe usar e partilhar linguagens visuais e escritas, simbolizando o texto escrito, construindo imagens a partir de percepções sensoriais, mobilizando outros conhecimentos, estabelecendo sentidos na sua segunda língua. Na medida em que o surdo olha o mundo de uma perspectiva visual, é imprescindível uma prática pedagógica que leve em consideração sua especificidade fundamentada na experiência visual e que parta desta para uma perspectiva dialógica que abranja outras linguagens, inclusive a escrita.

Nesse sentido, cabe sublinhar a importância de nos tornarmos conscientes acerca dos novos paradigmas instaurados pela globalização, pela fluidez e pelas novas tecnologias do século XXI. Diante desse contexto de mudanças a noção do ser letrado passa a ser operada a partir de claves inovadoras. A partir de tal premissa, alinhamos a nossa posição à de Jewitt (2007), quando esta defende que não é mais cabível perceber o fenômeno do letramento como uma mera realização linguística; múltiplos, os letramentos deslizam para “*beyond the cognitive and analytic processes of*

written and spoken language”² (JEWITT, 2007, p. 246). Há, sem dúvida, como muito bem nota Kress (2003), uma profunda revolução paradigmática que se funda no movimento do domínio da escrita para o da imagem bem como do domínio do livro para o da tela. A preponderância da imagem e da tela produziriam novos modos de letramento, com meios de representação e comunicação também inovadores, em várias dimensões (KRESS, 2003). Isso significa que as fontes de representação e de comunicação formam, interpretam e realocam sentidos e a linguagem escrita é apenas uma dessas fontes.

Se nos basearmos no pensamento de Leander (2001) sobre como o processo de aprendizagem é capaz de transcender os limites da educação formal, permeando e às vezes até mesmo rompendo as fronteiras entre o conhecimento escolar e o extra-escolar, podemos apontar a relevância presente em refletir e analisar sobre as dinâmicas de construção do conhecimento - e as interações e produções de significação a elas atreladas - elaboradas por alunos surdos através do uso de tecnologia. Isso implica em considerá-los como sujeitos de seu conhecimento, imersos em um mundo cognitivo multimodal que atravessa as fronteiras do espaço escolar.

Cabe aos docentes questionar a relação monológica entre professor e aluno, presente na pedagogia tradicional. Os muros da escola precisam assumir-se mais porosos; o espaço escolar formal necessita considerar e valorizar as experiências e interesses dos alunos, assim como a relação entre eles e as tecnologias existentes em suas vidas. É importante percebê-las como recursos poderosos para a tessitura de relações de ensino e aprendizagem. Torna-se fundamental, pois, a afirmação de Jewitt sobre o fato de que “the classroom may increasingly involve, as it does currently in relation to some online spaces, the remaking of the connections and boundaries of different spaces of learning and literacy”³ (JEWITT, 2007, p. 262).

Diferentes mídias configuram recursos pedagógicos ao longo dos anos nas salas de aulas, na tentativa de tornar o ensino não só mais atrativo como mais próximo da realidade multimodal presente no dia a dia do aluno. Com o surgimento e a acessibilidade ao uso de computadores, iniciou-se uma revolução no ensino, que, desde a década de noventa até os dias de hoje, ainda representa projeto em execução e debate, promovendo discussões a respeito da obsolescência do espaço escolar nos moldes tradicionais, frente às vantagens de uma pedagogia mediada pelas tecnologias digitais.

A nova abordagem, entretanto, não alcançou o efeito desejado, seja por falta de recurso e despreparo do professor, seja pela ausência de políticas públicas adequadas. Apesar da quantidade

² “Para além dos processos cognitivo e analítico da linguagem escrita” (tradução das autoras).

³ “A sala de aula pode envolver cada vez mais, como faz atualmente com alguns espaços online, a reconstrução de conexões e fronteiras de diferentes espaços de aprendizagem e de letramento” (tradução das autoras).

de informação disponível em diversas plataformas, transformá-la em objeto de ensino ainda é um desafio. Na medida em que se privilegia a reprodução de conteúdo, a falta de criticidade na leitura, por parte do aluno, que ainda não está preparado para refletir, para transmutar os dados disponíveis, apesar da facilidade de acesso, não se promove a autonomia do pensamento, dificultando o aprendizado.

Não restam dúvidas sobre os efeitos da tecnologia sobre uma geração que já nasceu conectada, o que impele, cada vez mais, ao uso desse universo digital a favor do desenvolvimento das competências cognitivas e culturais. Todavia, a tecnologia, não pode ser reduzida a simples ferramenta pedagógica, antes, deve ser meio de produção de conhecimento e linguagem. Nas discussões atuais, destaca-se a natureza multimodal dos textos, em que cada modo utilizado cumpre função específica, constituindo entrave para a apreensão de significados, embora o aluno, como já dito, esteja imerso num entorno de práticas multiletradas, inclusive em seu cotidiano extra-escolar.

O docente, por sua vez, apesar de perder o status de única fonte de conhecimento, num mundo plurimidiático, em que o computador instituiu nova relação entre tempo e espaço, ainda é o vetor capaz de proporcionar meios ao aluno de refletir, de buscar informações, de manter a atenção e construir conhecimento. A escola, portanto, deveria constituir-se no *locus* de acesso aos bens culturais, mediante uma pedagogia pautada nos multiletramentos que envolve, segundo Rojo (2015), a multiplicidade linguística, semiótica e midiática, além de uma perspectiva plural e que contempla a diversidade na abordagem da cultura, sobretudo a derivada dos autores e leitores da contemporaneidade.

Nesse ambiente multimodal, em que o significado está sempre sendo reconstruído em conformidade com o modo e as diferentes mídias, nas várias práticas comunicativas, cabe ao professor trabalhar os processos semióticos utilizados em diferentes suportes, identificando recursos e valores, culturais e sociais, num aprendizado dinâmico e produtor de sentido.

Como se pode observar, o multiletramento modifica a organização do ensino tradicional, ao permitir que alunos sejam produtores e leitores aptos a interpretar o contexto social em que estão inseridos. Nesse contexto, as novas tecnologias constituem requisito necessário para o incremento das atividades em sala de aula, contribuindo para a construção do conhecimento, transformando a escola num local de múltiplas aprendizagens e linguagens.

Infelizmente, muitas vezes, o uso da tecnologia, mais precisamente do computador, resume-se a substituir uma consulta demorada a livros ou mesmo num substituto da máquina de escrever, além de estimular, pela extrema facilidade de acesso, o recorte e colagem na feitura dos trabalhos.

Ou seja, embora existam exceções, emprega-se um equipamento avançado de modo tradicional, muda-se a aparência da escola, com salas informatizadas, mas permanece um ensino tradicional.

Na contramão do subaproveitamento do potencial educativo das TICs, a telefonia móvel, por ser um recurso sedutor, expandiu-se rapidamente entre pessoas de todas as idades, podendo contribuir para o processo de aprendizado da escrita.

Os celulares, e especificamente os *smartphones* ou telefones inteligentes, são atualmente um dos canais preferidos pelos jovens para acessar a internet na região e no mundo inteiro. Entretanto, seu alcance não se restringe ao simples acesso, pois esses dispositivos se tornaram recursos do dia a dia com importantes impactos sobre os comportamentos sociais, o consumo cultural e até na forma como os jovens se relacionam com os conteúdos e as tarefas escolares (Fundação Santillana, s/d).

Em vez de representar empecilho em sala de aula, os *smartphones* podem significar, no letramento escolar, principalmente do surdo, nova metodologia no ensino de língua portuguesa como L2, já que possibilita realização de evento comunicativo, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade escritora. Telefones e computadores propiciam, via mensagens (torpedos ou *whatsapp*) ou correio eletrônico, respectivamente, a comunicação entre surdos em língua portuguesa. Nesse ambiente, de comunicação espontânea, o aluno, ao fazer uso da língua, constrói sentenças linguísticas, numa interlíngua, que ora aproxima-se da libras, ora da língua portuguesa, representando profícuo material didático, especialmente se o usarmos a partir de uma perspectiva comparativa, no que toca às estruturas da libras e da língua portuguesa.

Constitui, portanto, esse gênero textual uma possibilidade de um modo de atuação sociodiscursiva, de produção de sentido, num contexto cultural específico — fundamentos preconizados nos PCNs para o ensino da língua em funcionamento. Conforme Marcuschi (2011, p.21),

A dimensão adotada para a identificação e análise dos gêneros são sociocomunicativas e referem-se à função e organização, ao conteúdo e meio de circulação, aos atores envolvidos e atividades discursivas implicadas, ao enquadre sóciohistórico e atos retóricos praticados.

Nessa perspectiva, a prática da escrita revela-se não um ato reprodutivo, mas espaço de autoria, de forma criativa e original. A mídia, portanto, possibilita um trabalho em que o reconhecimento do gênero origina o incremento das capacidades linguístico-discursivas. O letramento digital facilita o desenvolvimento cognitivo de maneira espontânea, e, por ser uma forma visual de comunicação, coaduna-se com as especificidades do aluno surdo. Cabe ressaltar que a escrita não configura único meio de comunicação visual, e uma abordagem pedagógica crítica, que harmonize imagem e linguagem, favorece a competência discursiva. Tornar os alunos mais

familiarizados com a leitura de imagens, num mundo plurimidiático, é trabalhar aspectos ideológicos subjacentes numa perspectiva crítica, reflexiva e questionadora nos textos multimodais, na linha do que é proposto pela Semiótica Social, de Gunther Kress, que permite explorar o significado em todas as instâncias, cultural e social, em situações interacionais.

No caso do aluno surdo, em específico, num mundo onde, cada vez mais, a imagem não significa apenas uma forma de endosso da palavra escrita, a habilidade com o letramento visual, fruto da experiência da língua materna, que se instaura no âmbito da visualidade, vem a subsidiar a produção e a recepção de textos num ambiente contemporâneo fortemente semiotizado. Daí a importância em fundar a metodologia de ensino nas experiências visuais do surdo, marca de sua condição identitária e de sua singularidade.

Essa comunidade compartilha de mesma base linguística, a língua de sinais, além de hábitos, valores e modos de socialização característicos que instauram modos perceptivos próprios, criando forma diversa de relação com e no mundo. Compreender a surdez de um prisma cultural bilíngue é aceitar uma cultura peculiar que demanda política educacional específica, não restrita a métodos, mas constituindo verdadeira filosofia de ensino.

Há quem advogue a inserção do surdo em uma cultura maior, a brasileira, com o argumento de que entender uma *cultura surda* é segregacionar o surdo, pois as pessoas são diversas, sendo preciso valorizar a diversidade (CLARETE, 2011). Em anuência com esse posicionamento, diríamos então que não há outras formas de cultura, como a indígena, por exemplo. Conforme postula Skliar (2003), é preciso distinguir diferença de diversidade, que não são sinônimas, uma vez que a diversidade é inerente à condição humana e a diferença se institui em relações de poder assimétricas.

Compreender a diversidade do aluno surdo implica em respeitar o fato de viverem em um ambiente multicultural e bilíngue, no qual a língua materna de seu país e da maioria que o habita vem a ser diferente da sua, já que a língua portuguesa é considerada como L2 (segunda língua) para o aluno surdo. Relaciona-se, ainda, ao entendimento sobre a especificidade dos processos de cognição do surdo, fundados, sobretudo, a partir da hipervisualidade, o que impacta na elaboração de uma linguagem escrita em língua portuguesa distinta dos códigos acadêmicos padrões, fundamentados por uma linguagem logocêntrica. Conecta-se, por fim, à necessidade de entender a existência de letramentos múltiplos e 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 (2014).

Assim, consideramos a existência de diversos eventos de letramento, nos quais a prática da escrita deve ser inserida no interior de um determinado contexto social, a fim de possibilitar o desenvolvimento cognitivo que ultrapasse a aquisição do código escrito como processo de decodificação.

O projeto de pesquisa relacionado à análise deste artigo tem como foco textos produzidos por alunos em instituições de ensino superior, no gênero *whatsapp*. Essa proposta foi discutida previamente com os alunos, que estavam cientes de que seriam trabalhados excertos retirados das conversas produzidas entre a turma (e também com o professor), num grupo específico. Como objetivo, desejava-se desenvolver a habilidade de análise crítica, ensinar tópicos da gramática de maneira contextualizada, e, quando possível, fazer análise contrastiva com a língua de sinais, a fim de deflagrar a reflexão sobre a estrutura da língua.

Como estratégia, utilizou-se a exposição dos textos no *Power point* para discussão conjunta, a fim de se perceber e definir que aspectos da gramática da língua portuguesa e do léxico seriam fundamentais de ser explicados, sem, contudo, deixar de destacar a importância de a língua estar de acordo com as convenções do gênero trabalhado. O intuito era pouco a pouco torná-los competentes e autônomos, capazes de identificar as inadequações em seus próprios textos. Esse exercício distancia-se da prática de se ensinar a língua com a introdução de palavras, inserindo-as em estruturas frasais simples, com posterior aplicação em frases mais longas, com maior grau de complexidade, além de ditados e cópias, originando, com frequência, a produção de frases fragmentadas e estereotipadas. A produção de textos em unidades sociocomunicativas reais, fruto inerente de uma necessidade de transmitir mensagem facilitou o ensino da gramática num processo de pareamento com a libras, ressaltando-se em quê a escrita em língua portuguesa difere da língua de sinais. Essa análise possibilitou a reflexão e a compreensão, diminuindo, com o tempo, a grande incidência de erros.

O primeiro passo foi a verificação das impropriedades e erros no tocante à gramática, como uso de artigo, concordância, regência, tempos verbais, entre outros que se fizeram presentes no decorrer do semestre, propiciando um ensino gramatical contextualizado. Depois desse estudo, eles deveriam refazer o texto, aplicando os ensinamentos adquiridos.

A seguir, transcreveremos dois trechos de conversa entre aluno e professor, nos quais a fala deste foi suprimida.

Conversa aluno A

“Boa tarde! Tudo bem? Eu vou entregar o atestado para você, semana que passado fui faltar aula de atividade. Bjs”

“Fui repousar no hospital”

Estou melhorando mas continuo tomar remédio”

“Obrigada pelo preocupação!”

Vc sabe que eu tiro nota a prova?”

“Se nota ruim que vai fazer prova chamada? Ou atividade?”

“Gostaria de saber que minha nota.”

“Obrigada gata!”

“Oie, eu já fiz consertar o redação da prova, pode entregar no escanho da sala de professor”.

“Boa tarde querida, td bem? Já pegou o redação da prova. Já consertei arrumar o redação”.

Conversa aluno B

“Oi Boa tarde! Querida professora. Desculpe me ontem a noite não conseguir te enviou e-mail, porque internet caiu e hoje a manhã estou esperando conseguir volta internet.”

“Oi bom dia! Prof. Ônibus já fui embora perdeu, tem outra ônibus vem 8:20 mas vai demora chegar atrasada, voltei para casa. Como te entrega trabalho?”

“oi boa tarde! Hoje a manhã não poder ir por que às 5:30 manhã antes saiu mas aconteceu eu caiu de cara no chão e joelho, levantou um galo enorme mas, já está medicada.”

“Bom dia! Prof. Vou viajarei dia 05 de maio, mas esse como dia 16 apresentação?”

“Oi prof., nos não vão viajar q cancela, só mudou outra dia, aff. Amanhã vou apresentar, ok. Bjs”.

Esses trechos representam uma produção escrita coerente, com características próprias, afastando-se das redações que suscitam dificuldade de interpretação, levando muitos teóricos e leigos a afirmarem serem os surdos incapazes de escrever em conformidade com o que se espera de um texto em língua portuguesa. A possibilidade de escrever, a fim de atingir um objetivo, de conseguir uma informação, fez com que os textos, a despeito dos problemas em relação à gramática, fossem plenos de sentido, revelando quais aspectos da língua mereciam ser trabalhados. Partindo-se das produções dos alunos, em conformidade com o ato interacional e com a variante linguística apropriada ao gênero em questão, foi possível deflagrar um processo reflexivo sobre a língua.

Um ponto bastante interessante, o uso de locuções verbais: “fui faltar”, “fiz consertar” (aluno A), “vou viajarei” (aluno B), propiciou extenso debate e várias aulas sobre os tempos verbais, flexão dos verbos e opção por verbos simples ou compostos. Um aprendizado, em situação de produção, vivenciado, experimentado, autoriza a descoberta de novas estruturas, antes despercebidas, engajando teoria e prática.

Outra possibilidade de ensino, utilizando mídias digitais, é o trabalho com a leitura, acesso para o aprendizado da língua, de natureza essencialmente visual. Segundo Fernandes (s/d),

Para os surdos, aprender a escrita significa aprender a língua portuguesa. Escrita e língua fundem-se em um único conhecimento vivenciado por meio da leitura. Considerando que os textos articulam linguagem verbal e não-verbal na constituição de sentidos, serão as referências imagéticas o ponto de partida para a incursão no universo polissêmico da escrita.

A leitura é resultado da combinação de informações explícitas (o que está escrito) e implícitas (conhecimento prévio do leitor). Do cruzamento dessas informações, o aluno tece inferências e pressuposições, mediado pela ativação de um conhecimento tanto linguístico e textual,

como de mundo, numa rede dialógica, a fim de dotar de sentido o texto. O aluno surdo, de maneira geral, tem como prática de leitura a sinalização de palavra por palavra, caracterizando essa atividade como um processo de decodificação que atrapalha a apreensão do sentido global do texto. Urge, portanto, se repensar a educação do surdo, utilizando materiais provenientes de produtos semióticos diferenciados. Os celulares e a internet, como recursos semióticos e espaços colaborativos, permitem a participação do surdo em diferentes práticas letradas, configurando possibilidade de comunicação e de informação.

Como cada vez mais as informações são apresentadas de forma multimídia, com textos provenientes de várias linguagens e de diferentes formas de acesso, cabe ao docente integrar a tecnologia à sua práxis pedagógica, de modo a auxiliar o aluno a discernir quais informações são relevantes, a fim de conciliá-las e compreendê-las. A mediação pedagógica, por intermédio das linguagens digitais, portanto, pode tornar o aprendizado mais eficiente e dinâmico, permitindo que se constituam aulas diversificadas, fomentando o desenvolvimento de múltiplos letramentos. Ou seja, o ensino deve ser espaço de práticas de linguagens e de constituição de sujeitos.

A educação deve ser um projeto de uma vida inteira e não apenas de uma experiência abrangida pelo período escolar. Segundo Bauman (2001), apoiado em estudos de Byung-Chul Han, hoje vivemos na sociedade do desempenho individual, em um mundo circundado pela modernidade líquida, que, com sua fluidez e volatilidade, instaura uma época de incertezas e de busca pelo sucesso. A escola, portanto, representante do caminho do eldorado para a ascensão social, é o lugar das múltiplas semioses, cujas práticas multimodais impuseram novos letramentos, permitindo outra forma de participação social a ser considerada na práxis pedagógica.

A consciência da imersão do aluno surdo em um mundo multimodal e pluriletrado deve ser tomada como um índice de impacto para a sua educação, de modo a torná-lo sujeito de seu conhecimento, em um processo vertical de domínio de uma realidade significativa na qual as novas tecnologias podem ser fortes aliadas no desenvolvimento de seu potencial cognitivo.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro, Zahar, 2001.
- CLARETE, Martinha. *MEC parte 1*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=f02XTU40bpU>>. Acesso em: 10 nov. 2011.
- ECKERT, Penelope; MCCONNELL-GINET, Sally. Think practically and look locally: language and gender as community-based practice. In: *The women and language debate*. New Brunswick: Rutgers University Press, 1994.
- FERNANDES, S. *Letramentos na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/nildaoc/letramentos-na-educacao-bilingue-para-surdos-15054238>>. Acesso em: 15 jun. 2015>.

- FUNDAÇÃO SANTILLANA. *Tecnologias para a transformação na educação: experiências de sucesso e expectativas*. Disponível em: <<http://fundacaosantillana.org.br/seminario-tecnologia/pdf/tecnologias-para-a-transformacao-da-educacao.pdf>>. Acesso em 02 ago.2015.
- GEE, J. The New Literacy Studies: from "socially situated" to the work of the social. In: BARTON, et al. *Situated Literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. São Paulo: DP&A, 11a ed., 2006.
- JEWITT, Carey. "Multimodality and literacy in school classrooms". In: *Review of Research in Education, What Counts as Knowledge in Educational Settings: Disciplinary Knowledge, Assessment, and Curriculum*. Vol. 32, 2008. Disponível em: <<http://rre.sagepub.com/content/32/1/241.full.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.
- KRESS, Gunther. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.
- LEANDER, K. "Producing and hybridizing space-time contexts in pedagogical discourse". *Journal of Literacy Research*, 33(4), 2001. 637–679.
- LODI, A.C.B, HARRISON, K.M.P.& CAMPOS, S.R.L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A.C.B, HARRISON, K.M.P., CAMPOS, S.R.L & TESKE, O. (orgs.), *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 3ª ed. 2002.
- LODI, Ana Claudia. *A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos*, 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jun. 2015.
- ROJO, Roxane. *Novos multiletramentos na escol@*. Disponível em: <<https://prezi.com/ozg6gpfgyip4/novos-multiletramentos-na-escol/>>. Acesso em: 15 set. 2015.
- SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SKLIAR, Carlos. "A forma visual de entender o mundo". In: *Educação para todos*. Revista especial, SEED/DEE. Curitiba: Editora Expediente, 1998.
- SKLIAR, Carlos. *Bilinguismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação de surdos*. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde08/rbde08_06_carlos_skliar.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2015.
- STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Resumo: O trabalho pretende refletir sobre a educação de surdos, mais precisamente em relação ao ensino de Língua Portuguesa como L2, diante dos impactos causados pelos novos contextos de comunicação e tecnologias instaurados pela pós-modernidade. Desejamos discutir a relação entre surdez e multimodalismo e a emergência do gênero textual produzido para e no Facebook e pensar a possibilidade deste se constituir como ferramenta de apoio no processo de ensino e aprendizado da língua portuguesa como L2. Ainda que em um contexto bilíngue, no qual as práticas pedagógicas ainda não conduzam a um aprendizado significativo no tocante à língua portuguesa, objetiva-se entender o quanto a comunicação espontânea realizada no Facebook pode fundamentar um ambiente linguístico apropriado às formas particulares de processamento cognitivo e linguístico dos alunos surdos.

Palavras-chave: Surdez. Multimodalismo. Facebook.

Abstract : The work aims to reflect on the education of deaf students, more precisely in relation to the teaching of Portuguese language as L2, on the impacts caused by new technologies and communication contexts initiated by post-modernity. We wish to discuss the relationship between hearing loss and multimodality and the emergence of the text produced for and on Facebook and think about the possibility of this constitute as support tool in the process of teaching and learning of English as L2. Although in a bilingual context, in which the pedagogical practices will not lead to a still significant in terms of learning the Portuguese language, the goal is to understand how the spontaneous communication held at Facebook can substantiate a linguistic environment suitable to particular forms of cognitive and linguistic processing of deaf students.

Keywords: Deafness. Multimodality. Facebook.

Recebido em: 21/09/2015.

Aceito em: 05/10/2015.