



PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA COM O USO DE TECNOLOGIAS PARA O ENSINO DE DISCENTES SURDOS

Rosana Araújo Rocha (UFMA)¹
rosana.a.rocha2014@gmail.com

Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira (UFMA)²
hguterres@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar investigar como as práticas de multiletramento em Língua Portuguesa estão sendo desenvolvidas no ensino de discentes surdos com o uso de tecnologias. A pesquisa de caráter qualitativo, tem como instrumento metodológico a pesquisa bibliográfica, tendo como pretensão oferecer ao pesquisador uma possibilidade na busca de resolução para o seu problema de pesquisa. Investiga-se a partir de conceitos teóricos especificidades de práticas de multiletramento em língua portuguesa no uso de tecnologias com discentes surdos, para tal dividi-se em: elementos introdutórios; o letramento no processo de educação de surdos; multiletramento e língua portuguesa na educação de surdos. Refletiu-se também, os processos de Multiletramento de surdos utilizados na escola. Foi possível perceber o quão necessário é explorar multiletramentos na escola e, mais especificamente, o multiletramento de surdos. O que significa refletir mais atentamente sobre o papel da linguagem, dos sujeitos e da sua relação com as práticas de multiletramento em Língua Portuguesa na escola. Aqui, evidencia-se novamente a urgência de se pensar a escola como um espaço de formação social identitária, que ajude o discente surdo a se desenvolver e se comunicar amplamente em sua língua. De modo a fundamentar teoricamente o trabalho escolheu-se ROJO (2009); ROJO, MOURA (2012) e SOARES (1988).

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramento. Surdo. Língua Portuguesa.

ABSTRACT: The aim of this paper is to analyze how Portuguese language multiliteration practices are being developed in the teaching of deaf students using technologies. The qualitative research has as its methodological instrument the bibliographic research, with the intention of offering the researcher a possibility in the search for resolution to his research problem. It is investigated from theoretical concepts specificities of Portuguese language multi-practice practices in the use of technologies with deaf students, for this it is divided into: introductory elements; literacy in the deaf education process; multiliteration and Portuguese language in deaf education. It was also reflected, the deaf Multiletration processes used in the school. It was possible to see how necessary it is to explore multi-skills at school and, more specifically, the deaf multi-literacy. This means reflecting more closely on the role of language, subjects and their relationship with Portuguese language multiliteration practices in school. Here again the urgency of thinking of the school as a space of social identity formation, which helps the deaf student to develop and

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação Formação Docente em Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Pós-Graduada em Libras e Práticas Pedagógicas Aplicadas à Educação Bilíngue de Surdos. Graduada em Artes Plásticas. Tradutora Intérprete de Língua de Sinais da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão (SEDUC).

²Doutorado em Educação. Graduada em Letras Português-Inglês. Professora do Curso de Letras Libras/UFMA. Desenvolve pesquisas sobre Língua Portuguesa como L2 para surdos, assim como sobre cultura popular e identidade surda.



communicate widely in their language, is highlighted. In order to theoretically substantiate the work was chosen ROJO (2009); ROJO, MOURA (2012) and SOARES (1988).

KEYWORDS: Multiliteration. Deaf. Portuguese language

INTRODUÇÃO

Os argumentos que justificam pensar na nova modalidade de ensino chamada multiletramento incluem a afirmativa de que “o mundo atual deu espaço ao surgimento de múltiplos modos e espaços de comunicação e de interação (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC), que colocam em evidência variadas questões de diversidade cultural e linguística” (ROSA, 2016, p. 35). Desse modo, as maneiras de se produzir práticas letradas, o ensino e a aprendizagem precisam ser repensados, assim como as formas de como essa nova modalidade está sendo aplicada na escola. Sobre isso, Rojo observa que “cabe à escola potencializar o diálogo multicultural”, introduzindo “para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica” (ROJO, 2009, p. 12).

Essas singularidades envolvem não somente o ato educativo de ensinar e aprender, mas a compreensão de que o aluno possui uma carga cultural de representações, experiências e vivências que conjugam na dinâmica da prática educativa. É necessário, desse modo, pensar no aluno em sua complexidade de manifestações corpóreas, diverso e heterogêneo. Arelado a isso, é imprescindível refletir sobre o espaço escolar e se é um espaço de multiplicidade de saberes. Quadros (1997, p. 29) contribui para a compreensão dessa ideia ao pontuar que uma proposta de educação deve considerar as realidades psicossocial, cultural e linguística do aluno.

Neto et al. (2013) asseguram, em outra perspectiva, que a relação entre as novas linguagens tecnológicas e o ensino da Língua Portuguesa possibilita e busca espaços de conhecimento mais efetivos, influenciando a prática em sala de aula, tanto para os sujeitos envolvidos (discentes) quanto para os docentes. Além disso, é nítido que essa nova modalidade vai influenciar a construção das múltiplas identidades desses sujeitos,



que são produzidas a partir das relações sociais e da percepção ideológica, ou melhor, das diferentes concepções: sociais, políticas, culturais e históricas que constituem esses indivíduos.

No que se refere ao sujeito surdo, também construído de diferentes concepções, é notório que no cenário atual vários estudiosos têm se dedicado a discutir o processo educacional de surdos. Autores como Fernandes (2005), Góes (1996), Karnopp (2005) e Quadros (1997) estudam com profundidade a temática de ensino de surdos e notam que, nos últimos anos, o processo educativo, formas de aprendizagem e importância do bilinguismo no processo de ensino e aprendizagem têm sido mais evidenciado. Com uma proposta diferenciada, o bilinguismo, na perspectiva da educação de surdos, considera a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais - Libras como L1³ e da Língua Portuguesa como L2⁴. Logo, a educação do surdo, segundo a proposta bilíngue, admite as línguas no ambiente escolar numa atmosfera bilíngue, em que todos os atores usem a língua de sinais para fim educativo do discente.

No entanto, é comum observar nos ambientes escolares a representação gráfica da língua como atividade única e obrigatória, sem pensar, por exemplo, em outras atividades tão legítimas quanto a escrita. Quadros e Karnopp (2004) afirmam que a educação de surdos deve estar articulada a partir da especificidade dos sujeitos, o que inclui pensar em práticas pedagógicas que contribuam para aquisição de diferentes linguagens. Assim, as escolas devem trabalhar o multiletramento, considerando outras possibilidades, como a “exploração do aspecto visual, por exemplo, de gravações em vídeo ao invés de texto escrito [...]” (CAVALCANTI; SILVA, 2007, p. 239).

A partir desse contexto, a pesquisa pretende investigar as práticas de multiletramento em Língua Portuguesa para o ensino de discentes surdos. A motivação da pesquisa surgiu da confluência de vários vieses: a prática profissional como Professora Intérprete de Libras da Rede Estadual de Ensino; a atuação direta com surdos; a percepção da necessidade de pensar práticas de ensino em Língua Portuguesa

³ A Libras como primeira língua de aquisição do surdo.

⁴ Língua Portuguesa como segunda língua de aquisição do surdo, na modalidade escrita.



que colaborem para um melhor aprendizado desses discentes, uma vez que as dificuldades de aprendizagem nessa disciplina são latentes.

A disciplina de Língua Portuguesa foi escolhida para esta pesquisa devido à exigência que se tem sobre a necessidade de o surdo adquirir a escrita e, por meio dela, interagir com os infinitos modos de ler o mundo. Além disso, outro motivo corresponde ao fato de verificar que o docente precisa acompanhar e reconhecer as mudanças desse novo discente pós-moderno e possibilitar ambientes educacionais múltiplos a todos os sujeitos – inclusive o surdo.

Essa pesquisa, de caráter qualitativo, tem como instrumento metodológico a pesquisa bibliográfica, cuja pretensão é oferecer ao pesquisador uma possibilidade na busca de resolução para o seu problema de pesquisa. Esta, enquanto estudo teórico elaborado a partir da reflexão pessoal e da análise de documentos escritos, originais primários denominadas fontes, segue uma sequência ordenada de procedimentos, Salvador (1986). A partir da escolha desses critérios, definiu-se a leitura como principal técnica para a investigação das soluções, “(...) pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência” (LIMA E MIOTO, 2007, p. 41).

Com efeito, esta pesquisa se justifica pela carência de estudos que centralizem o multiletramento em Língua Portuguesa para Surdos no Ensino Fundamental ao propor trazer para o universo da pesquisa científica esse aspecto, tendo em vista que é exigido dos discentes competências e habilidades na escrita.

O LETRAMENTO NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

Letramento é a habilidade em que o discente ao interagir com meio em que qual está inserido, domina a prática da leitura e escrita, e por meio destes, consegue comunicar-se. Seja por meio dos gêneros textuais, seja um bilhete, carta, ou escolher um produto no mercado por meio do rótulo, a leitura do jornal impresso ou na



TV, por exemplo. Para Soares, o Letramento é “[...] o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 18). São de modo geral, os resultados da inter-relação da leitura e escrita aprendidos pelo indivíduo e que são usados na sociedade nas inúmeras formas de comunicação.

Desse modo o indivíduo letrado, “[...] é não só aquele que sabe ler e escrever, mas também aquele que a usa socialmente, pratica e responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 1998, p. 39-40). Nesse sentido, o uso das formas de letramento precisa responder assertivamente ao que a sociedade espera desse aluno. Essa exigência, vai para além da escola, ultrapassa-a. Está nas leituras de mundo que são feitas, no diálogo com um livro ou numa entrevista de emprego, numa carta escrita ou numa conversa com parentes, está no uso social.

Dessa concepção, depreende-se a ideia de que, o uso dessas práticas sociais de linguagem em pessoas ouvintes, está associado a relação continua entre oralidade e escrita, e que portanto, as práticas sociais do uso do letramento sobrepõem-se e estabelecem-se em relações múltiplas com aquelas desenvolvidas nos espaços escolares (Rojo, 2011).

Ao aplicar essa ideia ao letramento de surdos, compreende-se que os surdos participam de outras práticas sociais de linguagem, entre línguas. Língua Portuguesa, de materialidade (oral e escrita) e a Libras (visual-espacial). “Portanto, essa particularidade linguístico discursiva coloca invariavelmente em relação os letramentos desenvolvidos nas práticas sociais em Libras com aqueles relacionados à escrita da língua portuguesa” (LODI, 2014, p. 133). Por isso, as práticas de letramento direcionadas aos surdos não devem ser reduzidas ao uso e competência da escrita. Seu uso implica, “participação e envolvimento dos surdos nos discursos da cultura letrada em ambas as línguas; significa saber falar sobre eles e refletir, metalinguisticamente, sobre aquilo que é enunciado e sobre os sentidos que circulam nesses textos” (LODI, 2014, p. 133).

Partindo desses pressupostos, ao discente deve ser proporcionado ferramentas para o uso de leitura e da escrita de forma significativa, que assegure possibilidades de



imersão interdiscursiva nas duas línguas, que desenvolva enunciados/discursos/textos socioculturais na Língua Portuguesa como L2 e a Libras como L1.

Para tanto, é necessário que os discentes tenham contato, desde a mais tenra idade, a eventos de letramento: “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido à situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (KLEIMAN, 1995, p. 40). Logo, os alunos precisam desenvolver habilidades inerentes ao aprendizado por meio de diversos recursos de acordo com as necessidades de cada um, e os professores precisam estar atentos as dificuldades de aprendizado para então, aplicar essas atividades.

MULTILETRAMENTO E LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Em 1996, um grupo de pesquisadores dos letramentos - Grupo de Nova Londres - reuniu-se em um manifesto para discutir a necessidade de uma pedagogia do multiletramento. Nesse manifesto, o Grupo defendia a importância de incluir no currículo escolar a variedade de manifestações linguísticas e culturais, bem como a necessidade de a escola atentar-se para os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, as TIC. Nesse sentido, no contexto escolar, “a teoria do multiletramento poderia ser tomada como base para exploração do uso de múltiplas linguagens” o que significa “lançar mão de textos não-verbais, de vídeos, de jogos, enfim, fazer uso de sistemas semióticos diversificados para construção de significados” (FRAGA, 2017, p. 21).

Diferente do conceito de letramento, que “não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral”, o conceito de multiletramento caracteriza-se, sobretudo, “como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático”, e inclui “textos/discursos que ampliam seu repertório cultural, na direção de outros letramentos” (ROJO; MOURA, 2012, p. 8).



É nessa perspectiva que, diante de tantos efeitos gerados pela pluralidade de letramentos, não cabe pensar nesse sujeito único completo em si, mas que constrói e se reconstrói a partir da paisagem sociocultural que o rodeia. São construtos de sons, texturas, cores, músicas, aromas e movimentos que se combinam, se modificam e se re(organizam) o tempo todo na construção desse sujeito, em um grande mosaico multissemiótico (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013).

Portanto, a identidade do sujeito pós-moderno “é algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento [...]. Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre sendo formada” (HALL, 2011, p. 38). Por isso, é tão complexo e, ao mesmo tempo, desafiador pensar nesse sujeito pós-moderno diante de tantas possibilidades de construção pessoal – tecnologias, ambientes interativos/colaborativos, hipertextos, ambientes tridimensionais, hipermídias e tantos outros.

Rojo e Moura (2012) sinalizam que a escola é um dos ambientes propícios ao multiletramento, e considera, desse modo, a importância do uso das ferramentas disponibilizadas pela tecnologia digital, como o “uso do computador como ferramenta de leitura, de escrita e de pesquisa, o ciberespaço, a hipermodalidade e a hipermedialidade que compõem os textos da web” no processo educativo (DIAS et al., 2012, p. 82). São, por exemplo, textos da *web* que podem ser utilizados para melhorar a prática de leitura e escrita, proporcionando também novas formas de acesso à informação; animações que podem ser usadas para simplificar atividades complexas e dar ao discente a legitimidade de autor de seus próprios trabalhos; a produção de vídeos que recontem um conteúdo dado em sala (LORENZI; PÁDUA, 2012). Estes, quando utilizados, podem deixar a aula mais dinâmica e ainda propiciar aos discentes a possibilidade de desenvolverem habilidades de compreensão, produção, (re)significação, e construção de formas mais significativas daquilo que lhe é transmitido, os conteúdos.

Gões observa as condições sociais inerentes ao desenvolvimento da criança surda e afirma:



A criança nasce imersa em relações sociais que se dão na linguagem. [...] a oportunidade de incorporação de uma língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento nas esferas cognitiva e afetiva e fundam a construção da subjetividade. [...] não há limitações cognitivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem (GÖES, 1996, p. 38).

Os aspectos citados pelos autores suscitam reflexões sobre o espaço educativo como um local de responsabilidades, oportunizando reais condições de aprendizado e desenvolvimento do aluno surdo, de forma a eliminar/minimizar barreiras materiais, cognitivas e culturais e a oferecer recursos humanos, equipamentos e instrumentos que concretizem inclusão escolar, ultrapassando currículos rudimentares de ensino. Trata-se de um trabalho que não é somente de um ou outro, mas de corresponsabilidades, uma cultura de colaboração.

No que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, “especialmente a disciplina de Língua Portuguesa, deve desenvolver capacidades de linguagem com diferentes semioses, como as imagens estáticas ou em movimento, as cores, os efeitos computacionais etc.” (MELO et al., 2012, p. 152). Ressalta-se a importância do docente e da escola na efetivação desse processo, pois:

[...] o professor deve procurar, também, resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade. [...] (A) escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve [...] abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida [...] (BRASIL, 2006, p. 28).

Compreender pressupostos que dão base aos novos letramentos ou multiletramentos favorece o contexto de ensino de surdos. Góes (1996), teórico da educação de surdos, enfatiza o reflexo positivo que as novas tecnologias digitais têm gerado à aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos. Os autores comentam que as



inúmeras referências oferecidas pela internet contribuem para ampliar o repertório de gêneros discursivos desses sujeitos, e acrescentam que, em meio a tantos recursos imagéticos, a aproximação entre o dito – escrito e a imagem possibilitam melhor compreensão das informações. Fraga complementa que:

Na perspectiva da surdez, a exploração de múltiplas linguagens concorre para a construção do conhecimento do sujeito surdo, haja vista que eles utilizam o canal visual para a apreensão das coisas. [...], os sujeitos surdos (re)conhece as coisas no mundo por meio dos olhos e emitem informações por meio das mãos (FRAGA, 2017, p. 23).

Diante disso, é possível perceber o quão necessário é explorar multiletramentos na escola e, mais especificamente, o multiletramento de surdos, que precisa “trazer para o primeiro plano os discursos sobre o próprio fazer dos participantes das pesquisas que [...] frequentemente têm suas vozes silenciadas e suas concepções invisibilidades” (KLEIMAN; DE GRANDE, 2015, p. 22). Isso significa refletir mais atentamente sobre o papel da linguagem, dos sujeitos e da sua relação com as práticas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inevitável considerar que o surdo está inserido em uma sociedade que usa a língua oral para se comunicar, seja direta ou indiretamente. Portanto, a não compreensão da língua portuguesa, na modalidade escrita, altera os modos de como se apropria, compreende e se relaciona com o mundo, interferindo diretamente na capacidade de nomear e categorizar a realidade. Uma vez que não compreende o português escrito, a apropriação de conceitos, de informações veiculadas em mídias, formas de entretenimento básicas, como ir a um cinema torna-se mais difícil. Nesse sentido, é preciso considerar a formação social diversa que aluno surdo, com particularidades de língua, cultura, identidade, entre outros.

Refletiu-se também, os processos de Multiletramento de surdos utilizados na escola. Foi possível perceber o quão necessário é explorar multiletramentos na escola e,



mais especificamente, o multiletramento de surdos. O que significa refletir mais atentamente sobre o papel da linguagem, dos sujeitos e da sua relação com as práticas de multiletramento em Língua Portuguesa na escola.

Aqui, evidencia-se novamente a urgência de se pensar a escola como um espaço de formação social identitária, que ajude o discente surdo a se desenvolver e se comunicar amplamente em sua língua. Salienta-se a necessidade de formação de práticas que colabore para a aprendizagem do discente surdo de forma ampla e efetiva, em que as tecnologias possam ser usadas como meio facilitador para a aprendizagem. Além disso, é preciso pensar em currículos flexíveis, multilíngues e adequados às necessidades dos surdos, pondo em prática a construção de uma escola diária de equidade na interação entre os sujeitos envolvidos, que possibilite a aprendizagem de múltiplos letramentos.

Desse modo, entende-se que reflexões elencadas nesta pesquisa não se findam aqui. Espera-se que o estudo possa contribuir para reflexão e novas pesquisas que tratem sobre letramento de surdos no ambiente escolar. As discussões geradas apontam para a necessidade de pensar práticas de multiletramentos e os desafios que são, quando pensadas a partir da especificidade do discente surdo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais**. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. vol. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acesso em: 24 abr. 2019.

CAVALCANTI, M; SILVA, I. “Já que ele não fala, podia ao menos escrever...”: o grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo. In: KLEIMAN, A; CAVALCANTI, M. (Org.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Mercado das Letras, 2007.

DIAS, A. V. M. et al. Minicontos Multimodais. In: ROJO, R. H. R; MOURA E (Org.). **Multiletramentos na escola: anos finais do ensino fundamental regular, Língua Portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.



DIONÍSIO, A.; VASCONCELOS, L. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013.

FERNANDES, S. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FRAGA, Moanna Brito Seixas. **Eventos e práticas de (multi)letramento de alunos surdos em uma escola pública do interior do nordeste brasileiro**. 2017. 99f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista/BA, 2017. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgcel/wp-content/uploads/2017/07/Dissertação-Mestrado-em-Letras-UESB-Turma-2015-Moanna-Brito-seixas-Fraga-ilovepdf-compressed-1.pdf> Acesso em: 01 out. 2019.

GÓES, M. C. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

KARNOPP, L. B. Língua de Sinais na educação dos surdos. In: THOMA, A.; LOPES, M. C. (orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005.

KLEIMAN, Angela; DE GRANDE, Paula Baracat. Interseções entre a Linguística Aplicada e os Estudos de Letramento. **Revista Matranga**, v. 22, n. 36, jan/jun, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matranga/article/view/17045> Acesso em: 02 mai. 2019

LIMA, T. C. S; MIOTO, R.C.T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. rev. Katál. Florianópolis, v. 10 n. esp. p. 37-45 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004. Acesso em: 10 out. 2019.

LODI, A. C. B; BORTOTTI, E. C; CAVALMORETI, M. J. Z. Letramento de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas/Literacy of Deaf People: Language Social Practices between Two Languages/Cultures. *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 131-149, Ago./Dez. 2014. Acesso em: 11 nov. 2019

LORENZI, G. C.C.; PÁDUA, T-R. W. Blog nos anos iniciais do fundamental I. In: ROJO, R. H. R; MOURA E (Org.). **Multiletramentos na escola: anos finais do ensino fundamental regular, Língua Portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MELO, E. D. S. O. et al. Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais. In: ROJO, R. H. R; MOURA E (Org.). **Multiletramentos na escola: anos finais do ensino fundamental regular, Língua Portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NETO, A. T. et al. Multiletramentos em ambientes educacionais. In: ROJO, R. H. R (Org.) **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____; MOURA, E. **Multiletramentos na escola: anos finais do ensino fundamental regular, Língua Portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSA, A. A. C. da. **Novos letramentos, novas práticas? um estudo das apreciações de professores sobre multiletramentos e novos letramentos na escola**. 2016. 200f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas/SP, 2016. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/321259/1/Rosa_AnaAmeliaCalazansda_D.pdf. Acesso em: 17 abr. 2019.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

Recebido Para Publicação em 21 de outubro de 2019.

Aprovado Para Publicação em 23 de novembro de 2019.