

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.044

## PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE UM ALUNO SURDO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

CLEUZILAINE VIEIRA DA SILVA<sup>1</sup>  
MARIA DE FÁTIMA CARDOSO GOMES<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente trabalho aborda as práticas de letramento de um aluno surdo bimodal no contexto da pandemia da Covid-19. Consideramos o aluno bimodal por seu acesso mínimo à difusão da Libras e da Língua oral no 4º ano do ensino fundamental em uma escola estadual do interior de Minas Gerais. Para tanto, o trabalho se desenvolve com base em uma pesquisa etnográfica desenvolvida durante o ano de 2021, que faz parte da construção teórico-metodológica de uma tese de doutorado ainda em andamento. Para compor o material empírico, foram realizadas: observação participante; vídeo gravação das aulas, com anotações em caderno de campo; transcrição em mapas de eventos dos acontecimentos durante as aulas. Para a análise, elegemos um evento que evidencia os desafios das práticas de letramento por uma professora regente durante as aulas no contexto do ERE- Ensino Remoto Emergencial, para Otto, aluno surdo bimodal. Ancoramos nossas discussões na Teoria Histórico-Cultural, em diálogo com a Etnografia em Educação, e no conceito de práticas de letramento. Como resultado preliminar, encontramos um misto de desafios por parte da professora regente, tanto na condução das aulas com o PET (Plano de Estudos Tutorado), quanto no conjunto de práticas de letramento para o aluno surdo durante o período pandêmico.

**Palavras-chave:** Práticas de Letramento, Aluno surdo bimodal, ERE- Ensino Remoto Emergencial.

1 Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, cleuzilaine@ufsj.edu.br;

2 Professora Titular da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, mafa@ufmg.br .

## INTRODUÇÃO

O presente texto busca elucidar as práticas de letramento de um aluno surdo bimodal durante a pandemia da Covid-19. Nesse sentido, o trabalho se desenvolveu a partir de uma pesquisa etnográfica desenvolvida durante o ano de 2021, que integra uma tese de doutorado em andamento. Para tanto, propomos como objetivo principal neste artigo: discutir as práticas de letramento durante o ERE (Ensino Remoto Emergencial) de um aluno bimodal, que cursa o 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola estadual em uma cidade do interior de Minas Gerais.

Desta forma, justificamos a discussão proposta como importante e necessária, uma vez que, com as medidas de isolamento social durante o contexto da pandemia, novas estratégias de ensino precisaram ser criadas. Nesse contexto, o uso da tecnologia passou a ser necessário para o acesso dos alunos ao conhecimento. Nesse sentido, ressaltamos a relevância de pesquisas que foram desenvolvidas durante o período pandêmico a fim de construir o conhecimento acadêmico, bem como serem referências para futuras pesquisas e/ou situações semelhantes. Além disso, diante do inesperado, é preciso mostrar o que efetivamente alcançou sucesso ou não com relação às providências tomadas no cenário pandêmico, sejam elas no âmbito tecnológico, didático pedagógico ou com relação ao que foi proposto como orientação para os profissionais da educação durante o período de vigência do Ensino Emergencial Remoto.

Partindo desse viés reflexivo, baseamos nossas discussões teórico-metodológicas na Etnografia em Educação guiada pela análise do discurso: Gee e Green (1998); Agar (1994/2002); Bakhtin (2011); em conjunto com a Teoria Histórico-Cultural, tendo como representante Vigotski e concepções de letramentos, práticas de letramentos e eventos de letramentos em Kleiman (1995); Street (2014); Heath (1982); os letramentos para surdos, tendo como ponto principal os desafios com relação à linguagem em uso, Libras e a Língua Portuguesa, a partir das contribuições de Botelho (2013). Sendo assim, adotamos como recursos metodológicos: a observação participante, com anotações em caderno de campo; transcrição em mapas de eventos dos acontecimentos durante as aulas; transcrição de Libras em glosa; e transcrição da língua portuguesa oral em unidades de mensagens (SBCDG, 1992).

## APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Compreender a diferença cultural e linguística dos surdos nos auxilia a entender como a formação de conceitos acontece para essas pessoas na língua de sinais e na língua portuguesa. Além disso, precisamos nos atentar para que a formação de conceitos na linguagem oral esteja atrelada à cultura oral e a todo sistema de significação que envolve a pessoa ouvinte. Na língua de sinais, – que no Brasil, é a Libras – a formação de conceitos ainda está em processo devido à recente oficialização da Língua no Brasil<sup>3</sup>, sendo que o surgimento de palavras e/ou conceitos científicos para algumas áreas de estudo, de formação escolar e acadêmica só ocorrem quando há uma demanda de surdos conscientes de suas peculiaridades e que reivindiquem e/ou se proponham a criar esses campos semânticos. Pois, segundo Gomes (2020) a palavra num determinado campo semântico carrega:

[...] significado que é social, mutável, o que nos leva a constatar que, ao se aprender uma palavra, seu significado está apenas começando, não é fixo, pois mudará conforme o uso que se faz dela. E nessa dinâmica, as crianças atribuem sentidos pessoais às palavras, sentidos que são fluidos, dinâmicos e dependentes das vivências de cada uma delas. Os processos de significação são, portanto, dependentes das relações das crianças com o meio, de como elas sentem, se apropriam, pensam e manipulam a fala e as diferentes formas de linguagem nas diferentes situações sociais de desenvolvimento (GOMES, 2020, p.54).

Para compreender as relações das crianças com o meio em diferentes situações sociais de desenvolvimento, adotamos o método de unidade de análise. De acordo com Vigotski: “a unidade é definida pelo fato de que é a parte de um todo que contém, mesmo que de forma embrionária, todas as características fundamentais próprias do todo” (VIGOTSKI, 1932/ 2018, p. 40). Dessa forma, a unidade fala/pensamento está interligada com as unidades afeto/cognição, pessoa/meio, instrução/desenvolvimento, ou seja, de acordo com Mahn (2019), “Vigotski reconhece a importância das inter-relações de todos esses sistemas, mas seu

3 A oficialização da Libras ocorreu mediante a Lei nº10.436/2002, e a regulamentação do decreto nº 5.626/2005.

foco está em como essas inter-relações conduzem e aprimoram o desenvolvimento da psique humana” (p. 20)<sup>4</sup>.

Para Vigotski (1932/2018), os eventos ou os momentos essenciais, a exposição da criança a uma situação qualquer, de um componente significativo do meio que desempenhe uma influência do meio no desenvolvimento psicológico no desenvolvimento da personalidade consciente da criança são definidos como a vivência (*perezhivânie, em russo*). O termo *perezhivânie*, de acordo com Mahn (2019, p. 22-23, *tradução livre*), “refere-se à maneira como as pessoas percebem, experimentam emocionalmente, se apropriam, internalizam e entendem as interações em suas situações sociais de desenvolvimento”.

Andrade e Campos (2019) complementam que o conceito de *perezhivânie* (vivência), articulado à teoria histórico-cultural como uma unidade sistêmica da vida consciente, compreende a integralidade entre afeto e cognição e a relação dialética entre o indivíduo e seu meio no estudo do desenvolvimento humano. Jerebtsov (2014) aponta quatro pontos-chave nas considerações de Vigotski sobre as vivências:

1. *as vivências* se manifestam na qualidade de principal característica da situação social de desenvolvimento; elas *refletem a unidade do “interno” e do “externo”* no desenvolvimento. As vivências como que revelam, usando as palavras de M. Cole, “a relação entre aquilo o que está contido na cabeça e aquilo em que consiste a cabeça”.
2. *as vivências são a unidade afeto intelecto*. (...) As vivências possibilitam superar a separação entre a razão e os sentimentos, elas orientam o psicólogo para a realidade e a importância da experiência sem mediadores. Na vivência, há espaço para o entrelaçamento das linhas de desenvolvimento natural (necessidade, afeto) e cultural (reflexão fundamentada em conceitos).
3. *as vivências são uma unidade (indicador integrativo) de análise da consciência e do desenvolvimento da personalidade*, ou seja, com ajuda do conceito de vivência L.S. Vigotski tenta entender as mudanças da personalidade como uma unidade completa. A vivência

4 Texto original: Vygotsky recognizes the importance of the interrelationships of all of these systems, but his focus is on how these interrelationships lead to and enhance the development of the human psyche

aparece como um perfil da regulação da atividade de vida. Nela estão apresentados todos os seus componentes (...)

4. *a vivência leva ao desenvolvimento da personalidade; é o fator e, ao mesmo tempo, a condição interna de uma neoformação.* L.S. Vigotski diz que o desenvolvimento etário pode ser representado como história de vivências da personalidade em formação. As vivências são indicadores de diversas etapas da história da formação da personalidade. (JEREBTSOV 2014, p. 16-17, *Grifos do autor*)

É expressivamente importante pensarmos as vivências nas relações sociais e como, ao vivenciarmos algo, nos apropriamos e passamos a incorporar determinada vivência na nossa constituição subjetiva, enquanto ser social. Embora, no ponto dois, o autor afirme que as vivências possibilitam superar a separação entre a razão e os sentimentos e que elas orientam o psicológico para a realidade e a **importância da experiência sem mediadores**, é notório afirmar que há mediadores, pois nossas relações são mediadas pelas diferentes linguagens, incluindo fala, escrita, Libras, BRAILLE e a linguagem do toque, que, conforme Gomes (2020), constituem a unidade dialética *afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso (ACCL)* na constituição do desenvolvimento cultural das crianças.

Nesse sentido, é de fundamental importância entendermos o conceito de cognição social situada, que, conforme Gomes (2020, p. 38), significa: “o conceito de cognição social situada parte do princípio de que é por meio das linguagens em uso – falada e escrita –, inseridas numa cultura, que desenvolvemos nossa cognição.” Ainda de acordo com a autora, esse conceito foi elaborado a partir do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, Vigotski, que defende a indivisibilidade entre afeto e cognição social situada e os princípios da Etnografia em Educação com o conceito de culturas e linguagens em uso como centrais. Ressalta-se, nesta abordagem conceitual, que, sem as relações sociais situadas em contextos específicos, a cognição não se desenvolveria. Em conformidade com essa perspectiva, Toassa e Souza (2010, p. 770, *grifos das autoras*) acrescentam:

Um conceito-chave da teoria histórico-cultural está implícito na discussão de Vigotski sobre as mudanças vivenciais ao longo de diferentes períodos de desenvolvimento: a lei genética geral de desenvolvimento humano. Essa lei define que qualquer processo psicológico começa *em si*,

*torna-se para-os-outros e depois para-si(...)*, configurando uma tomada de consciência estreitamente dependente das relações sociais para que a criança possa formar conceitos sobre o todo de sua personalidade e a de outras pessoas.

Gomes (2020) acrescenta que sem uma compreensão das relações entre cultura, cognição e linguagem com as vivências e as emoções não podemos entender o que se desenvolve quando as crianças estão em uma situação social de desenvolvimento.

A partir dessas considerações, compreendemos que, mais do que um processo focado em escrita ou na oralidade, é preciso que se construam sentidos e significados para as práticas letradas. Para nós, o conceito de Letramentos está em consonância com Kleiman (1995, p. 18-19) que considera o letramento “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” Street (2014) enfatiza que considera útil empregar o conceito de “práticas de letramento” ou “letramentos” que ocorrem nos “eventos de letramento”:

O conceito de “práticas de letramento” se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam (STREET, 2014, p.18)

Como sugere Heath (1982, p. 249, *tradução livre*), “os eventos de letramento têm regras de interação social que regulam o tipo e a quantidade de conversa sobre o que é escrito, e definem as maneiras pelas quais a linguagem oral reforça, nega, estende ou deixa de lado o material escrito”. Já Kleiman (1995) explica que os eventos de letramento são aqueles em que a criança participa ao identificar uma história, ao ouvir o trecho de um conto de fadas ou mesmo quando se lembra de uma história relacionada a um texto escrito; assim, de acordo com a autora, a criança está aprendendo uma prática discursiva letrada e pode ser considerada letrada mesmo sem saber ler e escrever.

Quando falamos sobre letramento de crianças surdas, é notório que ainda há um caminho longo a se percorrer, pois muitas práticas estão

pautadas em modelos guiados pela oralidade e memorização do código escrito, sem levar em consideração a cognição social situada em que esse aluno está inserido, ou seja, suas vivências, suas relações e como a linguagem em uso faz a mediação do conhecimento proposto ao aluno. “Há, também pouca compreensão, da parte dos educadores, sobre as diferenças radicais entre letramento e alfabetização” (BOTELHO, 2013, p. 64).

Nesse sentido, trazer as palavras de Kleiman (1995, p. 20) quando ela afirma que;

A escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho -, mostram orientações de letramento muito diferentes.

Dessa forma, Kleiman evita usar os dois termos – alfabetização e letramento – ao adotar o conceito de práticas de letramento e identifica a alfabetização como uma das práticas de letramento que também pode ser vista como letramento escolar que enfatiza a aquisição de habilidades individuais de leitura e escrita ou o processo de aquisição de códigos. De nossa parte, concordamos com Kleiman, pois, mesmo quando se aborda a aquisição individual de códigos, as práticas são sociais e, portanto, práticas de letramento.

Ainda conforme Botelho (2013), no caso do letramento para surdos, é preciso levar em consideração outros aspectos como: o processo de escolarização dessas crianças, bem como as políticas educacionais que fazem parte desse processo; as práticas sociais de leitura e de escrita em que essas pessoas estão inseridas; as representações afetivas para os surdos sobre o significado de ler e escrever. Desta forma, com relação ao processo de escolarização, mais especificamente sobre a realização das práticas de letramento, Botelho (2013) aponta problemas tanto nas escolas de surdos quanto nas escolas em processo de inclusão escolar, a partir das políticas educacionais. Segundo Botelho (2013, p. 65):

As escolas de surdos desconsideram que aprender a fazer uso competente, constante e hábil de leitura e de escrita, é inteiramente dependente da aquisição de uma língua,

a língua de sinais, e de linguagem. Isto permitirá desenvolver competências na leitura e na escrita, sendo esta última uma língua com a qual os surdos não se relacionam tendo como suporte a oralidade, na sala de aula e fora dela, como fazem os ouvintes.

Neste ponto, é possível destacar duas observações a partir da colocação de Botelho (2013), sendo que a primeira se refere a Libras como linguagem em uso em escola de surdos, e nesse sentido, pensa-se a Libras como linguagem de instrução, por meio da qual os surdos seriam competentes em compreender e recontar fatos, acontecimentos e releituras a partir de um domínio discursivo da linguagem em uso. A segunda observação parte do fato histórico de oposição entre oralidade e gestualidade para a comunidade surda, tendo como marco o Congresso de Milão em 1988, em que a Língua de Sinais foi proibida em muitos países. Tal fato, mesmo sem uma relação direta com a atualidade, se apresenta como um aspecto complicador para aceitação do aprendizado do português sem vinculação com a relação de poder entre língua minoritária e majoritária, bem como entre surdos e ouvintes. Essas tensões podem ser verificadas nos diversos textos de pesquisadores sobre a educação de surdos como: Strobel (2012); Perlin; Reis (2012); Lulkin (2016); Lunardi (2016), entre outros.

Já com relação às escolas ditas “inclusivas”, Botelho (2013) afirma que essas escolas privilegiam a interação dos surdos com os ouvintes, dando mínima ou nenhuma ênfase à construção do letramento. “São contextos onde os surdos não compartilham plenamente a língua oral que circula na sala de aula e na Escola, tampouco o letramento foi estabelecido como objetivo” (p. 65). Desta forma, quando a linguagem em uso é a língua oral e a Libras, é a língua de tradução a construção de conceitos para a criança surda que toma outros caminhos, ou seja, é preciso se levar em consideração aspectos que, para ela, fazem sentido, buscar meios para que o que é dito na linguagem oral seja significado e ressignificado e apropriado pelo sujeito surdo; apropriação que, de acordo com Smolka (2000, p. 28):

[...] refere-se a modos de tornar próprio, de tornar seu; também, tornar adequado, pertinente, aos valores e normas socialmente estabelecidos. Mas há ainda outro significado (frequentemente esquecido?), relacionado à noção elaborada por Marx e Engels, na qual o tornar próprio implica “fazer e usar instrumentos” numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar/ produzir.

Dessa forma, quando mencionamos as práticas de letramento por meio da linguagem em uso, estamos nos referindo às relações discursivas que envolvem vivências que fazem sentido para as pessoas construindo junto a elas significados ligados a sua cultura e seus contextos de vida social, escolar e familiar. Conforme Bakhtin (2011, p. 265), “a língua passa a integrar a vida através dos enunciados concretos (que a realizam), é igualmente através dos enunciados concretos que a vida entra na língua”, uma relação dialética e dialógica por excelência, em que os falantes se constituem e são constituídos por meio da linguagem em uso. “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Além disso, é preciso estabelecer que as construções de conhecimento e a relação entre linguagem e cultura (*linguaculture*) são relações importantes quando duas línguas e duas culturas estão envolvidas. Agar (2002) afirma que criou o neologismo “linguagemcultura” a partir da concepção de que a língua se encontra na cultura e a cultura carrega a língua, estando as duas entrelaçadas. Em suas palavras:

A língua é reconectada às situações de seu uso. Palavras e frases ainda existem, mas agora elas se encaixam no contexto do discurso que as contém. A *língua* na linguagemcultura é sobre discurso, não apenas sobre palavras e frases. E a *cultura* na linguagemcultura é sobre significados que incluem e vão muito além, do que o dicionário e a gramática oferecem. (AGAR, 1994/2002, p. 96, *grifos do autor tradução livre*)

Nesse sentido, outro ponto que Botelho (2013) menciona é que ser letrado é depender do estabelecimento de práticas sociais, ou seja, são os contextos situados e as relações interpessoais que as pessoas surdas constroem nas relações de vivências e afetividade com suas famílias e nas representações em “ser” surdos.

A inserção de práticas de leitura e de escrita também é dependente das representações dos surdos e de suas famílias sobre o significado de ler, escrever, estar na escola e ter progressão escolar, e das representações sobre a surdez e a linguagem, e existência de uma língua compartilhada que permita comunicar sobre as vantagens e o prazer que podem decorrer das atividades de ler e de escrever (BOTELHO, 2013, p.65)

Se é assim, nos perguntamos: por que manter os dois termos – alfabetização e letramento? Se, de acordo com Agar, é a linguagem cultura que constitui o ser humano como humano, as práticas de letramento incorporam os eventos de letramentos, e a língua está conectada com as situações de uso. Nesse sentido, ao se ensinar o sistema alfabético do português, já deveríamos ensinar seus usos e funções, que trazem consigo os discursos, as ideologias do que se ensina e como se ensina. Além disso, utilizamos o termo “práticas de letramento”, que envolve práticas sociais de ler e escrever para alunos surdos por meio da Libras e do Português e outros letramentos como letramento digital no ERE, letramento numérico, letramento literário etc. Desse modo, podemos superar a dicotomia entre alfabetizar e letrar como dois processos distintos, porém interligados, conforme Soares (2020). No momento de se ensinar o código escrito, podemos considerar a leitura e a escrita como *atividades humanas* (VIGOTSKI, 1931/1995), colocando o humano no centro – os alunos surdos, seus familiares e professores. O que afeta essas pessoas a buscar o conhecimento? O que se desenvolve quando Otto vivencia as práticas de letramento?

Assim, buscamos analisar como a relação afetiva e cognitiva do aluno surdo se constrói por meio das linguagens em uso, nas culturas e vivências com o IE (intérprete Educacional), seu mediador de comunicação Libras/Língua Portuguesa, nas relações afetivas, sociais e discursivas com a professora ouvinte e a Instrutora de Libras, nas relações afetivas, sociais e discursivas com a mãe, presentes na aula remota durante a pandemia da Covid-19. O IE, ao fazer a tradução de LP (Língua Portuguesa) para Libras e vice-versa, promove escolhas linguísticas nas duas línguas levando em consideração quem é esse aluno surdo, que conhecimentos culturais ele já se apropriou, como construir uma relação ética e afetiva com esse aluno respeitando sua singularidade.

## ENTRADA NO CAMPO DE PESQUISA

No final do ano de 2019, um acontecimento adverso surpreendeu a todos. Ninguém imaginava a tamanha proporção que um vírus tomara em nível mundial, interrompendo modos de convivência, de trabalho, de viver e de respirar. A pandemia do novo coronavírus, conhecida como COVID-19, surgiu na cidade chinesa de Wuhan e logo se espalhou para outros continentes, países e cidades, afetando a vida de todos, inclusive dos brasileiros. Tal situação exigiu várias mobilizações e uma série de estratégias individuais e coletivas para proteger a saúde e a vida das pessoas, tais como a adoção do isolamento social, uso de máscaras e frequente higienização das mãos.

Diante de um cenário pandêmico do COVID-19, a suspensão das aulas presenciais e a prática preventiva do isolamento social trouxeram, para a vida de alunos, professores, IE e das famílias dos alunos, o ensino virtual, ou, como é mais conhecido, o ERE (Ensino Remoto de Emergência, ou Emergencial). Conforme Hodges et al. (2020), há uma diferença entre a educação on-line de qualidade e o ERE. Para os autores, a educação on-line é realizada com mais tempo de planejamento, levando em consideração vários fatores importantes de ensino e aprendizagem centrados no aluno. Já o ERE é uma solução temporária com um tempo de planejamento curto e com poucos recursos.

Dessa forma, adequar suas práticas pedagógicas habituais ao novo cenário, para muitos profissionais da educação, significou se reinventar e buscar alternativas de atendimento aos alunos. Tendo em vista a Pandemia do Covid-19, foi preciso adotar medidas sanitárias contra a contaminação e disseminação do vírus e variantes, por isso, nossa pesquisa de campo sofreu alterações importantes para se adequar à nova realidade, ou seja, ao invés de um contato presencial com alunos e professores, mudamos nossa forma de fazer pesquisa nos adequando ao ERE.

O panorama desenvolvido neste trabalho foi o de uma Escola Estadual situada no interior de Minas Gerais. Em histórico sobre a organização do ERE, segundo a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG)<sup>5</sup>, as interações entre professores e alunos se davam, inicialmente, apenas via e-mail com envio de material educativo. O material educativo, desenvolvido especificamente para o contexto do Ensino Remoto Emergencial, é chamado de Plano de Estudo Tutorado (PET). O PET é uma apostila simplificada dos conteúdos e com atividades que o estudante precisa desenvolver a cada bimestre. Foram disponibilizados aos alunos um total de quatro apostilas, trabalhadas durante dois bimestres e cada PET dispunha de carga horária de 60% da carga horária total. Os outros 40% constituíam-se em atividades complementares desenvolvidas pelos professores.

Somente o envio dos PETs por e-mail não possibilitava, no entanto, uma interação rápida entre professores e alunos, principalmente com relação ao retorno das respostas dos alunos, por isso, foi desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação/MG o aplicativo “Conexão Escola”

5 Informação disponível na página da Secretária do Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10920-aplicativo-conexao-escola-promove-interacao-entre-alunos-e-professores-durante-o-ensino-remoto#> e via Memorando-Circular nº 7/2021/SEE/SB.

que pode ser acessado via celular ou computador com uso da *internet*. O aplicativo constitui uma das ferramentas complementares ao Plano de Estudo Tutorado, e as interações com os alunos seriam por meio de aulas em vídeo utilizando a plataforma do *Google Meet*. Com a utilização do “Conexão Escola”, os alunos e professores poderiam interagir também via *chat* e ter acesso às teleaulas do programa “Se Liga na Educação”, exibido também pela emissora de televisão da Rede Minas.

Entretanto, o uso dessas ferramentas se esbarrava em questões de cunho social, econômico, informativo e tecnológico para o público atendido pelas escolas estaduais mineiras, em sua maioria constituído por famílias de baixa renda e de regiões de zona rural com difícil acesso à internet.

No caso da Escola Estadual que realizamos nossa investigação, as interações, inicialmente, eram realizadas por grupos de *WhatsApp*, tendo em vista as dificuldades tecnológicas das famílias dos alunos e até mesmo de alguns professores em manusear e entender o *modus operandi* do aplicativo do “Conexão Escola”. Além disso, ocorriam as dificuldades de conexão da internet, dentre outros problemas de ordem técnica que dificultavam o andamento apropriado das aulas. Dessa forma, os professores enviavam as atividades do PET por mensagem de *WhatsApp* com explicações em áudio solicitando que os alunos endereçassem as fotos das atividades respondidas em mensagens privadas. Os alunos que não conseguiam participar dessa dinâmica de aula retiravam o material impresso disponível nas escolas e devolviam as atividades de cada semana por meio de fotos, *e-mail* ou impressas.

A partir do mês de julho de 2021, as aulas passaram a ocorrer obrigatoriamente pelo aplicativo Conexão Escola com a presença *on-line* do professor para atendimento dos alunos, no entanto, como esse recurso ainda era de difícil acesso a muitos alunos, muitos professores se mantinham *on-line* no aplicativo “Conexão Escola”, mas também continuavam enviando atividades e ensinando via grupos de *WhatsApp*.

Com relação aos nossos sujeitos de pesquisa, focalizamos nossa investigação em um aluno surdo<sup>6</sup> – Otto, nosso caso expressivo<sup>7</sup> e suas relações com sua mãe, com a professora regente e o Intérprete de Libras,

6 Seguindo as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa, COEP/UFMG, os participantes da pesquisa concordaram em participar da pesquisa e cederam o uso de suas imagens por meio do preenchimento do Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento).

7 O conceito de casos expressivos foi proposto por Mitchell (1984) ao argumento de que acontecimentos descritos de forma etnográfica podem ser utilizados para produzir

que são pessoas ouvintes na turma de 4º ano do ensino fundamental composta de 33 alunos. Desse total, apenas Otto era surdo. A dinâmica das aulas ocorreu da seguinte forma: para organização do ensino, a professora estabeleceu com a turma um combinado de que, de 13:00 às 16:00, a aula seria para os alunos ouvintes via *WhatsApp* e/ou no Conexão Escola; entre 16:00 e 17:30, a professora dedicava-se a lecionar apenas para Otto, sendo as aulas realizadas por meio de videoconferência utilizando o aplicativo *Zoom meeting*. Ou seja, presenciemos a construção de práticas de letramento digital antes não vivenciadas pelos professores, IEs, alunos e familiares.

Dessa forma, para acompanhar toda a trajetória do ano letivo de 2021 de Otto, fizemos uso de vídeo gravação, da observação participante, com anotações em caderno de campo, bem como da transcrição em mapas de eventos dos acontecimentos durante as aulas. De acordo com Castanheira (2010, p. 79), “define-se evento como o conjunto de atividades delimitado interacionalmente em torno de um tema comum num dia específico. Um evento não é definido a *priori*, mas é o produto da interação dos participantes”. Já os mapas de eventos, de acordo com a autora, “são construídos analisando-se o discurso e as ações dos membros de um grupo num lugar e tempo específicos. Isso permite ao pesquisador examinar retrospectivamente o fluxo de interação” (CASTANHEIRA, 2010, p. 79). Além disso, apresentamos a transcrição de Libras em glosa e a transcrição da língua portuguesa oral em unidades de mensagens (SBCDG, 1992).

Para construir o material empírico, foram gravadas em vídeo um total de 84h e 27min de aulas da professora regente para Otto, sendo que essas aulas contavam também com a participação do Intérprete de Libras, da mãe do aluno e a pesquisadora. Para o artigo em questão, analisamos e discutimos, na próxima seção, a aula de Língua Portuguesa do dia 27/04/2021, que intitulamos, de forma êmica, ou seja, a partir da aula proposta pela professora, de “A Joanhinha e o Pulgão”. A aula teve a duração de 52 min. Neste evento, buscamos explicitar brevemente os seguintes aspectos:

- Adequação das atividades propostas pelo PET ao aluno surdo bimodal;
- A busca de vivências pela professora, para que a atividade proposta, bem como, o texto, fizesse sentido para o aluno surdo;

---

inferências lógicas ou generalizações que iluminem aspectos obscuros de uma teoria geral. (CASTANHEIRA, 2010, p.74)

- Quais as peculiaridades de práticas de letramento para surdos levando em consideração as linguagens em uso, Libras e LP.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo conhecimento de que o aluno surdo ainda se encontrava com conhecimento de Língua Portuguesa no nível de 2º ano do ensino fundamental, mesmo cursando o 4º ano, a professora propôs utilizar a apostila do Pet do 2º ano do ensino fundamental. O objetivo da atividade proposta, de acordo com o Pet de Português, era trabalhar campanhas publicitárias de conscientização infantil por meio de textos e *slogans*, chamando atenção dos alunos para observar as imagens das atividades e pedindo à criança que explicasse detalhadamente o que via. Para introduzir o tema, a professora apresentou um pequeno texto sobre a Joanelha (*figura 1*), com perguntas sobre o que o aluno via na imagem, se já viu uma joanelha de perto e por que elas são usadas para o controle biológico de pragas.

**Figura 1** - A Joanelha e o Pulgão - Aula 27/04/2021

### ATIVIDADES

1- Observe a imagem a seguir, leia atentamente o texto e responda:



Apesar de coloridas e muito bonitas, as joanelhas não são propriamente inofensivas. Para ácaros e pequenos insetos, elas são predadores dos mais vorazes, uma única joanelha é capaz de devorar mais de cinquenta pulgões em um dia, por isso, elas têm ajudado o ser humano, sendo utilizadas para o controle biológico de pragas.

A) O que você está vendo nesta imagem?

---

B) Você já viu uma joanelha de perto?

---

C) Por que elas são utilizadas para o controle biológico de pragas?

---

---

Disponível em: <<https://novaescola.org.br/plano-de-aula/2735/leitura-colaborativa-de-textos-expositivos>>. Acesso em: 09 fev. 2021.

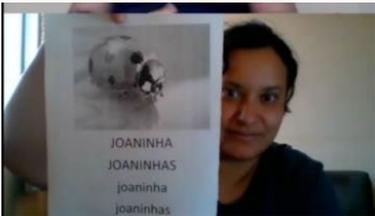
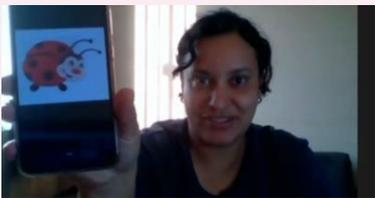
**Fonte:** Pet, Plano de Estudos Tutorado, 2º ano, Vol. 1, p. 6. 2021.

Um primeiro ponto a se discutir refere-se ao texto, que não faz uma apresentação clara sobre a joaninha como um inseto, por exemplo, e que sua cor é vermelha com bolinhas pretas, no entanto, essas informações podem ser inferidas na imagem que acompanha o texto. As perguntas A e B não exploram conceitos como “predadores”, “vorazes”, “inofensivas” e “controle biológico de pragas”. Isto fica expresso na pergunta C, que parte do princípio de que as crianças deveriam conhecer uma joaninha, saber o que é o pulgão, bem como inferir que ele é nocivo às plantações, pois é visto como uma praga; além disso, exigia o entendimento de que a joaninha, ao comer o pulgão, age como controle biológico ao diminuir a quantidade desse inseto, sem que o ser humano necessite utilizar agrotóxicos, por exemplo.

Assim, mesmo que Otto estivesse no 4º ano do ensino fundamental, para compreender o significado das palavras “predadores”, “vorazes”, “inofensivas”, “controle biológico de pragas”, seria necessário que estas palavras fizessem parte de suas vivências, de sua *linguagem cultura*, em Língua Portuguesa ou em Libras. Além disso, a imagem que acompanha o texto é apenas da “Joaninha”, não há imagens do “pulgão” que também é mencionado no texto, ou seja, esses conceitos não foram apresentados de forma clara para a criança no texto e na imagem. Se esses termos parecem difíceis para uma criança ouvinte entender e até mesmo explicar, imaginemos para a criança surda? Como apresentar esse texto e as palavras que destacamos para o aluno surdo? Que estratégias o professor pode utilizar? Como essas palavras podem vir a fazer parte da vida da criança para que ela possa construir esses conceitos, bem como os sentidos e significados para o que se ensina?

Relativo ao trabalho da professora com o texto mencionado, no subevento “A Joaninha” que faz parte do evento “O Pulgão e a Joaninha”. Antes de ler a atividade proposta na apostila do PET e pedir que o aluno faça a atividade, ela mostra um cartaz com uma imagem de Joaninha que tem escrito embaixo: “JOANINHA”; “JOANINHAS”; “joaninha” e “joaninhas”. Depois, ela pega o próprio celular e mostra a foto de uma joaninha, pedindo que o aluno olhe para o intérprete para ver o sinal de joaninha. Ou seja, a professora procura associar a imagem da joaninha ao nome desse inseto na Língua Portuguesa com variações de singular e plural, de letras em maiúscula e minúscula e o sinal da Libras. Por fim, a professora mostra uma imagem de um desenho infantil da Joaninha para que o aluno reconheça que todas as imagens tratam da Joaninha e verificar qual dessas imagens faz parte da vivência de Otto. A síntese descritiva deste subevento se encontra no quadro 1.

**Quadro 1** – Subevento - “A Joanelha” – Aula 27/04/2021

Linha	Participantes <sup>8</sup>	Descrição da interação entre os participantes	Frames do vídeo
21-23	A professora, o aluno surdo e o intérprete educacional	A profa. mostra um cartaz com a imagem de uma joanelha e escrito embaixo “joanelha” em letra maiúscula e em letra minúscula, no singular e no plural.	
25-26	A professora, o aluno surdo e o intérprete educacional	A profa. mostra a figura de uma joanelha, porém agora ela mostra a imagem colorida na tela do celular. O aluno se aproxima da câmera olhando para a imagem apresentada para professora	
27-32	A professora, o aluno surdo, a mãe do aluno e o intérprete educacional	A Profa continua mostrando a imagem no celular enquanto o IE faz o sinal de Joanelha parada e em movimento. O aluno tenta sinalizar, olhando o que o intérprete está fazendo <sup>9</sup> .	
40	A professora, o aluno surdo, a mãe do aluno e o intérprete educacional	A professora mostra no celular o desenho de uma joanelha, agora com traços de desenho infantil.	

8 São considerados participantes aqueles que exercem alguma ação durante o desenvolvimento da atividade. Mesmo não fazendo uso da palavra, alguns participantes prestavam atenção na atividade vindo a realizar algo depois, como é o caso do aluno surdo.

9 A letra C com o fundo laranja que aparece em uma das imagens é a inicial do nome da pesquisadora.

Linha	Participantes <sup>8</sup>	Descrição da interação entre os participantes	Frames do vídeo
55-58	A professora, o aluno surdo, a mãe do aluno e o intérprete educacional	A professora mostra a imagem dos insetos no celular dela, o IE faz o sinal de insetos. Otto identifica os insetos que conhece.	

**Fonte:** Notas de campo etnográficas e gravação em vídeo do dia 27/04/2021.

No Quadro 1, é possível ver como a professora vai construindo com o aluno surdo o conceito de Joaninha, buscando estabelecer uma relação com o que ele já conhece e desenvolvendo os aspectos de algo novo tanto na Libras quanto na língua oral escrita. Além disso, a professora, por meio das palmas, fornece o incentivo ao aluno sempre que ele demonstra que compreendeu o que estava sendo ensinado, como, por exemplo, quando mostra que aprendeu o sinal da Joaninha e responde a professora dizendo que conhece a joaninha por já ter visto na TV.

Ainda no Evento “O Pulgão e A Joaninha”, ocorre o subevento “Os insetos”; nesse subevento a professora propõe ampliar outro aspecto do conceito da joaninha. Ela pede à mãe que mostre para Otto a imagem com vários insetos; ao mostrar a imagem para o filho, a mãe afirma que todos aqueles que estão na imagem são os insetos e pergunta para Otto quais os insetos que ele já viu. Ele identifica para a mãe: a joaninha, a borboleta e a barata. No subevento a “Joaninha é um inseto”, a professora mostra o primeiro cartaz da joaninha em preto e branco, depois outro cartaz com a imagem de diferentes insetos com a escrita da palavra “Inseto” no singular, no plural, maiúscula e minúscula e diz para Otto que a Joaninha é um inseto. Nesse ponto, a mãe de Otto auxilia abrindo a imagem dos insetos no celular e afirmando para Otto que todos na imagem são insetos e que a joaninha também é um inseto, pois está na imagem que compõe o grupo. A mãe pergunta novamente para Otto quais insetos ele conhece e ele mostra a joaninha e a borboleta; ao apontar novamente para a barata, ele conta que a mãe tem medo de barata e que a mãe grita de medo; nesse momento, a mãe afirma que a barata também é um inseto. Entretanto, não é explorado pela professora a emoção – medo – que acontece nas relações dos humanos com insetos e outros animais: por que a mãe tem medo da barata? Otto também tem medo da barata? O que mostra que a barata também é um inseto? Há outros insetos que causam medo?

Embora o texto proposto para a aula não exemplifique uma plantação em que os pulgões são prejudiciais, a professora apresenta a folha de couve como exemplo, pede que a mãe mostre a imagem da folha de couve e que o IE mostre o sinal de couve. Logo depois, é apresentado o pulgão na folha de couve, com imagens e escritas, assim como o cartaz da joaninha. Para construir junto com Otto o conceito “controle biológico”, ela diz que a Joaninha come o pulgão e, por isso, ela faz o controle biológico, ou seja, não é necessário utilizar agrotóxicos para matar o pulgão, considerado uma praga na plantação de couve.

Nota-se que, embora a professora proponha práticas que busquem tornar conhecido para Otto os conceitos mencionados no pequeno texto, suas práticas ainda dão ênfase na aquisição da habilidade individual de ler e escrever as palavras. Isso se mostra quando ela apresenta os cartazes da joaninha, dos insetos e do pulgão com escritas no singular, no plural, em letra maiúscula e minúscula. A professora trabalhou o plural das palavras, e também, a família silábica do J, inserindo nomes de pessoas que Otto conhecia, como por exemplo, o nome dela e da prima de Otto que começam com a letra J. Identificamos, a partir das práticas de letramento da professora, que há foco na identificação do código escrito, ou seja, essas práticas não buscam relacionar a construção do significado, estão presas em modelos universais em que o objetivo ainda está voltado para a aquisição de leitura e escrita de forma individual e não para possibilitar ao Otto a construção de sentidos a partir das suas vivências; por isso, vemos como práticas de letramento escolar, que favorece a aquisição do código escrito.

Além disso, no subevento “Os insetos”, quando a professora solicita que o aluno surdo olhe para o intérprete e aprenda o sinal de inseto, a ação é interrompida pela mãe do aluno, que coloca no filho o aparelho auditivo e pergunta para ele qual o sinal de inseto, antes que ele tenha compreendido o que estava sendo ensinado. Ou seja, ao fazer esse tipo de interferência, a mãe revela que adquirir a habilidade individual de ler e escrever a palavra inseto é mais importante do que construir o conceito dessa palavra por meio de vivências de práticas de letramentos diversas. Em um contexto escolar, essa interferência talvez não ocorresse, pois o próprio professor, em sua organização cultural de sala de aula, faz combinados com os alunos com relação à ordem em que as informações são discutidas, respondidas e ouvidas, o que, muitas vezes no Ensino Remoto Emergencial, fugiu do controle do professor, já que não havia muitas possibilidades de limitar e/ou organizar os espaços de onde falavam os sujeitos.

Outro ponto importante em nossa investigação foi a participação da mãe e as interferências de familiares, de modo geral, nas aulas durante a modalidade de ensino remoto emergencial. Nesse contexto, as questões de ensino foram delegadas aos pais até que a modalidade remota fosse mais bem organizada; mesmo assim, muitos pais ainda se viram diante da tarefa de ensinar conteúdos escolares para além do dever de casa.

O evento “O Pulgão e a Joanhinha” apresenta subeventos que incitam discussões diversas, pois abrange: a falta de acessibilidade aos materiais didáticos e pedagógicos oferecidos no contexto da pandemia; os desafios enfrentados pelos professores na tarefa de ensinar durante o ERE; e, mais especificamente sobre as práticas de letramento para alunos surdos nas escolas em processo de inclusão. Concordamos com Botelho (2013), ao afirmar que as práticas de letramento para alunos surdos estão atravessadas por questões que levam em consideração a formação dos profissionais da educação; as representações sobre a surdez e as linguagens em uso, LO e LS. Neste ponto, destacamos a unidade de análise (ACCL) – *unidade afeto-cognição social situada-culturas-linguagens em uso* nas relações afetivas entre os participantes, principalmente entre a professora e o aluno surdo, mas enfatizamos que ainda é necessária uma educação que se ensine a pensar e não apenas obedecer, como dizia Paulo Freire, ou seja, é preciso que, nas práticas de letramento, seja adotado o letramento ideológico e não o letramento autônomo (STREET, 2014).

Ressalta-se a complexidade de se propor estratégias, principalmente com relação a linguagem em uso, que geralmente é a linguagem oral, fazendo a mediação do conhecimento também por meio da Libras. Ou seja, o que apresentamos de forma breve nessa discussão é que a Libras não deve ser apenas língua de tradução, ela precisa ser vista como língua de instrução, em que a criança surda construa sentidos e significados para os conteúdos didáticos pedagógicos, o que inclui práticas de letramento condizentes com as relações de cognição social situada, ou seja, com os contextos social, cultural e linguístico deste aluno, transformando essas práticas de letramento em atividades humanas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos analisados neste texto, embora ainda preliminares, demonstram que as práticas de letramento com crianças surdas é um processo complexo, principalmente com relação à concepção de inclusão escolar, ainda muito insatisfatória do ponto de vista de material didático oferecido aos alunos da rede estadual de Minas Gerais, destaque para o

contexto da pandemia da covid-19. Além disso, nota-se um descaso com relação ao acesso à educação pública, já que, ao propor a modalidade de ensino remoto emergencial, não houve investimentos em recursos tecnológicos, bem como capacitações adequadas para os professores para esse tipo de modalidade de ensino, deixando mais uma vez ao cargo dos mesmos e das famílias dos alunos a responsabilidade de solucionar as questões de acesso ao ensino. Assim, concordamos com Saviani e Galvão (2021, p. 41):

não há, pois, uma forma exclusiva de ensinar e aprender e as formas ficam muito restritas quando estamos diante de um modelo em que a aula virtual – atividade síncrona –, que se desdobra em atividades assíncronas, oferece pouca (ou nenhuma) alternativa ao trabalho pedagógico”.

Diante da proposta de investigação, encontramos como resultado um misto de desafios por parte da professora regente, tanto na condução das aulas com o PET (Plano de Estudos Tutorado), quanto na dificuldade em promover práticas de letramento a partir das vivências do aluno surdo, a fim de favorecer que os conteúdos escolares fizessem sentido e tivessem significados para esse aluno por meio dos eventos e das práticas de letramento digital como atividades humanas. Nesse sentido, enfatizamos que os recursos tecnológicos, bem como o conjunto de práticas para inclusão de alunos surdos ainda são deficitários frente ao desafio do professor ouvinte e do aluno, de ensinar e aprender juntos em tempos de pandemia.

Realçamos que o caso expressivo apresentado neste trabalho não pode ser considerado de inclusão escolar, pois, embora a professora regente se empenhasse para que o aluno surdo fosse atendido, buscando focar nas necessidades de Otto e criando estratégias de ensino, foi preciso que ela separasse esse aluno de sua turma. Compreendemos que esse tipo de atitude é uma forma emergencial de dar ao aluno surdo o acesso ao conhecimento diante do fracasso do processo de inclusão escolar nas escolas estaduais de Minas Gerais.

Com relação à construção de conhecimento e das práticas de letramento, demonstramos a necessidade de se levar em consideração que, para o letramento de crianças surdas, faz-se necessário atentar para peculiaridades das relações da unidade de análise ACCL - [*afeto-cognição social situada- culturas e linguagem em uso*], como um todo necessário para que o aluno surdo possa construir conceitos em língua portuguesa e na Libras, por meio da *linguagem cultura*, de atividades humanas, nas/

pelas relações afetivas, sociais e culturais que constituem suas vivências, suas emoções, sua subjetividade.

Por fim, salientamos que as discussões propostas no presente trabalho não se encerram aqui, mas servem para incitar outros trabalhos, outras pesquisas, outros contextos educacionais em que a educação pública em tempos de pandemia foi uma das mais desafiadoras frente às carências e exclusões tecnológicas, já que na modalidade de Ensino Remoto Emergencial os alunos da rede pública não tiveram suas necessidades educacionais (aprofundamentos de conteúdos, discussões ricas que favorecessem a construção de conhecimento de professores e alunos, promoção de tempos e compartilhamentos de informações e interações) minimamente alcançadas.

## REFERÊNCIAS

AGAR, Michael. **Language Shock: understanding the culture of conversation**. New York: Macmillan, 2002 (Original, 1994).

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BOTELHO, PAULA. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo horizonte: Autêntica, 2013.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula**. 2.ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2010.

GEE, James Paul. GREEN, Judith. Discourse Analysis, Learning, and Social Practice: A Methodological Study. **Review of Research in Education**. Vol. 23. 1998, pp. 119-169.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. **Memorial**. Trajetórias de uma pesquisadora e suas apropriações da psicologia histórico-cultural e da etnografia em educação. Faculdade de Educação - Departamento de Ciências Aplicadas à Educação, Universidade de Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

HODGES, Charles et al. Diferenças entre o aprendizado online e o Ensino Remoto de Emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, Recife, v. 2, p. 1-12, 2020. Traduzido por Danilo Aguiar, Américo

N. Amorim e Lídia Cerqueira. Disponível em: <http://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17/16>. Acesso em: 20 ago. 2020.

HEATH, Shirley Brice. **Ways with Words**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

JEREBTISOV, Serguei. Gomel - a cidade de L.S. Vigotski. pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L.S. Vigotski. **VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais**: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília: UniCEUB, 2014. p. 7-28

LULKIN, Sérgio Andres. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In. SKLIAR, Carlos. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2016. p.33-50.

LUNARDI, Márcia Lise. Cartografando Estudos Surdos: currículo e relações de poder. In. SKLIAR, Carlos. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 155-166.

MAHN, H. **Vigotski's "Speaking/Thinking System of Meaning": An Essential but Overlooked Concept – University of New Mexico**. Disponível em: [https://www.academia.edu/547620/Vigotski\\_s\\_Speaking\\_Thinking\\_System\\_of\\_Meaning\\_An\\_Essential\\_but\\_Overlooked\\_Concept](https://www.academia.edu/547620/Vigotski_s_Speaking_Thinking_System_of_Meaning_An_Essential_but_Overlooked_Concept) acesso em 01 set. 2019.

PERLIN, Gladis (Org.). Reis, Flaviane. Surdos: cultura e transformação contemporânea. In: STUMPF, Marianne. (Org.). **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. Curitiba, PR: CRV, 2012. p.29-46.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In. Angela B. Kleiman (org.). **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, Coleção Letramento, Educação e Sociedade. p.15-64.

SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP (SBCDG). Constructing literacy in classrooms: literate action as social accomplishment. In:

MARSHALL, H (Ed.). **Redefining student learning: roots of educational change**. Norwood: N.J: Ablex, 1993, pp.119- 150, 1992.

SAVIANI, Dermeval. GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a “falácia do ensino remoto”. In: Universidade e Sociedade: Pandemia da Covid-19: trabalho docente e saúde docente. Revista publicada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior-ANDES- SN: Brasília, ano XXXI, nº 67. jan. 2021. p.36-49 Disponível em :[https://www.andes.org.br/img/midias/66ab954ec8f021a1b9ee3f68b131266d\\_1611672555.pdf](https://www.andes.org.br/img/midias/66ab954ec8f021a1b9ee3f68b131266d_1611672555.pdf) Acesso em 07 set. 2022.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, abril/00. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KNrMXHpm3NdK3SFNycDrHfN/abstract/?lang=pt> Acesso em set. 2022.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno- 1. Ed. São Paulo /; Parábola editorial, 2014.

STROBEL, Karin Lílian. Os sobreviventes das políticas surdas: opressão da cultura surda e de seus valores linguísticos na educação. In: STUMPF, Marianne. (Org.). **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. Curitiba, PR: CRV, 2012. p.97-108.

TOASSA, Gisele; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, 21(4), 757-779.

VIGOTSKI, Lev S. Terceira aula. O estudo da hereditariedade e do meio na pedologia. In. Sete **Aulas de L. S. Vigotski: sobre os fundamentos da Pedologia**. [Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes], Rio de Janeiro, E-papers, 2018. p. 56-72.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III, Madrid: Visor: Aprendizaje, 1931/1995.