

2026

Letramento bilíngue de estudantes surdos por meio do gênero textual postagem em redes sociais

WENCESLAU, Éverton Bernardes

Universidade Estadual do Norte do Paraná

<https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/948>

Baixado de Repositório Institucional UENP



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CAMPUS CORNÉLIO PROCÓPIO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
DOUTORADO PROFISSIONAL EM ENSINO

ÉVERTON BERNARDES WENCESLAU

LETRAMENTO BILÍNGUE DE ESTUDANTES SURDOS POR MEIO DO GÊNERO
TEXTUAL POSTAGEM EM REDES SOCIAIS

CORNÉLIO PROCÓPIO

2026

ÉVERTON BERNARDES WENCESLAU

**LETRAMENTO BILÍNGUE DE ESTUDANTES SURDOS POR MEIO DO GÊNERO
TEXTUAL POSTAGEM EM REDES SOCIAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Ensino.

Linha de Pesquisa: Formação docente, recursos tecnológicos e linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Letícia Jovelina Storto.
Coorientadora: Profa. Dra. Sueli de Fátima Fernandes.

CORNÉLIO PROCÓPIO

2026

Ficha catalográfica elaborada por Juliana Jacob de Andrade. Bibliotecária, CRB/9-1669, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

W4681 Wenceslau, Éverton Bernardes
Letramento bilíngue de estudantes surdos por meio
do gênero textual postagem em redes sociais. /
Éverton Bernardes Wenceslau; orientadora Letícia
Jovelina Storto; co-orientadora Sueli de Fátima
Fernandes - Cornélio Procópio, 2026.
150 p. :il.

Tese (Doutorado em Ensino) - Universidade
Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências
Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Ensino, 2026.

1. Estudantes surdos. 2. Letramento bilíngue. 3.
Libras. 4. Redes sociais. I. Storto, Letícia
Jovelina, orient. II. Fernandes, Sueli de Fátima, co
orient. III. Título.

CDD: 370.117

ÉVERTON BERNARDES WENCESLAU

**LETRAMENTO BILÍNGUE DE ESTUDANTES SURDOS POR MEIO DO GÊNERO
TEXTUAL POSTAGEM EM REDES SOCIAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Ensino.

Linha de Pesquisa: Formação Docente, Recursos Tecnológicos e Linguagens.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Roberta Negrão Araújo
Universidade Estadual do Norte do
Paraná – UENP



Profa. Dra. Nerynei Meira Carneiro
Bellini
Universidade Estadual do Norte do
Paraná – UENP



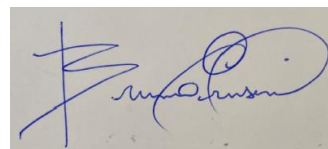
Orientadora: Profa. Dra. Letícia
Jovelina Storto
Universidade Estadual do Norte do
Paraná - UENP



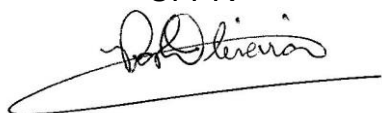
Profa. Dra. Fabíola Grasielle Zappiello
Universidade Estadual de Maringá –
UEM



Coorientadora: Profa. Dra. Sueli de
Fátima Fernandes
Universidade Federal do Paraná –
UFPR



Prof. Dr. Bruno Pierin Ernsen
Universidade Federal da Bahia –
UFBA



Profa. Dra. Patrícia Cristina de Oliveira
Duarte
Universidade Estadual do Norte do
Paraná – UENP

Cornélio Procópio, 30 de abril de 2026.

Dedico este trabalho a todos os surdos, ouvintes, mestres, parceiros, familiares e amigos presentes que me foram dados e apresentados durante esse percurso em minha pesquisa de doutorado.

AGRADECIMENTOS

Reconheço, primeiramente, minha gratidão a Deus, pelo dom da vida e da saúde e por estar até o momento realizando uma de minhas conquistas que, sem Ele, não seria possível. Coloco uma família à frente de todas: a sagrada família em Jesus, Nossa Senhora e São José.

Intero também agradecimento aos meus familiares mais próximos que estiveram comigo nesse período tão delicado e que me ausentei por diversas vezes. A alegria, os momentos de ansiedade, a luta constante por estudar e trabalhar muito, bem como as viagens, foram vivenciadas e refletiram em cada momento que estive com eles. À minha mãe, aos meus irmãos e aos meus parentes que me acompanharam sem entender direito como é todo esse processo na pós-graduação, meu muito obrigado.

Cito, com grande carinho, a presença e a postura de minha orientadora desde o mestrado, Profa. Dra. Letícia Jovelina Storto, a quem devo muito do que me tornei em todos esses anos: as trocas de experiências, os diálogos, as postagens nas redes sociais, as palavras de afeto e toda a energia enriquecedora e necessária nos mais diversos momentos possíveis. Foi ela quem abriu as portas de sua casa e de sua família para me receber em várias situações nesses anos, e pude conhecer muito mais do que imaginei com sua generosidade. Minha coorientadora, Profa. Dra. Sueli de Fátima Fernandes, gratidão por ter me apresentado esse fascinante mundo bilíngue dos surdos através de suas pesquisas e aulas, além do gênero trabalhado nesta pesquisa.

Ademais, venho agradecer a cada membro que compôs a banca e que leu, com bastante afinho e atenção, minhas palavras, orientando-me a melhorar, de maneira significativa, minha pesquisa: Profa. Dra. Roberta Negrão de Araújo, Profa. Dra. Nerynei Meira Carneiro Bellini, Profa. Dra. Patrícia Cristina de Oliveira Duarte, Profa. Dra. Fabíola Grasielle Zappiello, Prof. Dr. Bruno Pierin Ernsen e Profa. Dra. Thalita Gabriela Comar Charallo.

Registro meu agradecimento aos professores (e amigos) que estiveram comigo, pessoas que me incentivaram durante as aulas e amigos que presenciaram grande parte desta jornada: Elisiane Luna Malfatti, Alison Rodrigues dos Santos, Patrícia Cristina Formaggi Cavaleiro Navi, Wellington Inácio da Silva, Josiele Rodrigues Galvão Gonçalves, Rejiane Rocha Barduco, e o Núcleo Regional de

Educação (NRE), de Jacarezinho (PR), e o Centro de Letras, Comunicação e Artes (CLCA), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* de Jacarezinho (PR).

Dedico um agradecimento especial aos profissionais que auxiliaram este trabalho, não se limitando à parte escrita – na interpretação em Língua Brasileira de Sinais ou na construção do texto –, pois vai além da teoria: Pâmela Cristina Gonzaga Pereira, Gislaine Aparecida de Lima, Melquiedes Ferreira Franco, Maria Alice Floriano Franco, Carlos Eduardo da Silva Antunes, Célio Roberto Moreira e Fernanda de Cássia Miranda.

Oportunamente, não poderia deixar de agradecer, por fim, aos que, indiretamente, participaram deste trabalho, mas que aqui não ficaram registrados. Fui muito privilegiado em receber orientações, mensagens e qualquer forma de energia positiva durante todo o período de construção da tese.

Abril de 2026.

Éverton Bernardes Wenceslau.

Com o reconhecimento da língua brasileira de sinais, foi constituída a visualidade dos sujeitos surdos e que através dos signos visuais e a língua visual, os surdos podem perceber e conceber o mundo diferentemente (Campello, 2008, p. 17).

WENCESLAU, Éverton Bernardes. **Letramento bilíngue de estudantes surdos por meio do gênero textual postagem em redes sociais**. 2026. 150 f. Tese (Doutorado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Cornélio Procopio, 2026.

RESUMO

Esta pesquisa aborda o letramento bilíngue de estudantes surdos por meio do gênero textual postagem em redes sociais, considerando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução desses alunos e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua. A respeito disso, sabe-se que é necessário ampliar práticas pedagógicas que respeitem as especificidades linguísticas, culturais e visuais dos sujeitos surdos no contexto do ensino. Por essa razão, o objetivo deste trabalho consiste em investigar o potencial pedagógico do produto educacional *Caderno de atividades: trabalhando com o gênero textual postagem em redes sociais* a partir da percepção de docentes. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza aplicada, desenvolvida no contexto de um doutorado profissional. A coleta e a análise de dados contemplaram documentos institucionais, teses, produtos educacionais, registros da implementação e avaliação dos participantes, organizados a partir de procedimentos sistemáticos de categorização e interpretação. Já como aporte teórico deste trabalho, foram utilizados, em especial, os seguintes autores: Soares (1998, 2004, 2020); Quadros (1997, 2006, 2019); Lodi (2013, 2018); Fernandes (2006, 2011, 2017); Marcuschi (2003, 2005, 2008, 2010); Strobel (2006, 2008, 2009); Gesser (2009) e Skliar (1997, 1998). Os resultados ressaltam que, na perspectiva dos participantes da pesquisa, o gênero textual postagem em redes sociais, quando trabalhado de forma mediada em Libras e articulado a recursos visuais e multimodais, pode favorecer a produção de sentidos, a autoria e a participação ativa dos estudantes surdos em práticas acadêmicas de leitura e escrita. Constatou-se, ainda, que o uso pedagógico desse gênero apresenta potencial para deslocar abordagens normativas da escrita, priorizando a função comunicativa, a adequação ao gênero e o percurso bilíngue de surdos. Conclui-se, portanto, que o gênero textual postagem, segundo os participantes, configura-se como uma estratégia para o letramento bilíngue de surdos ao promover práticas mais inclusivas no ensino, críticas alinhadas às demandas contemporâneas.

Palavras-chave: estudantes surdos; letramento bilíngue; Libras; Língua Portuguesa como segunda língua; gênero textual; postagem em redes sociais.

Resumo em Libras está disponível no QR Code:



WENCESLAU, Éverton Bernardes. **Bilingual literacy for deaf students through the textual genre of social media posts**. 2026. 150 p. Thesis (Professional Doctorate in Education) – State University of Northern Paraná, Cornélio Procopio, 2026.

ABSTRACT

This research addresses the bilingual literacy of deaf students through the textual genre of social media posts, considering the Brazilian Sign Language (Libras) as the language of instruction for these students and written Portuguese as their second language. In this regard, it is recognized that there is a need to expand pedagogical practices that respect the linguistic, cultural, and visual specificities of deaf individuals within educational contexts. Therefore, the objective of this study is to investigate the pedagogical potential of the educational product Workbook of Activities: Working with the Textual Genre of Social Media Posts based on teachers' perceptions. Methodologically, the research is characterized as qualitative and applied in nature, developed within the context of a professional doctoral program. Data collection and analysis included institutional documents, theses, educational products, implementation records, and participants' evaluations, organized through systematic procedures of categorization and interpretation. The theoretical framework of this study draws especially on the works of the following authors: Magda Soares (1998, 2004, 2020); Ronice Müller de Quadros (1997, 2006, 2019); Ana Claudia Balieiro Lodi (2013, 2018); Sueli Fernandes (2006, 2011, 2017); Luiz Antônio Marcuschi (2003, 2005, 2008, 2010); Karin Strobel (2006, 2008, 2009); Audrei Gesser (2009); and Carlos Skliar (1997, 1998). The results highlight that, from the participants' perspective, the textual genre of social media posts, when mediated in Libras and articulated with visual and multimodal resources, can foster meaning-making, authorship, and the active participation of deaf students in academic reading and writing practices. Furthermore, it was found that the pedagogical use of this genre has the potential to shift normative approaches to writing by prioritizing communicative function, genre appropriateness, and the bilingual trajectory of deaf individuals. It is therefore concluded that the textual genre of social media posts, according to the participants, constitutes a strategy for the bilingual literacy of deaf students by promoting more inclusive and critical teaching practices aligned with contemporary demands.

Keywords: deaf students; bilingual literacy; Brazilian Sign Language (Libras); Portuguese as a second language; textual genre; social media posting.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fases do mapeamento	23
Figura 2 – Linha do tempo das gerações sociológicas	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Temáticas vinculadas à inclusão de estudantes surdos	27
Quadro 2 – Produções de Programas Profissionais vinculadas à temática da educação inclusiva e surdez	29
Quadro 3 – Marcos históricos de políticas públicas de promoção de sujeitos surdos	44
Quadro 4 – Caracterização dos participantes da 1ª implementação	72
Quadro 5 – Caracterização dos participantes da 2ª implementação	73
Quadro 6 - Categorias de materiais didáticos na educação de surdos	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COVID-19	Corona Vírus Disease 2019
FENEIDA	Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LBi	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LS	Língua de Sinais
LSF	Língua Francesa de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Ensino
PCN	Parâmetros Nacionais Curriculares
PNE	Plano Nacional Educacional
PNEEPEI	Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGEn	Programa de pós-graduação em Ensino
PSS	Processo Seletivo Simplificado
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TILSP	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná

SUMÁRIO

TRAJETÓRIA PESSOAL/ PROFISSIONAL DO PESQUISADOR	14
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	17
1 MAPEAMENTO DE PRODUTOS EDUCACIONAIS NA ÁREA DE ENSINO.....	22
1.1 TEMÁTICAS PREVALENTES EM PRODUTOS EDUCACIONAIS VINCULADOS A PROGRAMAS PROFISSIONAIS EM ENSINO	26
1.2 PRODUTOS EDUCACIONAIS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SURDEZ.....	28
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	33
2.1 ENSINO INCLUSIVO	33
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS A CAMINHO DO BILINGUISMO EM LIBRAS.....	39
2.3 LIBRAS, ENSINO DE ESTUDANTES SURDOS E INCLUSÃO	46
2.4 SURDEZ E BILINGUISMO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO NO ENSINO	49
2.5 LETRAMENTOS NO BRASIL	55
2.6 GÊNEROS TEXTUAIS E GÊNEROS TEXTUAIS DIGITAIS.....	62
2.7 TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRÁTICAS DE LINGUAGEM NO ENSINO	64
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	69
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	70
3.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	71
3.3 GERAÇÃO DE DADOS.....	75
3.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	77
3.5 DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL	78
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	80
4.1 PRIMEIRA IMPLEMENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	80
4.1.1 Centralidade da Libras como língua de instrução	80
4.1.2 Visualidade e multimodalidade no letramento bilíngue	82
4.1.3 Gênero textual e práticas sociais.....	83
4.1.4 Produção escrita como processo mediado	84
4.1.5 Materiais pedagógicos bilíngues.....	85
4.1.6 Síntese da primeira implementação	87
4.2 SEGUNDA IMPLEMENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	90
4.2.1 Centralidade da visualidade e da Libras no processo de letramentos	90
4.2.2 Reconfiguração do gênero postagem e deslocamentos conceituais.....	93
4.2.3 Apropriação do bilinguismo como princípio estruturante.....	95
4.2.4 Impactos formativos da oficina e validação do produto educacional.....	99
4.3 ESTUDO COMPARATIVO DAS DUAS IMPLEMENTAÇÕES.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICES.....	120
APÊNDICE A - RESUMO DA TESE EM ESCRITA DE SINAIS.....	120
APÊNDICE B - FORMULÁRIO DA PRIMEIRA IMPLEMENTAÇÃO	127
APÊNDICE C - FORMULÁRIO DA SEGUNDA IMPLEMENTAÇÃO	137
APÊNDICE D - PRODUTO EDUCACIONAL.....	

TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL DO PESQUISADOR



Eu me chamo Éverton Bernardes Wenceslau, sou paranaense, natural de Santo Antônio da Platina, e nasci em 11 de abril de 1985. Possuo graduação em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP (2008); em Artes Visuais, pela Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES (2014); em Letras-Libras, pela Faculdade Eficaz (2020); em Letras-Libras, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE (2021); em Pedagogia, pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante - FAVENI (2025). Também sou especialista em Arte e Educação (2010), em Educação Especial e Inclusiva (2014) e em Língua Brasileira de Sinais - Libras (2015); mestre em Ensino no mestrado profissional em Ensino (PPGEEn), pela UENP, *campus* de Cornélio Procópio, sob a orientação da Profa. Dra. Letícia Jovelina Storto (2023). Ingressei em 2024 como aluno regular no doutorado profissional em Ensino (PPGEEn), pela UENP, *campus* de Cornélio Procópio, sob a orientação da Profa. Dra. Letícia Jovelina Storto e coorientado pela Profa. Dra. Sueli de Fátima Fernandes.

Atualmente, sou técnico pedagógico do Núcleo Regional de Educação (NRE), de Jacarezinho, com as plataformas de Língua Inglesa. Atuei como professor do processo seletivo simplificado (PSS) de março de 2011 a dezembro de 2024, com foco no trabalho da modalidade de Educação Básica Especial, nas áreas de surdez, transtorno do espectro autista (TEA) e salas de recurso multifuncionais. Além disso, sou docente da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, *campus* de Jacarezinho, na disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Participo dos grupos de pesquisa "Leitura e Ensino" com a linha "Leitura e formação do professor para a inclusão", pela UENP/CJ, e do grupo "Diálogos

linguísticos e ensino: saberes e práticas - DIALE", com a linha "Formação docente, recursos tecnológicos e linguagens", pela UENP/CCP.

Nos últimos anos, tenho me dedicado à pesquisa da Língua Brasileira de Sinais e à atuação na Educação Especial, com maior destaque na surdez. Os últimos dez anos moldaram todo o meu percurso. A surdez e a comunidade surda, em geral, me acolheu, positivamente, em seu meio. Sua cultura, sua identidade¹, as peculiaridades da comunicação visual para um ouvinte, as trocas de olhares e as informações manuais foram tomando, cada vez mais, uma parcela significativa de minha vida.

Foram anos de cursos, viagens para Curitiba, Marília, Maringá, Londrina e Apucarana para participar de formações e de cursos na área. Só quem me acompanhou percebeu quantas madrugadas fiquei me deslocando para capacitação.

Ainda concluí algumas graduações, três especializações, um mestrado na área e agora um doutorado (não para colocar um ponto final), mas analisar e perceber como esse percurso me moldou em uma década de vida. Os que estiveram ao meu lado sabem o quanto lutei, estudei e compartilhei o que pude para que esse saber não ficasse apenas comigo, pois sei o quanto foi difícil ter formações de qualidade e pessoas com domínio em sua área de formação para compartilhar experiências e conhecimentos. Com essa bagagem, posso dizer que cheguei aqui graças ao estudo que me foi proporcionado. Tudo que adquiri veio de muito estudo e várias noites e madrugadas adentro para chegar aonde eu quis estar.

Com a base que construí e com o que aprendi, sei que este território merece o maior respeito e reconhecimento possível, pois, de onde estou realizando minhas pesquisas, muitos passaram invisíveis ou silenciados perante a sociedade que não compreendia a língua de sinais. Também entendo que, como ouvinte, tenho uma percepção bastante diferente daqueles que realmente levantaram suas mãos para a construção de uma sociedade que os respeitasse não pela deficiência, mas sim pela diferença linguística.

Enfim, fico extremamente feliz quando vejo as sementes espalhadas no caminho, principalmente ao perceber os alunos que por mim passaram e tiveram o

¹ As identidades surdas não se constituem de forma isolada, mas emergem nas relações estabelecidas entre sujeitos que compartilham experiências linguísticas e culturais semelhantes, sendo continuamente (re)construídas nos encontros com seus pares e nas interações com diferentes contextos discursivos. É nesse movimento que os sujeitos surdos passam a se narrar a partir de suas próprias perspectivas, rompendo com representações historicamente produzidas por sujeitos ouvintes e assumindo uma posição de protagonismo na construção de suas trajetórias (Sá, 2006).

apreço com a educação especial; outros ainda seguiram a carreira de tradutor e intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa (TILSP). Fico lisonjeado com os professores surdos e ouvintes bilíngues, e com aqueles que deixaram as marcas de seus estudos registrados nos trabalhos de conclusão de curso (TCC), através de relatos ao final de um período de ano letivo. Sem falar nas pessoas que, nas mensagens e nos diálogos, manifestaram experiências transformadoras e incentivadoras. Em resumo, a educação transforma e move o mundo.

Meu sinal em Libras:



Fonte: Ricardo Ferreira dos Santos (2023).

Abril de 2026.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de estudantes surdos no contexto brasileiro tem sido historicamente atravessado por disputas epistemológicas, políticas e pedagógicas relacionadas ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras)² e à sua legitimação como língua de instrução nos processos educacionais. Durante longos períodos, a escolarização de pessoas surdas esteve subordinada a perspectivas oralistas³ e medicalizantes, que compreendiam a surdez a partir de uma lógica de *déficit* e buscavam normalizar⁴ o sujeito por meio da oralização. Esse modelo, além de desconsiderar as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda, produziu impactos significativos nos processos de escolarização, especialmente no acesso à linguagem escrita e às práticas de letramento.

Nas últimas décadas, observa-se um deslocamento conceitual relevante, ancorado na compreensão da surdez como diferença linguística e cultural. Nessa perspectiva, a Libras passa a ser reconhecida como língua primeira do sujeito surdo e como elemento estruturante de sua constituição identitária, cognitiva e social. Tal compreensão repercute, diretamente, no campo educacional, exigindo a reorganização das práticas pedagógicas, dos currículos e das formas de mediação do conhecimento. Conforme Fernandes (2006), práticas educativas voltadas a sujeitos surdos precisam considerar a centralidade da língua de sinais e a modalidade visual-espacial⁵ como fundamentos para a organização do ensino, sob pena de reproduzirem

² A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma das muitas línguas de sinais (LS) que existem, havendo, por exemplo, a Língua de Sinais Americana ou *American Sign Language* (ASL), a Língua de Sinais Francesa (LSF) etc.

³ O oralismo objetivava a produção da fala dos sujeitos surdos. Conforme Nogueira (2010) promovia a adaptação dos sujeitos surdos ao padrão ouvinte, de modo que passassem a interagir socialmente por meio da oralização e da leitura labial. Esse período para a história da educação de surdos durou pouco mais de um século e, com essa imposição, iniciada a partir de 1880 e atrocidades com o objetivo de suprimir o uso da língua de sinais, foram empregados diversos métodos de ensino da oralização, frequentemente impostos aos estudantes surdos sob forte influência de pressões de ordem moral e política (Mori; Sander, 2015).

⁴ A normalização e a normatização do sujeito surdo referem-se a processos históricos e sociais de tentativa de adequar a pessoa surda a um padrão "ouvinte" (considerado "típico"), frequentemente desconsiderando sua cultura e língua própria (Libras). Esses processos transformam a diferença surda em deficiência ou anormalidade, focando na reabilitação auditiva e oralização. A normalização é entendida como o esforço em tornar o surdo "normal", ou seja, próximo ao ouvinte. A normatização envolve a aplicação de normas, regras e padrões estabelecidos pela cultura ouvinte como referência única de saúde e comportamento.

⁵ A Libras apresenta cinco parâmetros linguísticos (Quadros; Karnopp, 2004; Garcéz, 2017): configuração das mãos, movimento, orientação da palma da mão e localização onde o sinal é realizado no corpo e expressão corporal e facial. Desse modo, os aspectos linguísticos da Libras denotam necessidades visuoespaciais não necessárias para a expressividade de línguas orais.

exclusões históricas.

No âmbito do ensino bilíngue de surdos, os letramentos assumem contornos específicos, uma vez que a Língua Portuguesa escrita é aprendida como segunda língua, mediada pela Libras. Esse processo não pode ser compreendido a partir de parâmetros normativos ou corretivos, mas como prática social situada, permeada por relações de poder, identidades linguísticas e contextos de uso. Sobre isso, Soares (2020) evidencia que os letramentos ultrapassam a dimensão técnica da escrita, envolvendo o uso social da leitura e da escrita em diferentes esferas da vida. Para estudantes surdos, essa concepção implica reconhecer que o acesso às práticas letradas depende da mediação linguística em Libras e da valorização de estratégias visuais e multimodais.

Em contexto de ensino formal, os letramentos exigem a apropriação de gêneros textuais específicos, tradicionalmente marcados por convenções linguísticas e retóricas pouco acessíveis a sujeitos surdos. Referente a isso, a dificuldade de acesso a esses gêneros não se explica pela incapacidade do estudante; e sim pela ausência de práticas pedagógicas que considerem seu percurso bilíngue e suas formas de organização do pensamento. Nessa direção, Lodi (2013) afirma que a Libras não deve ser compreendida somente como meio de comunicação, mas como língua de instrução e de mediação epistemológica, fundamental para a construção de sentidos e para o acesso ao conhecimento acadêmico.

Paralelamente a essas discussões, observa-se a intensificação do uso de tecnologias digitais e a ampliação das práticas de linguagem mediadas por ambientes virtuais. Os gêneros digitais passam a ocupar lugar central nas interações sociais contemporâneas, configurando novas formas de produção, circulação e consumo de textos. Entre esses gêneros, destaca-se o gênero textual *postagem*, amplamente difundido em redes sociais, *blogs* e plataformas digitais.

Consoante a Gregol, Souza e Costa-Hübes (2020), a *postagem* é um gênero fluido, associado ao cotidiano das atividades humanas, pois seus enunciados atuam como mediadores das interações entre indivíduos conectados em redes sociais. Em geral, essas plataformas são acessadas em momentos de lazer e descontração e funcionam como fonte de informações do dia a dia (Gregol; Souza; Costa-Hübes 2020). Outras características do gênero são: (i) estrutura flexível; (ii) brevidade do texto verbal; (iii) articulação de múltiplos recursos semióticos, como imagens, vídeos, símbolos e *links*, adequando-se aos modos contemporâneos de interação (Pereira,

2021); (iv) multimodalidade (combinação de linguagem verbal com elementos visuais, como imagens, vídeos, *emojis* e gráficos, elementos sonoros, com movimento etc.); (v) interação imediata; (vi) emprego de “internetês”⁶, *hashtags*, *emojis*.

Relativo aos conteúdos temáticos, as postagens podem versar sobre os mais variados temas (Gregol, 2019), tais quais vida pessoal, política, culinária, religião, esportes, artesanato, estudos, cuidados com filhos e muitos outros. O gênero também permite curtidas, comentários, compartilhamentos e respostas, promovendo diálogo entre usuários das redes sociais (Gregol, 2015; Lima, 2015).

A multimodalidade, elemento constitutivo do gênero postagem, dialoga com as discussões sobre multiletramentos. Rojo (2012) argumenta que os multiletramentos respondem à diversidade cultural e semiótica das práticas sociais atuais, de modo a ampliar as possibilidades de participação e autoria. Para sujeitos surdos, a multimodalidade não se limita a um recurso didático, pois se configura como condição de acessibilidade linguística, uma vez que a visualidade organiza a experiência comunicativa e cognitiva desses sujeitos. Nesse sentido, o gênero textual postagem apresenta potencial significativo para o trabalho pedagógico com estudantes surdos, ao articular visualidade, linguagem escrita e práticas sociais de comunicação.

No contexto da pós-graduação profissional em Ensino, essas reflexões adquirem relevância particular. Os doutorados profissionais, conforme assinala Ribeiro (2019), têm como pressuposto a produção de conhecimento aplicado, articulando investigação científica e intervenção qualificada na prática profissional. A centralidade dos Produtos Educacionais (PE), conforme orientações da CAPES (2022), reforça a necessidade de pesquisas que dialoguem diretamente com demandas reais do campo educacional, particularmente no que diz respeito à formação docente e à promoção de práticas inclusivas.

Apesar dos avanços no campo da educação bilíngue de surdos e do crescimento das pesquisas sobre letramentos e gêneros textuais, nota-se uma lacuna sobre a investigação sistemática do gênero textual postagem como estratégia para os letramentos de estudantes surdos. Assim sendo, as práticas pedagógicas privilegiam gêneros tradicionais e abordagens normativas da escrita, desconsiderando o potencial

⁶ “Internetês” refere-se a uma forma de linguagem adaptada ao ambiente digital, marcada por informalidade, rapidez e economia de escrita (Storto, 2011). Trata-se de uma variedade linguística usada em interações virtuais (como *chats*, redes sociais.), caracterizada por abreviações, simplificações ortográficas, uso de símbolos, *emojis*, *emoticons* e recursos gráficos que complementam ou substituem elementos da linguagem verbal.

dos gêneros digitais e das práticas multimodais para a mediação do conhecimento em contextos bilíngues.

Diante desse cenário, emerge o problema central desta pesquisa: qual o potencial pedagógico do produto educacional *Caderno de atividades: trabalhando com o gênero textual postagem em redes sociais* para o desenvolvimento do letramento bilíngue de estudantes surdos a partir da percepção de docentes? Essa questão orienta a investigação desenvolvida no âmbito do doutorado profissional em Ensino e fundamenta a elaboração de um produto educacional voltado à prática pedagógica mediante a articulação com o gênero textual adotado.

Em vista desse problema, a presente pesquisa tem como objetivo geral investigar o potencial pedagógico do produto educacional *Caderno de atividades: trabalhando com o gênero textual postagem em redes sociais* a partir da percepção de docentes. Como objetivos específicos, busca-se: mapear produtos educacionais desenvolvidos em programas profissionais de pós-graduação da Área de Ensino que dialogam com o ensino de surdos, o letramento bilíngue e os gêneros digitais; e compreender as potencialidades do gênero textual postagem como prática social de linguagem em contextos bilíngues. Almeja-se, com isso, elaborar um produto educacional que utilize o gênero textual postagem em redes sociais como estratégia pedagógica para o letramento bilíngue de alunos surdos.

Esta tese organiza-se em seções, além das considerações iniciais e finais. Na primeira, apresenta-se o mapeamento de produtos educacionais vinculados à Área de Ensino, com o propósito de situar a pesquisa no campo da pós-graduação profissional, identificar produções relacionadas à educação inclusiva, à surdez e ao letramento bilíngue, bem como evidenciar lacunas que justificam a proposta desenvolvida. Na segunda seção, expõe-se a fundamentação teórica, contemplando discussões sobre ensino inclusivo, políticas públicas para a educação bilíngue de surdos, Libras, surdez, bilinguismo, letramentos, gêneros textuais, gêneros digitais e tecnologias digitais no ensino. A terceira seção descreve os procedimentos metodológicos, explicitando o tipo de pesquisa, o perfil dos participantes, os instrumentos de geração de dados, os procedimentos de análise e o processo de desenvolvimento do produto educacional. Na quarta, são apresentados e analisados os dados provenientes das duas implementações do produto educacional, com atenção às percepções dos participantes acerca da centralidade da Libras, da visualidade, da multimodalidade, do gênero textual postagem e das contribuições do material para práticas pedagógicas

bilíngues. Por fim, nas considerações finais, retomam-se os objetivos da pesquisa, sistematizam-se os principais resultados e discutem-se as contribuições da tese para o ensino de estudantes surdos e para a elaboração de materiais didáticos orientados por uma perspectiva bilíngue, visual e inclusiva.

1 MAPEAMENTO DE PRODUTOS EDUCACIONAIS NA ÁREA DE ENSINO⁷

Para compreender o estado da arte das produções no âmbito dos programas de pós-graduação profissional na área de Ensino, realizou-se um mapeamento de Produtos Educacionais (PE). Este caracteriza-se como uma pesquisa documental e descritiva, de natureza qualitativa, e visa identificar produtos educacionais que tratam do gênero textual postagem e dos letramentos de sujeitos surdos em contextos bilíngues, vinculados a programas de pós-graduação profissionais na área de Ensino.

A escolha por esse recorte se deu pela crescente do bilinguismo⁸ na proposta educacional para surdos e pela necessidade de compreender como o gênero textual postagem em redes sociais (simplesmente postagem ou *post*) é amplamente difundido em ambientes digitais, além de ter sido explorado como estratégia de letramento, expressão e produção textual para estudantes surdos. Um mapeamento, segundo Fiorentini *et al.* (2016, p. 18), é:

Um processo sistemático de levantamento e descrição de informações acerca das pesquisas produzidas sobre um campo específico de estudo, abrangendo um determinado espaço (lugar) e período de tempo. Essas informações dizem respeito aos aspectos físicos dessa produção (descrevendo onde, quando e quantos estudos foram produzidos ao longo do período e quem foram os autores e participantes dessa produção), bem como aos seus aspectos teórico-metodológicos e temáticos.

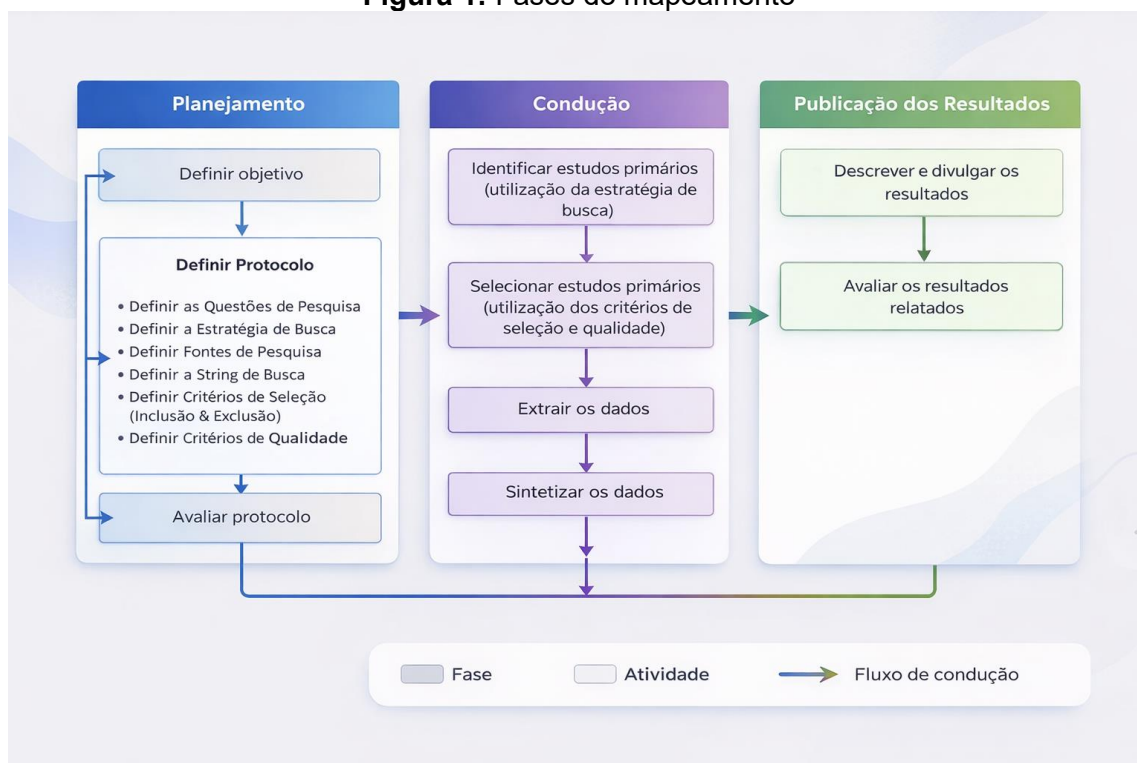
Por meio dos resultados de mapeamentos, é possível identificar lacunas em áreas de estudos, sugerindo outras pesquisas, como aponta Falbo (2018). Com isso, mapeamentos são, de acordo com o autor, pesquisas secundárias que oferecem um panorama geral sobre um assunto, identificando subtópicos que carecem de novos estudos primários. Falbo (2018) apresenta algumas fases para a realização de um

⁷ É exigência do PPGEEn que o mapeamento de produtos educacionais seja inserido logo após as considerações iniciais e que tenha como foco produções vinculadas a programas de pós-graduação profissionais.

⁸ O bilinguismo é a utilização que os indivíduos fazem de duas ou mais línguas em variados contextos sociais (Quadros, 2012). As pessoas surdas usam a Língua Brasileira de Sinais - Libras (L1) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2) em cenários diferenciados (Quadros, 2012). Durante o processamento da Língua Portuguesa escrita pela pessoa surda, ocorre a coativação entre palavras e sinais, mesmo em sujeitos surdos com alta proficiência em L2 (Silva, 2023). Esse fenômeno ressalta que as línguas não funcionam de forma isolada, mas interagem continuamente no repertório bilíngue, o que reforça a interdependência entre Libras e Língua Portuguesa. Consequentemente, o bilinguismo deve ser compreendido como um sistema integrado, no qual as línguas se influenciam mutuamente (Grosjean, 2008).

mapeamento (Figura 1): planejamento, condução e publicação dos resultados.

Figura 1: Fases do mapeamento



Fonte: elaborada pelo autor, com base em Falbo (2018).

Para começar esse mapeamento, foi definido o objetivo geral: identificar os produtos educacionais (PE), vinculados a programas de pós-graduação profissionais que tratam do uso do gênero textual postagem no letramento bilíngue de estudantes surdos. Foram elaboradas, diante disso, as seguintes questões de pesquisa, as quais nortearam o processo de mapeamento: quais produtos educacionais tratam sobre o gênero textual postagem em redes sociais? Quais produtos versam sobre letramento bilíngue de alunos surdos? Em quais desses produtos o processo de letramento bilíngue para estudantes surdos recorre ao gênero textual postagem?

Posterior a isso, definiram-se as fontes oficiais de informação para a pesquisa, quais sejam: Plataforma Sucupira (CAPES), repositórios institucionais e catálogos de programas de pós-graduação em Ensino. Como *string* de busca (ou expressão de busca), recorreu-se à combinação lógica de termos e operadores utilizada para identificar e recuperar estudos primários relevantes nessas bases: ("postagem" OR "rede social" OR "gênero digital" OR "post") AND ("surdo" OR "surdez" OR "libras") AND ("letramento bilíngue" OR "educação bilíngue" OR "alfabetização").

Após a determinação das expressões de busca, elencaram-se os critérios de inclusão e de exclusão. Como critérios de inclusão, foram selecionados os produtos educacionais vinculados à área de ensino (área 46 da CAPES), a cursos de doutorado vinculados a programas profissionais, publicados entre janeiro de 2017 e janeiro de 2026, com acesso público e autoria identificada dos arquivos. É importante dizer que foram excluídos do mapeamento os trabalhos de outras áreas da CAPES, ligados a programas acadêmicos, a cursos de mestrado, que estivessem fora do recorte temporal, cujos arquivos na íntegra não estivessem disponíveis para consulta. Como critérios de qualidade, considerou-se a coerência dos trabalhos com a temática desta tese, mais especificamente, produtos que contribuem para o processo de letramento bilíngue de estudantes surdos utilizando o gênero textual postagem em redes sociais.

O recorte temporal fundamenta-se em marcos institucionais e acadêmicos relacionados à consolidação dos Doutorados Profissionais no Brasil. Nesse contexto, a CAPES passou a atribuir centralidade aos Produtos Educacionais como elemento estruturante dos programas profissionais. De acordo com o documento de área Ensino, o Produto Educacional deve ser entendido como “resultado de pesquisa aplicada, com potencial de impacto direto na prática profissional e na realidade educacional” (CAPES, 2022, p. 6). Tal orientação reforça o papel desses produtos como expressão da identidade acadêmico-profissional dos doutorados da Área 46.

Outrossim, foram incluídos no levantamento apenas Produtos Educacionais com acesso público e autoria identificada, como forma de assegurar a confiabilidade e a verificabilidade dos dados coletados. Consequentemente, produções que não se encontravam disponíveis, apresentavam acesso restrito ou não eram rastreáveis no momento da coleta não foram colocadas na amostra final. Essa decisão metodológica encontra respaldo em estudos sobre mapeamentos sistemáticos na pós-graduação, os quais ressaltam a importância da transparência e da acessibilidade dos dados como critérios de validade científica (Gatti, 2017).

A pesquisa foi realizada entre julho e agosto de 2024 e refeita em janeiro de 2026, primeiro, por meio do repositório EduCAPES, base recomendada pela CAPES para o depósito e a divulgação de Produtos Educacionais. No entanto, verificou-se a limitação da plataforma quanto à disponibilidade de filtros que permitissem distinguir os Produtos Educacionais de outras produções acadêmicas, bem como diferenciar os níveis de mestrado e doutorado.

Diante dessas limitações, tornou-se necessária a realização de buscas

complementares nos repositórios institucionais de cada programa identificado. Nessa etapa, foram observados entraves recorrentes, como depósitos em ambientes de acesso restrito, *links* inoperantes e páginas com falhas de carregamento. Essas dificuldades impactaram o levantamento preciso dos Produtos Educacionais, de modo que o quantitativo final obtido correspondesse a uma estimativa aproximada, condicionada às condições de acesso e disponibilização dos materiais.

A busca restringiu-se a programas em funcionamento, classificados na área de Ensino, que ofertam Doutorado Profissional. Para a delimitação do universo institucional da pesquisa, filtros específicos foram aplicados: modalidade “Profissional”, nível “Doutorado”, área de avaliação “Ensino” e situação “Em funcionamento” – etapa fundamental para assegurar a consistência e a atualidade dos dados analisados, evitando a inclusão de programas desativados ou em fase de implantação.

Depois do mapeamento geral, realizou-se a leitura dos resumos das teses e dissertações e a análise dos respectivos Produtos Educacionais. Os produtos selecionados foram organizados em um quadro (Quadro 2) contendo informações relativas a autor, instituição ou programa, ano de defesa, tipo de produto, público-alvo e forma de disponibilização.

A análise preliminar revelou que a abordagem sobre Educação de Surdos⁹ e bilinguismo aparece de forma incipiente nos programas de pós-graduação da área de Ensino, sendo mais recorrente em produções relacionadas à formação docente, à acessibilidade e ao uso de tecnologias digitais. Entre os produtos educacionais identificados, destacam-se materiais formativos para professores, sequências didáticas bilíngues e recursos multimodais de apoio à aprendizagem de Libras e do português escrito.

O gênero textual postagem, embora presente em algumas propostas de formação digital ou de práticas de escrita acadêmica, aparece majoritariamente associado ao desenvolvimento de competências comunicativas e expressivas em

⁹ A educação de surdos no Brasil é uma modalidade de ensino focada no bilinguismo, reconhecendo a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda (L2). A *Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021* (Brasil, 2021) busca garantir o ensino bilíngue desde a educação infantil, preferencialmente em escolas ou classes bilíngues, focando na cultura surda e no acesso visual ao currículo. Perlin e Strobel (2008) dialogam sobre o campo da Educação de surdos buscando apresentar os conhecimentos dos fundamentos filosóficos, históricos, sociológicos e econômicos da Educação e com isto procura-se refletir a realidade da educação de surdos no Brasil. O que também ocorreu nas raízes da história da Educação de surdos no mundo.

ambientes virtuais, como *blogs* e fóruns de aprendizagem. Visto em Pereira (2021), o gênero textual postagem pode ser adaptável ao público e possui estrutura flexível (título, texto curto, *hashtags* e *links*) com o intuito de entreter o seu leitor. Tais produções fortalecem o potencial do gênero postagem como instrumento de letramentos e inclusão linguística, permitindo que estudantes surdos ampliem a autoria, a visibilidade e o protagonismo na construção de conhecimentos.

Ainda no campo das produções, Pereira (2021) aponta as marcas próprias das plataformas que acolhem essas publicações e como o gênero textual postagem em redes sociais elucida que as pessoas não dispõem de muito tempo e energia para consumir um conteúdo. Ficam presentes nos textos diferentes recursos quanto ao meio que é divulgado, o que reforça, portanto, o emprego de símbolos, músicas, imagens, vídeos e pequenos trechos escritos.

1.1 Temáticas prevalentes em Produtos Educacionais vinculados a programas profissionais em Ensino

A produção de Produtos Educacionais (PE) constitui elemento estruturante dos programas de pós-graduação profissionais na área de Ensino, especialmente após as diretrizes estabelecidas pela CAPES (2022) que reforçam a natureza aplicada dessas pesquisas. Nessa conjuntura, os produtos educacionais caracterizam-se como resultados de investigação científica da intervenção em contextos educacionais.

Isso porque, de acordo com o documento da área de Ensino, os Produtos Educacionais devem apresentar potencial de aplicação em contextos formativos e escolares, contribuindo para a resolução de problemas concretos da educação (CAPES, 2022). Diferentemente das produções acadêmicas tradicionais, tais produtos procuram estabelecer uma relação direta entre investigação científica e prática pedagógica, evidenciando o compromisso da pós-graduação profissional com a melhoria dos processos educativos. A análise dos produtos educacionais identificados no presente mapeamento mostra um conjunto diversificado de temáticas vinculadas à inclusão de estudantes surdos, que refletem as especificidades da área de Ensino. Entre os eixos temáticos mais recorrentes nas produções analisadas, estão: gêneros digitais e letramentos, bilinguismo e Libras na educação de surdos, formação docente e práticas pedagógicas inclusivas, tecnologias educacionais acessíveis, acessibilidade comunicacional e avaliação da aprendizagem em contextos bilíngues.

Esses eixos temáticos sugerem que os programas profissionais têm direcionado esforços para o desenvolvimento de materiais pedagógicos e recursos formativos capazes de responder às demandas da escola contemporânea, marcada pela diversidade linguística, cultural e tecnológica. Por conseguinte, os Produtos Educacionais analisados revelam um movimento de aproximação entre pesquisa, inovação pedagógica e formação docente, ampliando as possibilidades de intervenção nos contextos educacionais.

Para exemplificar isso, o quadro 1, a seguir, apresenta uma sistematização dos principais eixos temáticos identificados nos produtos educacionais analisados e uma breve descrição das características predominantes em cada categoria.

Quadro 1: Temáticas vinculadas à inclusão de estudantes surdos

Eixo Temático	Descrição
Gêneros digitais e letramentos	Pesquisas que utilizam postagens, <i>blogs</i> , fóruns ou mídias sociais como práticas de escrita e reflexão no ensino superior.
Bilinguismo e Libras na Educação de surdos	Estudos que abordam o ensino bilíngue Libras-Português, com foco na mediação linguística e nas práticas pedagógicas inclusivas.
Formação docente e práticas bilíngues	Materiais formativos que orientam professores sobre metodologias bilíngues e adaptação curricular.
Tecnologias educacionais acessíveis	Produtos que exploram plataformas digitais, vídeos sinalizados e objetos de aprendizagem em Libras.
Inclusão e acessibilidade comunicacional	Protocolos e recursos voltados à ampliação da acessibilidade linguística e cultural de estudantes surdos.
Avaliação e acompanhamento da aprendizagem bilíngue	Propostas que criam instrumentos de avaliação específicos para contextos bilíngues.

Fonte: o autor.

A partir dessa sistematização, constata-se que os Produtos Educacionais desenvolvidos em programas profissionais em Ensino apresentam articulação com temas relacionados à inclusão, a Libras, ao uso de tecnologias digitais e à formação docente, aspectos que refletem demandas emergentes do ensino brasileiro. No entanto, embora o campo do ensino de surdos esteja presente em algumas dessas produções, verifica-se que sua incidência ocorre de maneira pontual quando comparada a outras temáticas.

Outro aspecto identificado no mapeamento alude à presença de propostas que exploram gêneros digitais como instrumentos pedagógicos, sobretudo em ambientes virtuais de aprendizagem. Entre esses gêneros, salientam-se práticas relacionadas à

escrita em *blogs*, fóruns de discussão e redes sociais, frequentemente utilizadas como estratégias para o desenvolvimento de competências comunicativas, autoria e participação discente.

Nesse âmbito, o gênero textual postagem emerge como uma possibilidade pedagógica, haja vista que apresenta características compatíveis com as práticas comunicativas contemporâneas. Conforme focaliza Pereira (2021), a postagem em redes sociais caracteriza-se por sua estrutura textual flexível, brevidade discursiva e forte presença de recursos multimodais, como imagens, vídeos, hiperlinks e elementos gráficos. Tais características favorecem a circulação de conteúdos em ambientes digitais e ampliam as formas de interação entre os participantes.

A despeito desse potencial, os resultados do mapeamento mencionam que são escassas as pesquisas que articulam, de maneira sistemática, o gênero textual postagem, o letramento bilíngue e o ensino de estudantes surdos no âmbito da pós-graduação profissional em Ensino. A maior parte das produções analisadas aborda esses temas de maneira isolada, concentrando-se na educação de surdos e no uso de tecnologias digitais, sem necessariamente estabelecer uma integração entre esses elementos.

Isso revela uma lacuna no campo investigado, reforçando a pertinência da presente pesquisa. Ao propor a articulação entre gênero textual postagem, letramento bilíngue e ensino de estudantes surdos, esta investigação busca contribuir para o aprofundamento das discussões sobre práticas pedagógicas inclusivas mediadas por gêneros digitais.

1.2 Produtos Educacionais relacionados à Educação Inclusiva e Surdez

Levando em consideração o levantamento realizado nos programas de pós-graduação profissionais da área de Ensino, foram identificadas produções que dialogam com a educação inclusiva e a educação de surdos. Embora o número de trabalhos encontrados seja relativamente reduzido, tais produções oferecem contribuições relevantes para a compreensão das práticas pedagógicas ligadas à inclusão e à acessibilidade linguística no contexto de ensino.

Entre os produtos educacionais identificados, estão aqueles desenvolvidos no programa de pós-graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica, da

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os quais abordam diferentes perspectivas da educação inclusiva, incluindo o ensino de Libras e o desenvolvimento de recursos pedagógicos acessíveis.

O quadro 2, abaixo, expõe a sistematização dessas produções, contemplando informações como título do produto educacional, autoria, ano de publicação, classificação do material, público-alvo, objetivos e forma de disponibilização. Vale reforçar que as produções foram reorganizadas em formato descritivo-linear, permitindo a visualização integrada das variáveis investigadas em cada produto educacional. Cumpre comentar que não foram encontrados materiais no período de 2017 a 2020 que atendessem aos critérios de inclusão.

Quadro 2: Produções de programas profissionais vinculadas à temática educação inclusiva e surdez

Produção
Título: <i>Glossário: pesquisa colaborativa e educação inclusiva</i>. Autores: Alcione José Alves Bueno; Sani de Carvalho Rutz da Silva; Elsa Midori Shimazaki. Ano: 2024. Classificação do Produto Educacional: Glossário. Público-alvo: Professores. Objetivo: Estabelecer um vocabulário comum, com definições claras e acessíveis, a fim de contribuir para a compreensão conceitual no campo da educação inclusiva e da pesquisa colaborativa, favorecendo a disseminação do conhecimento científico. Disponibilização: Repositório Institucional da UTFPR (RIUT).
Título: <i>O movimento dos estudos de aula com enfoque na geometria espacial direcionada à cultura surda: proposições de uma sequência didática</i>. Autores: Maria de Fátima Nunes Antunes; Ieda Maria Giongo; Francisca Melo Agapito. Ano: 2023. Classificação do Produto Educacional: Sequência didática. Público-alvo: Docentes e estudantes surdos inseridos no ensino comum. Objetivo: Apresentar, por meio de vídeo traduzido em Libras, as etapas de uma sequência didática desenvolvida em grupo de estudos, voltada ao ensino de geometria espacial para estudantes surdos em contexto inclusivo. Disponibilização: Repositório institucional (link).
Título: <i>Mão Dupla: jogo online educacional para o ensino de Libras por alunos surdos e ouvintes</i>. Autores: Valkíria de Novais Santiago; orientação de Sani de Carvalho Rutz da Silva; coorientação de Elsa Midori Shimazaki. Ano: 2022. Classificação do Produto Educacional: Jogo digital educacional (aplicação em formato RPG). Público-alvo: Estudantes surdos e ouvintes. Objetivo: Promover o ensino e a aprendizagem de Libras por meio de uma abordagem lúdica, articulando progressão de conhecimento e desenvolvimento do saber-fazer linguístico em contextos de uso, por meio de um ambiente digital interativo fundado em dinâmica de jogos de interpretação de papéis (RPG). Disponibilização: Repositório Institucional da UTFPR (RIUT).

Título: *Ensino inclusivo e a Matemática: orientações didáticas sobre a estrutura aditiva à luz da Teoria dos Campos Conceituais.* **Autores:** Amanda Drzewinski de Miranda; Nilcéia Aparecida Maciel Pinheiro; Sani de Carvalho Rutz da Silva. **Ano:** 2021. **Classificação do Produto Educacional:** Sequência de atividades/ orientações didáticas. **Público-alvo:** Professores de Matemática. **Objetivo:** Subsidiar a prática pedagógica docente por meio de orientações fundamentadas na Teoria dos Campos Conceituais, com foco no ensino da estrutura aditiva em contextos de educação inclusiva. **Disponibilização:** Repositório Institucional da UTFPR (RIUT).

Título: *MATHELP: matemática visual na educação de surdos: ambiente de apoio ao processo de ensino e aprendizagem.* **Autores:** Renata da Silva Dessbesel. **Ano:** 2021. **Classificação do Produto Educacional:** Ambiente virtual de aprendizagem/ Ferramenta digital de apoio. **Público-alvo:** Professores de matemática que atendam a alunos surdos. **Objetivo:** Oferecer suporte ao ensino e à aprendizagem de Matemática com base na visualidade, por meio de um ambiente digital estruturado para atender às especificidades linguísticas e cognitivas de estudantes surdos. **Disponibilização:** Repositório Institucional da UTFPR (RIUT).

Fonte: o autor.

A análise das produções associadas aos programas profissionais desvela um conjunto heterogêneo de Produtos Educacionais que, embora distintos em suas materialidades, tais como jogos digitais, sequências didáticas, ambientes virtuais, *plugins* e materiais concretos, convergem em torno da busca por estratégias de mediação pedagógica referentes à educação inclusiva, com destaque para o ensino de Matemática. Essa convergência pode ser compreendida pela perspectiva de inclusão como um processo de transformação das práticas escolares, e não apenas de inserção de sujeitos, conforme defende Mantoan (2003), ao enfatizar a necessidade de reorganização estrutural e pedagógica das instituições de ensino.

Nota-se a presença de produtos que mobilizam a dimensão tecnológica como recurso de acessibilidade e de inovação pedagógica. Ademais, cabe mencionar o MATHELP, que propõe um ambiente de aprendizagem apoiado na visualidade, aspecto fundamental para estudantes surdos. De modo semelhante, o jogo digital *Mão Dupla* traz a incorporação de elementos da cultura digital e da gamificação como estratégia para o ensino de Libras, articulando ludicidade e progressão de aprendizagem. Essas produções dialogam com a concepção de Tecnologia Assistiva proposta por Bersch (2017), segundo a qual recursos tecnológicos devem ampliar a funcionalidade e a participação dos sujeitos. E ainda, aproximam-se das discussões de Valente (1999) ao compreenderem as tecnologias digitais como estruturantes de

novas formas de ensinar e aprender, e não somente como ferramentas complementares.

Quanto ao ensino de surdos, a centralidade da visualidade nos produtos analisados encontra respaldo nos estudos de Skliar (1998; 2010), que concebe a surdez como diferença linguística e cultural, e não como deficiência a ser compensada. Nessa mesma direção, Quadros (1997) frisa a importância da Libras como língua de instrução, o que reforça a relevância de propostas como o jogo *Mão Dupla*. A ênfase em recursos visuais e bilíngues pode ser interpretada pela perspectiva sociocultural de Vygotsky (1984), em particular, no papel da mediação simbólica e linguística no desenvolvimento humano.

Paralelamente, identifica-se um segundo eixo constituído por produtos que se organizam como orientações didáticas e sequências de ensino, fundamentadas em referenciais teóricos consolidados: é o caso do trabalho sobre a estrutura aditiva segundo a Teoria dos Campos Conceituais. Tais produções apresentam a centralidade da mediação docente.

Outro aspecto compete ao público-alvo das produções, majoritariamente composto por professores e estudantes em contextos de educação inclusiva, com ênfase recorrente em sujeitos surdos. Isso aponta para uma consolidação do campo da educação de surdos como espaço privilegiado de produção nos programas profissionais analisados. Do ponto de vista dos objetivos, as produções analisadas tendem a enfatizar a mediação pedagógica, a acessibilidade e a adaptação curricular, indicando uma compreensão da inclusão como prática situada. Esse conjunto de produções apresenta um campo em consolidação, marcado pela diversidade de formatos e pela centralidade da inclusão como princípio orientador.

Por outro lado, um aspecto que merece problematização diz respeito à escassez de produções voltadas especificamente ao ensino de Língua Portuguesa, sobretudo quando consideradas as demandas da educação inclusiva e, em particular, do ensino de surdos. Ainda que o conjunto analisado revele avanços significativos no campo da Matemática e no desenvolvimento de tecnologias assistivas, percebe-se uma lacuna nas propostas sistematizadas para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos. Essa ausência é relevante de acordo com as discussões de Quadros (1997) e Skliar (1998; 2010), que defendem a centralidade de uma abordagem bilíngue, na qual a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, deve ser ensinada como segunda língua (L2), respeitando a Libras como língua primeira

(L1).

Além disso, em conformidade com Soares (2003), o ensino da língua envolve práticas sociais de leitura e escrita, o que exige materiais que contemplem usos reais e contextualizados da linguagem. Sob essa perspectiva, a ausência de produtos educacionais nesse campo pode indicar não apenas uma lacuna de produção, mas também um desafio não plenamente enfrentado pelos programas profissionais: o de articular, de forma consistente, os estudos sobre letramento, bilinguismo e inclusão, garantindo o acesso efetivo dos estudantes às práticas sociais mediadas pela linguagem escrita.

Do mesmo modo, ao compreender os gêneros textuais como formas de ação social situadas, conforme Marcuschi (2008; 2010), e ao reconhecer o potencial dos gêneros digitais multimodais para os letramentos, como discutido por Rojo (2012) e Pereira (2021), sugere-se que a adoção do gênero textual postagem em contextos educacionais bilíngues não pode ocorrer dissociada de um arcabouço político-legal que legitime a Libras, a educação bilíngue e a acessibilidade linguística.

Dessa forma, os resultados do mapeamento indicam avanços relevantes na produção de recursos pedagógicos voltados à educação inclusiva e ao ensino de Libras. Entretanto, mostram lacunas investigativas da articulação entre educação bilíngue de surdos, práticas de letramento digital e gêneros textuais emergentes¹⁰ em ambientes virtuais. Logo, essa lacuna reforça a pertinência da presente pesquisa, que busca investigar o potencial do gênero textual postagem em redes sociais como estratégia pedagógica para o desenvolvimento do letramento bilíngue de estudantes surdos.

¹⁰ Os chamados gêneros textuais emergentes (Marcuschi; Xavier, 2004) apontam para aspectos relativos às especificidades da linguagem e da natureza enunciativa, uma vez que o “discurso eletrônico” se organiza pela divulgação de informações em redes virtuais que agregam usuários em comunidades, partilhando códigos e posturas semelhantes. Os autores destacam seis ambientes virtuais – *WebB*, *email*, foros de discussão assíncronos, *chat* síncrono, MUD e ambientes de áudio e vídeo (videoconferências) – a partir dos quais procura designar gêneros mais conhecidos (como *email*, *weblog*, lista de discussão, *chat* agendado etc).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A partir da análise do mapeamento apresentado na seção anterior, com os resultados dos produtos educacionais, foram apontados tanto os avanços quanto as lacunas no letramento bilíngue de sujeitos surdos, bem como na incorporação de gêneros textuais e práticas multimodais no ensino, fundamentando a necessidade de aprofundar os referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa.

Nesse sentido, a presente seção de discussão teórica busca compreender de que modo as políticas públicas educacionais, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução para os sujeitos surdos e os pressupostos do ensino bilíngue têm orientado a organização de práticas pedagógicas voltadas ao ensino de sujeitos surdos.

Além disso, são discutidas as contribuições dos estudos sobre letramento, apoiadas em autores que pesquisam os gêneros textuais e multimodalidade, de modo a articular tais perspectivas ao trabalho com o gênero textual postagem em contextos educacionais inclusivos. Dessa forma, essa seção visa a oferecer um suporte ao conceito necessário para a análise dos dados, bem como para a construção do produto educacional, ancorando-se em uma abordagem que integre políticas públicas, linguagem e práticas pedagógicas no âmbito da formação docente e do ensino.

2.1 Ensino Inclusivo

A educação inclusiva pode ser entendida como uma abordagem de ensino aplicada para a cidadania global, livre de preconceitos, plena, com reconhecimento e valorização das diferenças e em busca de assegurar o direito à educação para todos, independentemente de suas necessidades e particularidades. É seu propósito a inserção do aluno no ensino regular, com o pressuposto de que haja igualdade de oportunidade para os alunos e suas diversidades. Desse modo, a educação inclusiva deve ser mais abrangente do que o ensino de conteúdos programáticos, mas também fomentar o desenvolvimento do aluno de forma integral e global, em incentivo às atitudes, competências e conhecimentos necessários para sua inclusão social (Xavier; Lírio; Machado, 2024).

A educação inclusiva é definida como um processo útil para aumentar a participação dos alunos na comunidade escolar tradicional e no currículo de estudo,

diminuindo sua exclusão, também em nível prático e político; embora esse acordo esteja em busca de implementação, muitos projetos promovem sua realização. Muitas vozes aqui destacaram como a plena realização do sistema educacional inclusivo não consiste em dar lugar na escola nem mesmo àqueles que representam alguma diversidade, mas em transformar o sistema escolar em uma organização adequada para a educação, assumindo as diferentes Necessidades Educacionais Especiais que todos os alunos podem encontrar (Mendes; Almeida; Poletto, 2023).

Nesse sentido, a educação inclusiva é imprescindível na era contemporânea, tendo em vista a vivência mais acentuada de situações desafiadoras quanto às diferenças e necessidades sociais, com impactos em diversas perspectivas educacionais. A necessidade de inclusão dos alunos, bem como o seu desenvolvimento em cidadãos que convivam em uma sociedade justa, igualitária em oportunidades e democrática, com desenvolvimento do indivíduo sem distinção, perfazem o cerne da educação inclusiva (Figueira, 2017).

A educação inclusiva é mais abrangente do que a retirada de barreiras físicas, pois busca o atendimento de todos de modo geral, com acolhimento às necessidades e diversidades individuais, como sexo, idade, etnia, em prol de todos possuírem acesso igualitário, com aprendizado e participação sem nenhuma forma de discriminação. Com isso, o Ministério da Educação (MEC), apresenta que a educação inclusiva é um movimento em prol do direito de todos os estudantes pertencerem ao espaço escolar, com aprendizado e participação grupal, sem discriminação. O modelo educacional é alicerçado na equidade como valor fundamental, segundo o entendimento dos direitos humanos. Busca assegurar o respeito à diversidade social, étnica, cultural, intelectual e física dos alunos em um ambiente de acolhimento e desenvolvimento (Freire *et al.*, 2025).

Pela inclusão, os alunos são ensinados, de modo mais amplo, que a sociedade é construída por indivíduos e grupos com diferentes vivências e características, sendo cada pessoa única em suas capacidades e habilidades físicas, intelectuais, socioeconômicas e culturais. Essa concepção é geradora de consequências diretas para o formato da percepção do estudante sobre o mundo ao seu redor, com impactos da sua relação com os seus pares, com ampliação do ambiente escolar e da sociedade como um todo (Santana, 2024).

Para a real inclusão é necessária a investigação e busca pela realidade e contexto dos estudantes, sendo que a ausência dessas informações não produz o

avanço necessário. No artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aponta-se que: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (Freire *et al.*, 2025, p. 19403).

Além da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, o Brasil conta com um conjunto de documentos legais e normativos que fundamentam o direito à educação e orientam a formulação de políticas públicas voltadas à garantia de um ensino de qualidade para todos os estudantes. Entre esses documentos, destacam-se a *Constituição Federal*, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* e o *Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEEPEI), de 2008, elaborado com o objetivo de promover a inclusão educacional e assegurar condições de acesso, participação e aprendizagem no sistema de ensino.

Em 2014, foi apresentado o Plano Nacional Educacional (PNE), formulado com o estabelecimento de meta específica para crianças e adolescentes com deficiência, com a meta nº 4 com disposição sobre a universalização do acesso à Educação Básica, bem como atendimento especializado, com preferência na rede regular, com proposta de sistema educacional inclusivo com sala de aulas com recursos multifuncionais. Nota-se que existe uma busca estatal para a aplicação de leis e políticas públicas em prol da mitigação dos desafios existentes à educação inclusiva, mas ainda há necessidade de maiores intervenções para a inclusão de crianças e adolescentes no ensino básico regular (Correia, 2021).

O *Plano Nacional de Educação - PNE*¹¹ (Brasil, 2014), ao tratar da Meta 4 e, especificamente, da Estratégia 4.6, trata que a educação se configura como um direito fundamental, assegurando não apenas o acesso, mas também a permanência de estudantes com deficiência no espaço escolar, o que inclui o estudante surdo. Nesse sentido, a educação assume um papel estruturante, na medida em que possibilita a efetivação de outros direitos sociais.

Assim, de acordo com o próprio documento, a escola se constitui como espaço

¹¹ A Lei nº 15.388, sancionada em 14 de abril de 2026, instituiu o novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2026-2036. O plano define metas para educação infantil, ensino básico, superior e valorização docente, com foco na alfabetização na idade certa, conectividade escolar e aumento gradual de investimento. O novo PNE busca superar o plano anterior com ênfase na melhoria da qualidade do ensino, inclusão e equidade, além de revisar metas a cada dois anos. O texto sancionado busca garantir o atendimento a modalidades como educação indígena, do campo, quilombola e educação especial. Devido à publicação da lei ter sido posterior à finalização da tese, não será tratada neste texto.

essencial para a promoção da inclusão, ao reconhecer e acolher as diferentes formas de diversidade, ao mesmo tempo em que deve desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a educação inclusiva, conforme orientações estabelecidas em

Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2014, p. 56).

Já a meta 4.10 do PNE trata da disponibilização de material didático próprio, bem como recursos de Tecnologia Assistiva voltados a favorecer os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial:

Fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2014, p. 57).

Há demandas específicas que impactam de forma significativa os processos de aprendizagem, o que exige da escola uma postura pedagógica que seja intencional e pautada no uso de recursos adequados e no apoio especializado, de modo a assegurar o acesso ao conhecimento por todos os estudantes.

Nessa direção, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* - PNEEPI (Brasil, 2008) orienta ações que visam a garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem de alunos com deficiência, o que contempla ainda a formação de professores, o envolvimento da família e da comunidade, bem como a promoção de condições de acessibilidade (Brasil, 2008).

Conforme Freitas *et al.* (2021), ao abordar sobre a escola inclusiva, é preciso compreender que o espaço escolar inclusivo não ocorre apenas com a matrícula efetivada, tendo em vista que a inclusão é abrangente a pessoas com deficiência incluídas no ensino regular. A escola inclusiva representa o fornecimento de

adequações necessárias para o desenvolvimento do aluno, currículo programático, práticas pedagógicas e intervenção multidisciplinar para atendimento às necessidades dos estudantes com necessidades especiais. Cumpre comentar que a inserção da pessoa surda como pessoa com deficiência em leis e decretos é necessária e desejável para que os surdos tenham acesso a seus direitos, como atendimento educacional especializado, atendimento prioritário em serviços, atendimento médico específico, entre outros.

Entre esses direitos, está a adaptação de abordagens de ensino e métodos pedagógicos. Essa adaptação constante tornou-se uma mentalidade essencial e um mecanismo fundamental que impacta não apenas os alunos, mas também as estruturas de aprendizagem e a sociedade em geral.

Práticas de aprendizagem adaptativa, de acordo com Silva; Trotta; Valim (2025), projetadas para atender às diversas necessidades de conhecimento pessoal, desempenham um papel crucial no fomento da participação inclusiva. Dado que cada pessoa aprende de forma diferente e que as necessidades dos alunos evoluem em resposta às rupturas tecnológicas, é imperativo ajustar continuamente as práticas de disseminação do conhecimento para responder efetivamente a essas mudanças.

Nos últimos anos, a reforma educacional destacou a importância de incluir todos os alunos em salas de aula regulares e redesenhar o processo educacional para atender às suas necessidades individuais. A inclusão, entendida sob a perspectiva da justiça social e da igualdade, envolve a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, garantindo sua participação ativa em todos os aspectos educacionais e nas interações sociais resultantes (Mendes; Almeida; Poletto, 2023).

A educação inclusiva visa garantir que todos os alunos tenham acesso à educação, adaptando-se às suas diversas necessidades, incluindo as de indivíduos com necessidades especiais. Ela se baseia em vários princípios fundamentais, entre eles o de que o valor intrínseco de cada pessoa na sociedade moderna não depende de suas habilidades ou realizações; e que indivíduos com deficiência ou necessidades educacionais especiais devem ser integrados ao ambiente educacional (Silva; Trotta; Valim, 2025).

Ambientes de aprendizagem inclusivos visam a incluir todos os alunos no processo educacional, independentemente de suas diferenças individuais. Seu objetivo é garantir que cada aluno tenha acesso a experiências educacionais

equitativas, respeitando a diversidade e promovendo a participação sem restrições, considerando suas diversas necessidades e preferências de aprendizagem (Pletsch *et al.*, 2024).

Criar espaços inclusivos em salas de aula envolve mais do que ajustes administrativos; os educadores devem desenvolver abordagens pedagógicas que reconheçam e aceitem as diferenças individuais dos alunos. Isso incentiva a colaboração e a aprendizagem por meio da “criação crítica” em sala de aula. A educação inclusiva depende de crenças positivas e do comprometimento dos profissionais, que devem valorizar e respeitar os alunos, reconhecendo que, com suporte adequado, os alunos com deficiência podem superar as expectativas. Ao preparar esses alunos para sua inclusão na sociedade, a educação inclusiva tem o poder de transformar mentalidades sociais e promover uma mudança de paradigma, com melhorias para adaptação social e maior adaptabilidade para os indivíduos em busca de exercícios profissionais após a formação escolar básica (Silva; Trotta; Valim, 2025).

A educação inclusiva abrange uma ampla gama de aspectos além das deficiências físicas ou cognitivas. Fatores como idade, gênero, estado de saúde, raça, costumes, nacionalidade/regionalidade e outros elementos que diferenciam os indivíduos também desempenham um papel crucial em processos de exclusão ou tratamento desigual no domínio educacional. Da mesma forma, destaca-se a expressiva influência de circunstâncias como poder aquisitivo, gênero, etnia e localização como fatores importantes na formação de oportunidades educacionais e de vida (Mendes; Almeida; Poletto, 2023).

A real educação inclusiva de acordo com Pletsch *et al.* (2024) significa garantir que pessoas de todas as idades possam acessar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida sem restrições fundamentadas em suas condições de vida. Também defende que alunos de diferentes regionalidades ou com costumes diversos desfrutem dos mesmos direitos e benefícios que os moradores locais. Da mesma forma, aqueles que sofrem de condições que podem limitar sua participação ativa na educação devem ser tratados igualmente àqueles que não enfrentam tais barreiras.

A inclusão, portanto, deve ser vista como um conceito amplo e abrangente que busca remover qualquer tipo de barreira que impeça o acesso equitativo à educação para todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças. Fatores como gênero, deficiência, etnia, pobreza, entre outros, refletem a versatilidade que a

educação inclusiva deve ter. Cada um desses aspectos apresenta desafios específicos que exigem abordagens diferenciadas e adaptativas para garantir que todos os alunos tenham acesso equitativo à educação inclusiva de qualidade (Silva; Trotta; Valim, 2025).

Em vista disso, a educação inclusiva busca promover a formação educacional para os indivíduos que possuem necessidades atípicas e requerem reformulação estratégica para que a educação não seja prejudicada pela inacessibilidade de recursos para o efetivo ensino a alunos que possuem condições diferenciadas. Promover a prática inclusiva é um meio de democratização do acesso à educação a todos os indivíduos, conforme suas particularidades e garantindo que deficiências, transtornos e condições específicas não se tornem um óbice ao processo educacional e de formação humana e cidadã. Em específico para o caso de sujeitos surdos, a Libras é o meio de amplitude e de direcionamento das estratégias educacionais para que alunos com surdez não tenham o acesso à educação de qualidade prejudicado pela condição física diferenciada dos demais alunos.

2.2 Políticas públicas educacionais a caminho do bilinguismo em Libras

Até o século XVI, a educação para os indivíduos, denominados à época como “surdos-mudos”¹², era inexistente, pois a sua aprendizagem era desconsiderada na educação formal pela falta de domínio da oralidade (Galletto *et al.*, 2016). Com isso, somente em 1555, há registros da educação formal para “surdos-mudos”, iniciada na Espanha, ocasião em que o padre Ponce de León foi responsável pelo processo de ensino de um surdo de família nobre espanhola (Duarte *et al.*, 2013).

Apesar de, na época, dar-se grande valor à oralidade, dois séculos depois, Abade Michel de L'Épée¹³ fundou, em Paris, na França, a primeira escola pública para

¹² Atualmente, a expressão “surdos-mudos” é considerada inadequada e não deve ser utilizada em textos acadêmicos, documentos oficiais ou práticas educacionais. A terminologia preferível é “surdos” ou, quando necessário, “pessoas surdas”. Isso ocorre porque a surdez não implica, necessariamente, ausência de fala ou incapacidade de comunicação oral. Muitas pessoas surdas podem oralizar, utilizar aparelhos auditivos, implantes cocleares, leitura labial ou outras formas de comunicação. Além disso, mesmo quando não utilizam a fala oral, isso não significa que sejam “mudas”, pois possuem língua, expressão e capacidade plena de interação, especialmente por meio da língua de sinais. Aqui, manteve-se o registro “surdos-mudos” como forma de registro histórico.

¹³ Será utilizado durante a pesquisa o nome registrado em documentos e estátua francesa com homenagem ao “pai dos surdos” Charles Michel de L'Épée.

surdos, com oferta de aulas para leitura e escrita por meio de sinais, com a transmissão de conhecimentos religiosos e filosóficos. O novo método de ensino foi considerado um marco para a trajetória educacional dos surdos adeptos da língua de sinais como língua de instrução, por abranger as culturas e singularidades inerentes, retirando a oralização, para possibilitar que o surdo fosse aceito como membro da sociedade (Conrad, 2011).

Strobel (2009) aponta que no Brasil, os primeiros marcos datam de 1857, com a fundação da primeira escola de surdos brasileira, intitulada como Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atendendo apenas alunos surdos do sexo masculino, oriundos, em sua maioria, das camadas sociais mais favorecidas. Ainda, pela *Lei nº 939, de 26 de setembro de 1857*, o governo imperial passou a conceder subvenção para o colégio, bem como pensões aos alunos surdos pobres. A sua estrutura e propósito foi transformado e atualmente é o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), amparado pela lei número 3.198, de 06 de julho de 1957, com localização no Rio de Janeiro, no bairro das Laranjeiras, instituição referencial em educação de surdos, bem como promotora de materiais acessíveis, como a TV INES¹⁴.

Ainda a autora trata que, desde a fundação, a metodologia utilizada pelo INES era a língua de sinais, conforme prática pedagógica formulada pelo professor francês E. Huet, em que exercia a docência com aulas pela Língua de Sinais Francesa (LSF), sendo então a unificação do ensino de Língua de Sinais Francesa com sistemas utilizados por surdos oriundos de outros locais e comunidades do Brasil, que foi originada a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Também é relatado por Strobel (2006) que o atual INES/RJ, foi criado por Lei no Brasil Império (Lei nº 939, de 26 de setembro de 1857), sendo *a priori* a atual entidade, um espaço de sistema de internato, com recepção de meninos surdos de todo o Brasil para o ensino de sinais, com uso específico do método de sinais em uso com a Língua de Sinais Francesa (LSF), como apontado anteriormente. Com o fim do período escolar, os alunos retornavam às suas localidades, atuando como professores de Libras.

No século XX, especificamente em 1913, educadores ouvintes e surdos

¹⁴ A TV INES foi criada em 2013 e se tornou a primeira TV no Brasil dedicada a oferecer todo o seu conteúdo acessível à comunidade surda, com programas que levam informação, cultura e entretenimento à Língua Brasileira de Sinais (Libras). Sua equipe é composta por profissionais surdos e ouvintes em todas as etapas da produção.

fundaram a primeira Associação Brasileira de Surdos-Mudos, com a finalidade de fortalecimento da língua de sinais e o movimento social de pessoas surdas. Posteriormente, houve a fundação de diversas associações de surdos em várias regiões brasileiras, demonstrando a movimentação e protagonismo social de pessoas surdas em organização para busca de direitos efetivos (Goes; Magalhães Júnior, 2023).

Anos depois, em 1983, houve a organização da Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, tendo o grupo obtido legitimidade e força social com a reivindicação, em conjunto à Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA), com espaço para a sua atuação. O grupo de surdos venceu a eleição para diretoria da entidade, promovendo a reestruturação do Estatuto da Federação, sendo então denominada como Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), dois anos depois. A formulação para a FENEIS objetivou a luta por políticas públicas em prol de acesso aos direitos sociais, como a educação, saúde, mercado de trabalho, transporte, direitos humanos, entre outros. Um dos pontos de reivindicação do grupo era o reconhecimento de sua língua (Quadros, 2011).

Ramos (2004, p. 2) apresenta esta transformação com a criação promovida da instituição nacional que trabalha em assuntos ligados à área da surdez no Brasil,

Em 1977, profissionais ouvintes ligados à área da surdez fundaram a **FENEIDA – Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo**, com sede no Rio de Janeiro. Anos depois, alguns surdos passaram a se interessar pela entidade, participando de seus encontros e da então recém- fundada **Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos**. Finalmente, no dia 16 de maio de 1987, em uma assembléia geral na qual se votou o fechamento da FENEIDA, um grupo de surdos propôs a criação da FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, que até hoje atua e vem crescendo bastante.

Em âmbito internacional, a *Declaração de Salamanca*, de 1994, trouxe o decreto que a educação é direito de toda e qualquer criança, independentemente de etnia, classe social ou necessidade especial. No que tange ao ensino de surdos, a Declaração defende o uso das línguas de sinais nos ambientes escolares, bem como escolas ou classes bilíngues. Com isso, os familiares de pessoas com deficiência ou surdas buscam a inclusão escolar de crianças, com a disposição de recursos para que haja aprendizagem adequada e acesso otimizado (Conrad, 2011).

No Brasil, há mais de um século, a Língua Brasileira de Sinais, a Libras, tem

sido utilizada como língua de instrução de estudantes surdos. Desde o século XIX, com o ensino do professor Huet e a disseminação da Libras pela formação dos alunos no Instituto e posterior retorno às suas regiões, nota-se a propagação do conhecimento dessa língua (Reily, 2007). Em relação às políticas de educação para inclusão de alunos surdos, ressalta-se que as conquistas alcançadas foram resultadas de lutas sociais expressivas, resistências ao sistema excludente e um amplo senso de orgulho dos indivíduos pela sua identidade surda.

Diniz (2010) destaca que instituições como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) exerceram papel fundamental na difusão da Língua de Sinais no Brasil, ainda que em contextos marcados por tensões, como a imposição do oralismo após o Congresso Internacional de Surdo-Mudez, também conhecido como Congresso de Milão¹⁵, ocorrido em 1880.

Apesar dos marcos históricos, em nível global e nacional, é fundamental o apontamento que em 1880, a língua de sinais foi abolida no decurso do Congresso de Milão, em que trouxe uma luta centenária de resistência de grupos em busca do uso da língua de sinais no contexto escolar. Apesar da conquista da FENEIS e da Declaração de Salamanca, a legislação brasileira apresentou normativa específica em 2002, com a promulgação da *Lei nº 10.436*, instrumento que reconhece a Libras como meio legal para comunicação entre surdos no país.

Com a norma legislativa, houve avanço na educação e garantias de direitos humanos e sociais das pessoas com algum nível (leve, moderado, severo ou profundo)¹⁶ de deficiência auditiva. Alguns anos depois, houve a promulgação do *Decreto nº 5.626/2005*, que ampliou a realidade educacional brasileira, com a exigência de escolas bilíngues (Quadros, 2011). Com mais de duas décadas de promulgação da *Lei nº 10.436/2002* e do *Decreto nº 5.626/05*, existem outros marcos legislativos que representam também a contínua luta para a efetiva inclusão e expansão da comunicação além da oralização e oitiva de pessoas ouvintes.

Como a trajetória social, política e institucional, Costa (2010) aponta que as Leis são meios de deslocamentos, de questões que foram refletidas após a

¹⁵ Segundo o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) com o livro de seu acervo: "Atas Congresso de Milão - 1880" (2011), ISBN 9788563240026, é apresentado como "II Congresso Internacional de Educação de Surdos" que ocorreu na cidade de Milão entre os dias 06 e 11 de setembro de 1880. Nomenclatura esta também adotada por Diniz (2010) em sua dissertação *A história da Língua de Sinais Brasileira (Libras): Um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais*.

¹⁶ Lloyd e Kaplan (1978): Autores clássicos cuja classificação é citada como base para definir a perda auditiva leve a profunda.

consideração da Libras como elemento de indubitável relevância para a formação discursiva de sujeitos surdos. As leis são resultadas de provocações sociais em prol de melhorias para a qualidade de vida e bem-estar social, com respeito por serem representações de direitos sociais e humanos.

A *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002* (Brasil, 2002) trouxe conquistas de direitos, com o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação, bem como o *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005* (Brasil, 2005), que trouxe a exigência do cumprimento da educação bilíngue, especificamente para a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Aponta-se também a *Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010* (Brasil, 2010), com a regulamentação da profissão de tradutor e intérprete da Libras, ampliando o alcance e propagação da língua de sinais. Apresenta-se ainda a *Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021* (Brasil, 2021), que alterou a Lei de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*), tornando a educação bilíngue de surdos uma modalidade de ensino independente, separada da Educação Especial.

As leis no país são marcos de promoção e definição para que as políticas públicas promovam a inclusão na esfera educacional. São instrumentos que possibilitam a criação de escolas específicas para acolhimento de alunos com deficiência, com a garantia de acessibilidade e ampliação de profissionais como intérpretes e tradutores da Libras, trazendo uma ampla inclusão social para sujeitos surdos. Abaixo apresenta-se uma organização temporal dos marcos regulatórios jurídicos, meios de positivação e base para as políticas públicas em prol dos sujeitos surdos no Brasil.

Quadro 3: Marcos históricos de políticas públicas de promoção de sujeitos surdos

ANO	EVENTO
1855	Abertura da escola para pessoas surdas
1857	Fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos
1957	Instituto Nacional de Educação dos Surdos — INES
1977	Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos
1988	Constituição da República Federativa do Brasil
1989	Lei nº 7.853
1991	Lei nº 8.213
1993	Lei nº 8.742
1996	Lei nº 9.394
1999	Decreto nº 3.298
2000	Lei nº 10.098
2002	Lei nº 10.436
2004	Decreto nº 5.296
2005	Decreto nº 5.626
2009	Decreto nº 6.949
2010	Lei nº 12.319
2015	Lei nº 13.146
2021	Lei nº 14.191

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Goes e Magalhães Junior (2023).

Além dos pontos conquistados pelo advento da *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002* (Brasil, 2002), ressalta-se que o reconhecimento legal culmina na inclusão do aluno com algum nível de surdez no sistema regular de ensino. Essa lei foi regulamentada pelo *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*, segundo o qual a Libras deveria “ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia” (Brasil, 2005, s/p). Em relação aos demais cursos de nível superior e na educação profissional, a Libras deveria ser ofertada como disciplina curricular optativa (Brasil, 2005).

Além dos dispositivos legais mencionados anteriormente, para a temática em discussão também é relevante o apontamento do *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011* (Brasil, 2011), revogado pelo *Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025* (Brasil, 2025). O *Decreto nº 7.611/2011* instituiu a Educação Especial, pela ótica da Educação Inclusiva, com o reconhecimento da necessidade de organização e estruturação do ensino bilíngue para surdos, sendo um instrumento aliado ao *Decreto nº 5.625/2005*. Esse decreto também aborda a formação continuada de

professores, em especial para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes com algum nível de deficiência auditiva, com a organização, criação e distribuição de recursos educacionais para promover a acessibilidade, fator que inclui materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e em Libras (Brasil, 2011).

Já o *Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025* (Brasil, 2025) institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), reafirmando a centralidade da matrícula de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular, com a oferta de apoios e recursos que garantam sua participação e aprendizagem em condições de equidade. Nesse contexto, a educação especial é definida como modalidade transversal, responsável por ofertar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma complementar ou suplementar, preferencialmente no próprio ambiente escolar, sem substituir o ensino comum.

Além disso, o texto reforça o combate a práticas discriminatórias e capacitistas, assegurando o direito à participação plena e ao protagonismo desses estudantes no processo educativo. Por fim, ao revogar normativas anteriores, como o *Decreto nº 7.611/2011*, o ato normativo reorganiza as diretrizes da educação especial no país, mantendo como princípio fundamental a inclusão com qualidade e o acesso efetivo à aprendizagem.

Em análise ao conjunto legislativo, visualiza-se avanço regulatório pelo reconhecimento da necessidade do bilinguismo no contexto brasileiro. Todavia, as políticas de inclusão são efetivadas pela consolidação da Libras em um amplo contexto social brasileiro. A “educação bilíngue para surdos constitui um território de disputas em que Libras e Língua Portuguesa estão em tensão constante nas interações verbais” (Fernandes, 2011, p. 60).

A concretização dos direitos positivados ocorre por meio das políticas públicas (Silva, 2005). As Leis são reflexos de reivindicações sociais e da notoriedade de avanço legislativo em prol do atendimento às necessidades da população enquanto coletivo, e de seus agrupamentos, tendo em vista que uma sociedade humana não é homogênea, carecendo do reconhecimento de equidade para que o desenvolvimento humano seja pleno. Assim, na próxima seção, discute-se sobre a Libras no processo de ensino e aprendizagem de surdos.

2.3 Libras, ensino de estudantes surdos e inclusão

Com os apontamentos de marcos e institutos legislativos que buscam a promoção de meios e políticas públicas para a instituição da Libras, é necessário apresentar que a língua é entendida pela modalidade visual-espacial, com utilização de mãos e expressões não manuais, em complemento à gramática da língua, trazendo a orientação da comunicação e interação entre sujeitos que conhecem o sistema linguístico. Relevante apontar que a língua de sinais não é universal (Ernsen, 2024). Isso é atestado pelos primórdios do sistema no Brasil, em que houve a unificação de sistemas utilizados por brasileiros com o ensino do professor francês no século XIX (Gesser, 2009). A constituição histórica do sistema de sinais como forma de linguagem vincula-se ao contexto europeu, sendo posteriormente difundida no Brasil pelo professor Huet, a partir do alfabeto manual francês e da Língua de Sinais Francesa - LSF (Honora; Frizanco, 2009).

O reconhecimento da Libras como língua implica o reconhecimento de que ela se constitui historicamente a partir de processos de variação e mudança, tal como ocorre com quaisquer línguas naturais (Ernsen, 2024). Nesse sentido, Diniz (2010) e Ernsen (2024) atestam que a Libras não se apresenta como um sistema estático, mas como uma língua em constante transformação, atravessada por mudanças fonológicas e lexicais ao longo do tempo. Ao analisar registros históricos, especialmente dicionários produzidos em diferentes períodos, Diniz (2010) demonstra que os sinais passam por processos de permanência, modificação e substituição, revelando tendências linguísticas que indicam um deslocamento, em muitos casos, de formas mais icônicas para estruturas mais arbitrárias, em função de restrições linguísticas e do uso social da língua.

Mesmo diante de processos de repressão, a Libras se manteve em uso no cotidiano da comunidade surda, garantindo sua continuidade e desenvolvimento. Assim, a evolução dessa língua evidencia não apenas transformações estruturais, mas também movimentos de resistência linguística e cultural, que reafirmam sua legitimidade enquanto língua natural e sua centralidade na constituição identitária dos sujeitos surdos. Além dos aspectos internos da língua, a evolução da Libras também está diretamente relacionada a fatores socioculturais e históricos, especialmente ao contato com outras línguas e às condições de circulação social da comunidade surda (Ernsen, 2024).

É previsto pela legislação brasileira que os indivíduos surdos devem ter acesso

a formatos de disseminação da sua língua, sendo o surdo reconhecido como sinalizante da Libras, fator que relaciona a utilização da Libras como língua de ensino enquanto uma manifestação do direito humano e social à educação sem distinção de qualquer natureza. Nesse contexto, a presença do profissional tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa (TILSP)¹⁷ nos espaços de ensino é imprescindível (Lodi, 2013, p. 53). A educação brasileira enfrenta expressivas barreiras, sendo a realidade para alunos surdos em diversas localidades ainda mais desafiadora, na educação básica ou superior.

Storto *et al.* (2019, p. 11), ao analisarem dados de uma pesquisa sobre a inclusão de estudantes surdos, evidenciam a importância do ensino de Libras e da formação adequada dos profissionais que atuam em espaços educacionais nos quais circulam a Libras e a Língua Portuguesa.

No que se refere ao preparo dos profissionais do ensino regular para receber estudantes surdos em turmas da educação básica, os participantes do estudo foram unânimes ao afirmar que a comunidade escolar não se encontra devidamente preparada para acolher esses alunos nem para interagir com eles de forma adequada (Storto *et al.*, 2019). Além disso, os entrevistados apontaram a falta de interesse de algumas escolas e profissionais em promover a inclusão do estudante surdo, o que contribui para a constituição de um ambiente marcado mais pela exclusão escolar e social do que pela efetiva inclusão (Storto *et al.*, 2019).

Um dos grandes obstáculos para a inclusão social do indivíduo surdo é a dificuldade inerente ao processo ensino e aprendizagem. Não é necessariamente a dificuldade para aprendizagem, mas a ausência de acessibilidade, a lacuna para a difusão da Libras, e falta de quadro colaborativo docente, enquanto limitantes do acesso do aluno surdo à educação efetiva. Esses aspectos influenciam negativamente a inserção social dos alunos no mercado de trabalho, tendo em vista que a formação de qualidade é reduzida, impactando na aquisição de competências e habilidades para manejo de situações futuras, como no mundo do trabalho (Brito *et al.*, 2020).

Conforme apontado por Oliveira, Kelman e Ivenicki (2020), para a efetiva inclusão e execução de políticas públicas para pessoas surdas, profissionais que

¹⁷ O termo TILSP é estabelecido no *Decreto 5.626/2005* (Brasil, 2005) para designar o profissional responsável por mediar a comunicação entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, possibilitando a interação entre sujeitos surdos e ouvintes em diferentes contextos. Entretanto, observa-se que a nomenclatura pode variar conforme o campo de atuação, uma vez que os termos foram sendo ajustados às especificidades de cada área profissional.

atuam com alunos com deficiência auditiva (e sinalizantes) necessitam do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, para envolvimento de todos os alunos na sala de aula, engajando em maior aprendizado e interação entre os discentes. Apesar do marco legislativo, ainda não é uma realidade o bilinguismo para a população surda, fator impeditivo para a capacitação de profissionais. O positivismo jurídico é falho, carecendo de políticas públicas que efetivem o seu teor e para que a realidade seja cumprida para atender às necessidades de inclusão e direitos da população surda.

Incluir a Libras enquanto disciplina curricular obrigatória é relevante para promover a inclusão social, por a educação ser ferramenta de transformação e desenvolvimento humano (Costa; Araújo, 2019). O reconhecimento da Libras como língua no território brasileiro é um dos passos imprescindíveis para promover a inclusão no País. No entanto, é preciso refletir que, antes da inclusão obrigatória como disciplina, é necessário ampliar o acesso à Libras, com medidas de engajamento de seu uso no cotidiano social. Para que haja o estudo de uma língua, é preciso conhecimento sobre suas características, formação e particularidades, pois é por intermédio da linguagem que ocorre a construção de conhecimentos e que o ser humano se torna sujeito pensante. A Libras é também concebida como língua visual-espacial, carecendo de contato visual, com expressividade de emoções para tornar clara e específica a comunicação a ser estabelecida, sendo uma língua com características a serem consideradas para a efetiva disseminação (Santos, 2015).

Pelas diferenças de sistemas gramaticais entre a Língua Portuguesa e a Libras, deve-se considerar a discussão da obrigatoriedade da língua de sinais como elemento disciplinar, considerando a realidade da sala de aula brasileira. Isso porque, mesmo que o docente e outros profissionais das escolas busquem a aplicação de sistema bilíngue, é preciso que haja conscientização que para o indivíduo surdo, a sua necessidade encontra-se respaldada em primeira instância em Libras, aspecto que pode resultar em desafios na linguagem no momento de busca de comparação da língua de sinais com a estrutura da Língua Portuguesa. Essa discrepância gera uma falta de comunicação eficaz entre professor e aluno, com possíveis fracassos escolares e impedimentos para o processo de inclusão de alunos com surdez no contexto educacional (Rossi, 2010; Costa; Araújo, 2019).

Almeida (2015) expõe que a educação de sujeitos surdos deve ser objeto de amplas políticas públicas, em busca da garantia de acesso e permanência dos alunos

surdos em escolas na rede regular de ensino. A legislação atual assegura o direito linguístico ao indivíduo surdo, simultaneamente com o acesso ao espaço escolar regular. Todavia, esse acesso encontra desafios pela falta de infraestrutura, materiais didáticos adequados e profissionais habilitados.

Segundo disposto por Quadros (2011), a falta de um maior conjunto ou expressividade das políticas públicas é advinda do pensamento dos articuladores, na ocasião de planejamento de políticas públicas educacionais, pela conclusão de que instituir a língua de sinais seria um elemento de extremo dispêndio e culminaria em situações asseguradas por lei, mas sem concretização efetiva pela falta de recursos para a prática do aspecto positivado. Em face desses desafios, deve ser criado pelo Poder Público um conjunto de estratégias para a disponibilização da Libras nas redes de ensino regular.

O uso da Libras tem sido identificado como elemento necessário para melhor oferta de condições de atendimento escolar apropriado para alunos com surdez. Além disso, o uso da língua de sinais não pode ser um elemento desconsiderado no processo de ensino e aprendizagem do aluno, por ser um determinante na formação de sua comunicação e outras habilidades derivadas do ensino com Libras (Cassiano, 2017).

Nesse íterim, expandir o ensino com o uso da língua de sinais é o meio mais adequado para o pleno desenvolvimento dos alunos, pois parte-se do pressuposto que os professores que têm domínio da Libras e a aplicam em aulas em primeira língua (L1), sendo a modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua (L2), propicia que o desenvolvimento dos alunos seja efetivo. Além disso, o uso da Libras em sala de aula, seja na educação básica ou no ensino superior, favorece a formação e o desenvolvimento contínuo do indivíduo surdo e sua apropriação de conhecimento com base na língua de sinais (Ziliotto, 2021).

2.4 Surdez e Bilinguismo: um diálogo necessário no ensino

A problematização da surdez em interface com o bilinguismo requer, em primeiro plano, o deslocamento crítico de concepções historicamente sedimentadas que inscreveram o sujeito surdo sob o signo da falta, ancorando-o em uma perspectiva deficitária vinculada à ausência da audição (Skliar, 1998). Tal enquadramento,

fortemente marcado por uma racionalidade clínico-terapêutica¹⁸, foi progressivamente tensionado por diferentes abordagens que passaram a disputar o campo, instaurando um cenário de embates epistemológicos entre modelos que, de um lado, privilegiam a normalização por meio da língua oral e, de outro, reconhecem a surdez como uma diferença de natureza linguística e cultural. Nesse processo, observa-se a constituição das comunidades surdas enquanto coletividades dotadas de identidade própria, nas quais a Libras se afirma como eixo estruturante da produção de sentidos, das práticas de interação social e da organização cultural. Tal perspectiva implica compreender a surdez para além de sua dimensão biológica, concebendo-a como uma experiência historicamente situada, atravessada pela centralidade da visualidade e pela luta por reconhecimento de direitos (Gomides *et al.*, 2022).

Conforme Skliar (1997), o sujeito surdo pode ser compreendido como integrante de uma comunidade linguística minoritária, definida não apenas pelo compartilhamento de uma língua de sinais, mas também por valores culturais, formas de sociabilidade e modos de significação próprios, que independem do grau de perda auditiva. Essa compreensão articula-se à perspectiva socioantropológica¹⁹ da surdez, que a desloca do campo da deficiência para o da diferença, reconhecendo-a como uma condição constitutiva do sujeito. Nesse sentido, torna-se imperativo o reconhecimento e o respeito às especificidades linguísticas desses indivíduos, que se constituem na intersecção de duas línguas e duas culturas (Skliar, 1997): a Libras, de modalidade visual-espacial e intrinsecamente vinculada à cultura surda, e a Língua Portuguesa, historicamente associada à cultura ouvinte e predominantemente estruturada na oralidade, ainda que apropriada pelos sujeitos surdos sobretudo em sua modalidade escrita.

Apesar do reconhecimento da Libras como língua da comunidade surda, os direitos das pessoas surdas permanecem tensionados pelo predomínio de uma lógica monolíngue centrada na Língua Portuguesa, que ainda persiste no Brasil. Esse

¹⁸ A perspectiva clínico-terapêutica (para a qual a noção de deficiência é central), parte da compreensão da surdez sob a perspectiva da deficiência (Skliar, 1997). O direcionamento dado por profissionais da saúde e da educação se centra na reabilitação: a perda auditiva traz consequências ao desenvolvimento psicossocial do surdo, diminuindo consideravelmente sua capacidade de adaptação social. Deve-se tentar a cura do problema auditivo (implantes cocleares, próteses) e a correção dos defeitos da fala por meio da aprendizagem da língua oral.

¹⁹ A concepção socioantropológica da surdez é fundamentada na noção de diferença. O modelo socioantropológico propõe que a surdez seja vista como uma diferença cultural que seria basicamente análoga a de outras minorias étnicas e linguísticas.

cenário contribui para a secundarização, quando não para a invisibilização, da Libras em diferentes práticas discursivas e, de modo particularmente crítico, no espaço escolar (Fernandes; Moreira, 2017).

A cultura surda, nesse contexto, configura-se como dimensão incontornável dos processos educativos, devendo ser incorporada tanto à formação inicial quanto à formação continuada de profissionais vinculados ao ensino. Não obstante, persistem equívocos significativos na compreensão social do sujeito surdo, frequentemente reduzido à categoria de Pessoa com Deficiência (PcD) sob uma ótica estritamente clínico-terapêutica. Embora se trate de sujeitos que possuem língua e cultura próprias, observa-se que grande parte da sociedade ainda apresenta dificuldades em apreender essa especificidade, o que revela fragilidades na distinção entre deficiência e diferença linguístico-cultural. Tal imprecisão conceitual contribui para a deslegitimação da Libras e para a desvalorização das práticas culturais da comunidade surda (Rodrigues; Campello, 2023).

A surdez pode ser concebida como uma condição que atravessa e conforma as múltiplas dimensões da subjetividade, incidindo sobre os modos de ser, sentir, experienciar e significar o mundo. Como apontam Moura, Leite e Martins (2017), a ausência de domínio da Libras e, por conseguinte, de acesso pleno às suas redes de significação pode comprometer os processos de produção de sentidos e de apropriação conceitual. Em decorrência disso, sujeitos surdos podem enfrentar obstáculos na sistematização de conceitos científicos e educacionais, o que se desdobra em desafios concretos no acesso, na permanência e no desempenho no ensino formal.

Corroborando essa perspectiva, Strobel (2008) enfatiza que a cultura surda se constitui a partir de modos específicos de ver, compreender e significar o mundo, evidenciando a centralidade da experiência visual na constituição desses sujeitos. Nesse quadro, o bilinguismo se apresenta como eixo estruturante das práticas educacionais voltadas à população surda, ao postular a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua (L2) das pessoas surdas. Trata-se de uma perspectiva que ultrapassa o âmbito estritamente linguístico, articulando dimensões sociais, culturais, políticas e pedagógicas, e que demanda, conseqüentemente, reconfigurações profundas no sistema educacional e nas práticas docentes.

Conforme assinalam Quadros (2006) e Fernandes (2017), o ensino bilíngue

não se limita ao reconhecimento formal de duas línguas, mas implica a definição de seus estatutos e funções no processo educativo, em uma ruptura com práticas historicamente responsáveis pela marginalização da Libras.

No que se refere às contribuições mais recentes, Lima (2024) chama atenção para a complexidade inerente à coexistência entre Libras e Língua Portuguesa no contexto educacional. Tal complexidade manifesta-se, de maneira particularmente sensível, nas dificuldades enfrentadas por sujeitos surdos no processo de aquisição e desenvolvimento da segunda língua. A Língua Portuguesa, sobretudo em sua modalidade escrita, configura-se como um desafio, uma vez que a constituição de uma competência bilíngue bimodal mostra-se fundamental para a inserção em uma sociedade majoritariamente ouvinte e, em grande medida, não fluente em Libras (Lima, 2024).

Nessa perspectiva, o bilinguismo não pode ser reduzido à mera justaposição de duas línguas, mas deve ser compreendido como uma condição atravessada por dimensões históricas, identitárias, culturais e sociais que conformam as experiências dos sujeitos. Trata-se de uma concepção que reconhece a língua como elemento constitutivo das formas de subjetivação e das maneiras de estar no mundo. Assim, ao compreender a língua como símbolo cultural, torna-se possível problematizar os processos educacionais instituídos no contexto escolar, frequentemente orientados por uma lógica monolíngue. Consequentemente, o bilinguismo implica a assunção da Libras como língua de instrução em toda a extensão do currículo, orientando práticas pedagógicas comprometidas com a potencialização dos processos de aprendizagem dos sujeitos surdos (Lima, 2024).

A educação bilíngue, entendida como direito das pessoas surdas, configura-se como uma proposta educacional que vem sendo delineada desde a década de 1980 em diferentes países, apresentando avanços significativos nas últimas décadas. Fundamentada em uma concepção linguística e cultural da surdez, essa proposta atribui à escola a responsabilidade de constituir um ambiente linguístico favorável à aquisição da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua, isso no caso brasileiro. Nesse arranjo, a Libras assume o estatuto de língua principal de instrução, desempenhando papel central na mediação dos processos de ensino e aprendizagem e na apropriação dos conhecimentos escolares.

No contexto da educação bilíngue, conforme Quadros (1997), delineiam-se

duas possibilidades organizacionais: a exposição simultânea e a exposição consecutiva às duas línguas. Na exposição simultânea, ambas as línguas são apresentadas ao mesmo tempo no processo educativo, de modo que o estudante surdo tem contato concomitante com Libras e com o Português escrito, o que pode ocorrer, por exemplo, em práticas que envolvem mediação por intérprete ou uso paralelo das duas línguas. Já na exposição consecutiva, prioriza-se inicialmente a consolidação da Libras como língua de instrução e base para o desenvolvimento cognitivo e linguístico do sujeito surdo, para, em um segundo momento, introduzir sistematicamente a Língua Portuguesa como L2. Essa segunda abordagem é frequentemente defendida no campo da educação de surdos por respeitar a aquisição natural da língua visual-espacial e favorecer a aprendizagem da língua portuguesa a partir de uma base linguística já estruturada, contribuindo para um processo mais consistente de letramentos e desenvolvimento acadêmico.

Em ambos os casos, tal exposição se efetiva por meio de interlocutores distintos, de modo que o interlocutor surdo assume o papel de mediador no ensino da Libras, enquanto o interlocutor ouvinte se responsabiliza pelo ensino da segunda língua, prioritariamente em sua modalidade escrita (Gomides *et al.*, 2022). Nesse arranjo, destaca-se a primazia da Libras no processo de ensino de sujeitos surdos.

A língua de sinais, para além de seu papel na valorização identitária da pessoa surda, configura-se como condição fundamental para as aprendizagens ao longo de toda a vida (Nunes *et al.*, 2015). Tais aprendizagens, constituídas tanto no espaço escolar quanto em outros contextos sociais, são viabilizadas a partir da língua natural do sujeito surdo.

Sobre a aquisição da língua natural para o desenvolvimento global do indivíduo e, de modo mais específico, para a aprendizagem de uma nova língua, compreende-se que ambas as línguas (Libras e Língua Portuguesa) operam como mecanismos estruturantes na construção de sentidos para a pessoa surda. Nessa perspectiva, situações interacionais que favoreçam experiências linguísticas na língua natural revelam-se essenciais ao desenvolvimento dos sujeitos. Em termos sintéticos, a ampliação do repertório lexical e a apropriação de conhecimentos relativos à língua secundária encontram-se intrinsecamente relacionadas aos saberes previamente constituídos na língua natural. Nesse contexto, impõe-se também a adoção de metodologias que considerem as especificidades dos alunos surdos, promovendo o refinamento e a potencialização de suas múltiplas habilidades (Klein *et al.*, 2025).

Ainda, a aprendizagem da Língua Portuguesa configura-se como elemento indispensável à pessoa surda, sobretudo em razão das demandas sociais que requerem o domínio da segunda língua em sua modalidade escrita. Tal exigência, contudo, não minimiza a centralidade da Libras como primeira língua. Seja em registros formais, em avaliações ou em questões didáticas de professores em uma análise geral, existem situações que implicam tensões na formação do bilinguismo adequado para o indivíduo surdo. Logo, é imprescindível que a Libras seja incluída enquanto língua de instrução e de movimento, pensamento, de possibilidades avaliativas, registros formais e de metodologias (Lima, 2024). Isso porque o domínio articulado de ambas as línguas se mostra fundamental para que o indivíduo surdo possa participar de maneira segura e efetiva em diferentes práticas sociais, possibilitando a construção de aprendizagens essenciais à sua formação (Santos; Lima, 2023).

No entanto, para que a aprendizagem dessa L2 seja uma realidade, segundo a *Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021* (Brasil, 2021), as instituições e sistemas de ensino devem garantir acesso a materiais didáticos e a professores bilíngues para atuar com alunos surdos, situação que é diferente da realidade encontrada. Em vista disso, a formação inicial e continuada deve ser elemento de atenção para a correção dessa discrepância entre professor não fluente em Libras para o ensino de alunos surdos.

Entretanto, apenas a oferta de componentes curriculares que incluam a Libras para as licenciaturas não é ação suficiente para a instrumentalização de professores para a práxis com alunos surdos (Veras; Brayner, 2018). Ademais, cada instituição e, em particular, cada professor trabalha com um programa e uma ementa próprios, já que o documento não prevê carga horária nem conteúdos obrigatórios para tal componente. Essa ausência de diretrizes mais específicas resulta em uma formação heterogênea e, por vezes, superficial, na medida em que a abordagem da Libras pode variar significativamente quanto à profundidade linguística, ao enfoque pedagógico e à articulação com práticas inclusivas.

Em muitos casos, a disciplina limita-se a uma introdução básica à língua, desconsiderando aspectos fundamentais como a estrutura gramatical da Libras, as práticas discursivas da comunidade surda e as metodologias de ensino em contexto bilíngue. Além disso, a falta de parâmetros nacionais mais definidos pode levar à redução da carga horária ou à fragmentação dos conteúdos, comprometendo a

continuidade e a consolidação do aprendizado. Como consequência, forma-se um professor que, embora tenha tido contato inicial com a Libras, não se encontra suficientemente preparado para atuar de maneira efetiva em contextos educacionais que envolvem estudantes surdos.

Outro ponto relevante refere-se à dissociação entre o ensino da Libras e a compreensão da surdez sob uma perspectiva sociocultural. Sem uma orientação curricular que integre língua, cultura e identidade surda, corre-se o risco de tratar a Libras apenas como um recurso técnico, e não como elemento central de uma educação bilíngue. Essa lacuna fragiliza a construção de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades linguísticas dos alunos surdos e que promovam sua plena participação no ambiente escolar.

À vista disso, é preciso haver uma estruturação para uma educação bilíngue que, de acordo com a Lei nº 14.191/2021, envolve a recuperação de suas memórias históricas, sua identidade e especificidades para a valorização de sua língua e cultura. Esse fator é determinante para a valorização da cultura surda e da língua dessa comunidade, conforme o art. 78-A da Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2021)

A compreensão da surdez como diferença linguística e cultural, ancorada na centralidade da Libras como língua de instrução dos sujeitos surdos, como condição essencial para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e de ensino dos sujeitos surdos, conduz necessariamente à problematização das práticas de letramento ofertadas aos sujeitos surdos nos contextos educacionais. Conforme Skliar (1997), a pessoa surda constitui-se como membro de uma comunidade linguística minoritária, cuja experiência social e cognitiva organiza-se prioritariamente a partir de uma língua de modalidade visual-espacial, o que exige que os processos de ensino e de aprendizagem considerem tal especificidade. Assim, na próxima seção, discute-se sobre letramentos.

2.5 Letramentos no Brasil

A reflexão acerca da alfabetização e do letramento no contexto brasileiro foi significativamente consolidada por Magda Soares (2004), cuja obra enfatiza a necessidade de reconhecer tanto a especificidade quanto a interdependência desses processos. De acordo com a autora, o letramento envolve o uso social da leitura e da escrita, compreendendo a participação em diferentes práticas culturais e a

compreensão das funções comunicativas da linguagem escrita.

Nesse sentido, Soares (2004) esclarece que alfabetização e letramento não devem ser entendidos como processos isolados, mas como fenômenos interdependentes e indissociáveis

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. A concepção ‘tradicional’ de alfabetização, traduzida nos métodos analíticos ou sintéticos, tornava os dois processos independentes, a alfabetização – a aquisição do sistema convencional de escrita, o aprender a ler como decodificação e a escrever como codificação – precedendo o letramento – o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita. (Soares, 2004, p. 14-15).

A perspectiva defendida por Soares (2004) propõe que o aprendizado inicial da escrita ocorra de maneira integrada ao uso da linguagem em contextos sociais autênticos, de modo que alfabetização e letramento se constituam mutuamente, reforçando a importância de práticas pedagógicas que articulem a aquisição do sistema de escrita com experiências reais de leitura e produção textual.

Para Soares (2004), o conceito de letramento começou a se disseminar no Brasil na década de 1980²⁰, influenciado por debates internacionais sobre alfabetização funcional, como o *illettrisme*²¹ na França, a literacia em Portugal e o literacy nos Estados Unidos e Inglaterra, sendo difundido por organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que ampliaram a noção de alfabetizado para incluir o indivíduo “funcionalmente alfabetizado”, capaz de mobilizar a leitura e a escrita em situações cotidianas.

No contexto brasileiro, a noção de letramentos tem sido amplamente discutida com a incorporação das contribuições de diferentes teóricos que enfatizam sua dimensão social, histórica e discursiva. Nessa direção, Kleiman (2021) compreende

²⁰ O termo "letramento" foi introduzido no Brasil pela linguista Mary Kato em 1986, em sua obra *"No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística"*. Kato utilizou o conceito para ir além da alfabetização mecânica, definindo-o como o domínio da língua escrita, sua função social e a capacidade de uso da linguagem culta.

²¹ Na década de 1980, o termo *iletrismo* passou a substituir a expressão “analfabetismo funcional”, que designava a incapacidade de compreender um texto simples relacionado à vida cotidiana. A dupla *literacy/ illiteracy*, em inglês, foi traduzida como *littératie/ illettrisme*, em francês, e como *letramento/ iletrismo*, em português.

os letramentos como um conjunto de práticas sociais mediadas pela escrita, situadas em contextos específicos de uso, destacando-se que não se trata apenas de domínio do código, mas da participação efusiva em práticas sociais letradas. Complementar a esta perspectiva, Tfouni (1995) problematiza a relação entre oralidade e escrita, ressaltando que os letramentos não se restringem à fase da escolarização, podendo se manifestar em diferentes níveis e contextos sociais.

Os conceitos de alfabetização e letramentos não se constituíram como categorias independentes, mas se desenvolveram de forma entrelaçada no Brasil. Essa interdependência pode ser observada na evolução dos critérios adotados nos censos demográficos: em 1940, alfabetizado era definido como quem “sabia ler e escrever” e geralmente limitado à escrita do próprio nome; em 1950, o conceito foi ampliado para incluir a capacidade de “ler e escrever um bilhete simples”; em pesquisas mais recentes, o critério passou a considerar os anos de escolarização como indicador de alfabetização funcional, implicando que, após algum tempo na escola, o indivíduo não apenas aprenderia a decodificar e codificar, mas também a aplicar a leitura e a escrita em práticas sociais.

Esse percurso histórico revela um alargamento do conceito de alfabetização em direção ao letramento, embora a sobreposição das categorias tenha, segundo Soares (2004), colocado em risco a especificidade da alfabetização. A autora assinala ainda que, nas últimas décadas, a problemática da alfabetização se manifesta de maneira mais ampla, não se restringindo às avaliações internas das escolas, como ocorria tradicionalmente no início do ensino fundamental, período marcado por altos índices de reprovação, repetência e evasão.

Anteriormente ele se revelava em avaliações internas à escola, sempre concentrado na etapa inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão; hoje, o fracasso revela-se em avaliações externas à escola – avaliações estaduais (como o SARESP, o SIMAVE), nacionais (como o SAEB, o ENEM) e até internacionais (como o PISA) –, espraia-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização (Soares, 2004, p. 9).

Embora os dados mais recentes possam apresentar cenários diferentes, é importante reconhecer que as dificuldades na alfabetização não são fenômenos recentes; elas se acumulam historicamente, resultando de múltiplos fatores

pedagógicos, sociais e institucionais. Nesse sentido, Soares (2004) alerta que a disseminação do conceito de letramento trouxe um efeito denominado: a “desinvenção” da alfabetização, ou seja, a percepção de que os dois processos se sobrepõem a ponto de um parecer anular o outro. No entanto, a autora esclarece que separar alfabetização e letramento constitui um equívoco teórico e metodológico.

No quadro das concepções contemporâneas de leitura e escrita, sejam psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas, o ingresso da criança (ou do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por meio dos dois processos: a alfabetização, entendida como aquisição do sistema convencional de escrita, e o letramento, caracterizado pelo desenvolvimento de habilidades de uso da escrita em práticas sociais significativas (Soares, 2004).

Essa compreensão demonstra a necessidade de práticas pedagógicas integradas, nas quais a aprendizagem do sistema escrito e o uso social da leitura e da escrita se desenvolvem de forma interdependente, favorecendo o acesso efetivo das crianças às práticas culturais letradas e garantindo a manutenção da especificidade de cada processo sem que um anule o outro. Para que essa inclusão seja efetiva, torna-se fundamental compreender a distinção entre alfabetização e letramento, bem como as múltiplas dimensões que cada um desses processos envolve.

No caso do letramento, são diversas as facetas, incluindo a imersão das crianças na cultura escrita, a participação em experiências variadas de leitura e escrita, bem como o conhecimento e a interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito. Por sua vez, a alfabetização também apresenta múltiplas facetas, como a consciência fonológica e fonêmica, a identificação das relações fonema-grafema, as habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, além do conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (Soares, 2004). Ainda,

Letramento não é apenas o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever. Trata-se da condição que adquire um indivíduo ou um grupo social que se apropria da escrita e passa a utilizá-la de forma competente nas práticas sociais. Assim, o letramento envolve não só a habilidade técnica de codificar e decodificar a escrita, mas, sobretudo, a capacidade de fazer uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos e situações da vida social.

Assim, compreender essas diferenças e interdependências orienta a

elaboração de práticas pedagógicas mais eficazes, que respeitem a especificidade de cada processo, ao mesmo tempo em que promovem experiências de letramento que reforçam e consolidam a alfabetização. Essa articulação é crucial para garantir que a criança não apenas adquira o domínio do sistema escrito, mas também se torne capaz de utilizar a leitura e a escrita de maneira significativa em diferentes contextos sociais.

Nesse sentido, Soares enfatiza que é fundamental compreender a importância e o papel do letramento, respeitando simultaneamente a especificidade de cada processo para o sujeito

(...) preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro, uma vez que, no quadro desta concepção, não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica. Desnecessário se torna destacar, por óbvias, as conseqüências, nesse novo quadro referencial, para a formação de profissionais responsáveis pela aprendizagem inicial da língua escrita por crianças em processo de escolarização (Soares, 2004, p. 16-17).

Nesse contexto, a autora propõe que o ensino da leitura e da escrita não pode se limitar a um único método ou abordagem. Cada faceta do letramento (como uso da escrita em diferentes gêneros e práticas sociais) demanda procedimentos pedagógicos específicos.

Rojo (2012) amplia a discussão ao introduzir o conceito de multiletramentos, destacando a necessidade de considerar a diversidade cultural e as múltiplas linguagens que despontam nos ambientes digitais contemporâneos. Para a autora,

O conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (Rojo, 2012, p. 13).

Diante desta multiplicidade de linguagens, tecnologias e mídias, Rojo (2012) apresenta como é imprescindível possuir o domínio de diferentes linguagens e recursos midiáticos, como o áudio, o vídeo, o tratamento de imagens, edição e diagramação, entre outros. Nessa perspectiva, destaca a necessidade de novas

práticas de leitura, escrita e análise crítica, atestando a emergência de múltiplos letramentos.

Nessa mesma perspectiva, Street (2014), embora em um contexto internacional, influencia fortemente os estudos brasileiros ao propor o modelo ideológico²² de letramentos, no qual a leitura e a escrita são entendidas como práticas atravessadas por relações de poder, identidade e cultura. Assim, ao articular essas contribuições, compreende-se os letramentos como prática social situada, multifacetada e em constante transformação, o que se torna especialmente relevante quando se trata do desenvolvimento do letramento de sujeitos surdos em contextos bilíngues, nos quais a Libras e a Língua Portuguesa escrita assumem papéis distintos, porém complementares.

Além disso, as características individuais de cada criança, bem como as particularidades de cada grupo, exigem que o professor adote formas diferenciadas de ação pedagógica, tornando a prática docente mais flexível e responsiva às necessidades dos alunos.

Portanto, a proposta difundida por Soares destaca que a formação docente deve preparar futuros professores para lidar com essa diversidade, desenvolvendo competência para aplicar múltiplos métodos e estratégias, integrando teoria e prática, e promovendo tanto o domínio do sistema escrito quanto a capacidade de uso funcional da leitura e da escrita em contextos sociais, por meio de gêneros textuais distintos.

Assim, o letramento percebido por Soares (2004) é visto como uma prática social e que a utilização e exploração de diversos gêneros textuais ampliam no sujeito várias facetas para que estas sejam mediadas pela escrita e, para o sujeito surdo, um possuidor desta forma de comunicação um arcabouço valioso para o uso social em diferentes contextos da vida cotidiana, escolar, profissional e acadêmica.

O letramento de sujeitos surdos deve ser compreendido a partir de uma perspectiva bilíngue, na qual a Língua Brasileira de Sinais (Libras) assume o papel de língua de instrução e de construção de sentidos (L1), enquanto a Língua Portuguesa escrita é trabalhada como segunda língua (L2), mediando o acesso aos

²² O modelo ideológico de letramento, proposto por Brian V. Street (particularmente discutido em sua obra "Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação", com edição brasileira em 2014), é uma abordagem que compreende o letramento não como uma habilidade técnica neutra, mas como uma prática social profundamente inserida em relações de poder, cultura e ideologia.

conhecimentos socialmente produzidos. Nessa direção, Quadros (2006) destaca que a educação bilíngue para surdos implica reconhecer a centralidade da língua de sinais no desenvolvimento linguístico e cognitivo, condição fundamental para a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita. Do mesmo modo, Lacerda (2013) ressalta que o ensino da escrita deve ocorrer de forma mediada pela Libras, respeitando as especificidades linguísticas e os modos de significação próprios dos sujeitos surdos.

Nesse contexto, o letramento assume uma dimensão ampliada, sendo entendido como prática social situada, que envolve a participação em diferentes eventos de leitura e escrita, conforme propõe Soares (2020). Para sujeitos surdos, tais práticas são atravessadas pela visualidade, o que desloca o foco de abordagens fonológicas para estratégias alicerçadas no reconhecimento de padrões visuais, estruturas textuais e relações de sentido. Fernandes (2006) aponta que as práticas de letramento devem considerar a natureza visuoespacial da Libras, promovendo o acesso à escrita por meio de recursos imagéticos, multimodais e discursivos, favorecendo a construção de significados.

Dessa forma, o letramento de sujeitos surdos não se reduz ao domínio do código escrito, mas constitui-se como processo de inserção em práticas sociais mediadas pela linguagem, no qual a Libras atua como base para a compreensão e produção em Língua Portuguesa. Conforme argumenta Skliar (1998), é necessário romper com concepções deficitárias da surdez e reconhecer os sujeitos surdos como pertencentes a uma comunidade linguística e cultural própria. Assim, ao privilegiar a visualidade, a multimodalidade e o bilinguismo, o letramento torna-se uma prática que possibilita ao sujeito surdo interagir criticamente com o mundo letrado e participar ativamente das práticas sociais contemporâneas.

Considerando que o letramento bilíngue não pode ser reduzido à transposição da norma escrita da Língua Portuguesa, ele deve ser compreendido como prática social mediada pela Libras, respeitando o percurso linguístico dos surdos (Fernandes, 2006, 2017; Quadros, 2012, 2019). Ao deslocar o foco da correção formal para a produção de sentidos, essa perspectiva abre espaço para a incorporação de gêneros textuais que dialoguem com a visualidade, a multimodalidade e as práticas sociais contemporâneas. É nesse ponto que o gênero textual postagem se apresenta como possibilidade pedagógica relevante, pois, conforme Marcuschi (2008; 2010), os gêneros são formas de ação social historicamente situadas, e os gêneros digitais

emergem das transformações nas formas de interação mediadas pelas tecnologias. Assim, a seção seguinte apresenta uma discussão teórica sobre gêneros textuais.

2.6 Gêneros textuais e gêneros textuais digitais

Historicamente associado à esfera literária, o conceito de gênero foi progressivamente ampliado, passando a abarcar as diversas formas de uso da linguagem nas atividades humanas (Marcuschi, 2003, 2008). Nessa perspectiva, os gêneros textuais constituem formas de ação social que se manifestam em modalidades orais, escritas e multimodais, em suportes analógicos e digitais, integrando as práticas comunicativas e culturais dos sujeitos (Schneuwly; Dolz, 2004; Marcuschi, 2003, 2008). Assim, segundo Schneuwly e Dolz (2004), a comunicação verbal se realiza necessariamente por meio de gêneros, os quais, em circulação social, viabilizam e organizam as interações humanas.

Essa compreensão atribui aos gêneros uma natureza essencialmente pragmática e contextualizada, uma vez que se configuram em função das condições de produção, circulação e recepção dos enunciados (Schneuwly; Dolz, 2004; Marcuschi, 2003, 2008). Longe de constituírem estruturas rígidas, apresentam-se como formas dinâmicas, flexíveis e historicamente situadas, que se transformam conforme as demandas socioculturais e os avanços tecnológicos (Schneuwly; Dolz, 2004; Marcuschi, 2003, 2008). Desse modo, os gêneros estabilizam práticas comunicativas sem, contudo, impor limites à criatividade discursiva.

Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que, no âmbito educacional, os gêneros textuais assumem dupla função: configuram-se, simultaneamente, como objeto de ensino e como instrumento para o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Nessa direção, o trabalho pedagógico com gêneros não se reduz à sua classificação ou reprodução formal, mas implica a apropriação de suas condições de uso, finalidades comunicativas e modos de organização, de modo a possibilitar aos sujeitos uma atuação mais competente nos diferentes contextos sociais (Schneuwly; Dolz, 2004).

Para Marcuschi (2010, 2008), enquanto fenômenos histórico-culturais, os gêneros articulam dimensões cognitivas, discursivas e sociais, podendo ser compreendidos como esquemas de ação, categorias culturais, formas textuais e práticas retóricas. Tal complexidade evidencia seu papel central na constituição das

interações e na inserção dos indivíduos em dinâmicas sociodiscursivas, nas quais a linguagem opera como mediadora das relações sociais.

Com o avanço das tecnologias digitais, especialmente no contexto das transformações associadas às dinâmicas da *web*, observa-se a emergência e a consolidação de novos gêneros textuais, vinculados a ambientes virtuais de interação (Marcuschi, 2010). Esses gêneros digitais reconfiguram práticas de leitura, escrita e comunicação, ampliando as possibilidades expressivas e introduzindo novas formas de organização discursiva (Marcuschi, 2010).

Os gêneros textuais digitais caracterizam-se por sua natureza interativa, multimodal e frequentemente efêmera, sendo produzidos e veiculados por meio de diferentes plataformas e ferramentas tecnológicas (Marcuschi, 2010). Entre esses gêneros, destacam-se, por exemplo, narrativas digitais, produções de microliteratura e interações síncronas e assíncronas, como *chats*, e-mails, *blogs* e videoconferências. Tais formas discursivas não apenas derivam de gêneros preexistentes, mas também instauram novas lógicas de produção e circulação, marcadas pela rapidez, pela conectividade e pela constante renovação.

Nesse contexto, observa-se a incorporação de recursos linguísticos e semióticos específicos, como abreviações, emojis (Paiva, 2016) e outras marcas associadas ao chamado “internetês”. Longe de representarem um empobrecimento da linguagem, tais recursos configuram estratégias de adequação às condições comunicativas dos ambientes digitais, caracterizados pela necessidade de concisão, agilidade e expressividade (Storto, 2011). Assim, os usos linguísticos nesses espaços devem ser compreendidos como práticas situadas, orientadas por finalidades comunicativas específicas.

Do ponto de vista pedagógico, a incorporação dos gêneros digitais ao ensino de Língua Portuguesa mostra-se fundamental para aproximar as práticas escolares das experiências sociais dos estudantes. Isso implica a elaboração de propostas didáticas que considerem a diversidade de linguagens, a multimodalidade e as dinâmicas interativas próprias da cultura digital, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Além disso, esses gêneros ampliam as possibilidades de inclusão, ao permitirem diferentes formas de interação mediada, como o uso de recursos visuais, legendas e outras estratégias que podem favorecer a participação de sujeitos em contextos bilíngues, como no caso de usuários de Libras. Tal potencial reforça a

necessidade de compreender os gêneros digitais não apenas como objetos de ensino, mas como práticas sociais que articulam linguagem, tecnologia e inclusão.

Diante disso, torna-se relevante aprofundar a análise de gêneros específicos que circulam nos ambientes digitais, considerando suas características, funções e potencialidades pedagógicas. É nesse sentido que se insere a discussão subsequente, voltada a tecnologias digitais e práticas de linguagem no contexto educacional.

2.7 Tecnologias digitais e práticas de linguagem no ensino

A sociedade contemporânea integra intensivamente tecnologias digitais, que reconfiguram a comunicação interpessoal e permeiam esferas como segurança, lazer, cultura e educação. Desde a década de 1990, o letramento digital tornou-se essencial para o manuseio desses recursos. Para a Geração Alpha, nativa digital (a Figura 2 traz uma linha do tempo das gerações sociológicas²³), o contato é cotidiano, mediado por *smartphones*, *tablets*, assistentes virtuais (*Alexa*, *Bixby*) e Inteligências Artificiais Generativas - IAG (*ChatGPT*, *Gemini*) (Waldman; Zambrano; Ronha, 2023).

Figura 2: Linha do tempo das gerações sociológicas

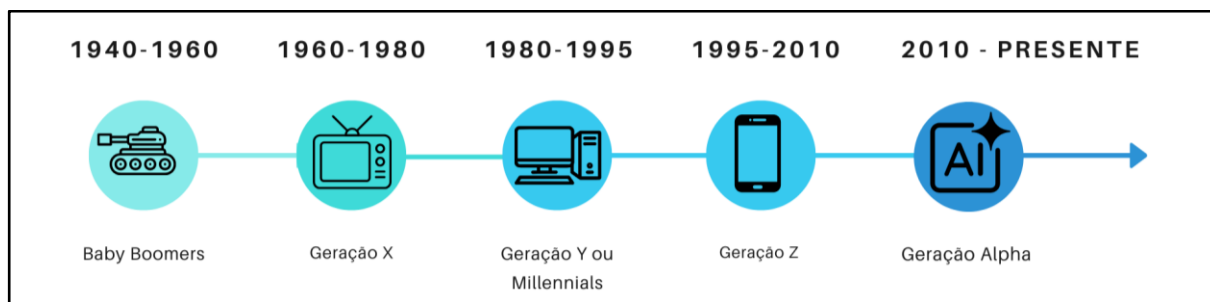
²³ Baby Boomers (1940 – 1960): O nome vem do "boom" de natalidade após a 2ª Guerra Mundial. É uma geração que valoriza a estabilidade na carreira e viu o surgimento da televisão e grandes transformações culturais.

Geração X (1960 – 1980): Considerada uma geração de transição. Viveram a infância sem internet, mas se adaptaram à tecnologia na vida adulta. Valorizam a meritocracia e o equilíbrio entre vida pessoal e profissional.

Geração Y ou Millennials (1980 – 1995): Foram os primeiros a crescer com a popularização dos computadores e da internet. São conhecidos por serem multitarefas e por buscarem propósito e flexibilidade no trabalho.

Geração Z (1995 – 2010): São os "nativos digitais". Já nasceram em um mundo conectado e mobile. Têm uma relação intrínseca com redes sociais e tendem a ser mais preocupados com questões sociais e ambientais.

Geração Alpha (2010 – presente): Filhos dos Millennials, essa geração é 100% digital desde o nascimento. A interação com telas e inteligência artificial faz parte do seu desenvolvimento básico.



Fonte: o autor.

Com a consolidação das plataformas digitais e a intensificação das interações humanas mediadas pela tecnologia, torna-se pertinente abordar o conceito de ciberespaço, termo cunhado por William Gibson em 1984, no âmbito da obra de ficção científica *Neuromancer*. Posteriormente apropriado por diferentes campos do conhecimento, o conceito passa a designar um espaço de comunicação constituído pela interconexão global de computadores, caracterizado por sua natureza aberta, dinâmica e interativa (Lévy, 1999).

Nessa perspectiva, o ciberespaço configura-se como uma realidade socialmente construída, resultante da articulação entre avanços tecnológicos e práticas sociais, o que implica transformações significativas nas formas de organização, interação e produção de sentido dos sujeitos. Conforme Lévy (1999), o desenvolvimento e a difusão do microprocessador desencadearam profundas mudanças econômicas e sociais, ampliando processos de automação industrial e influenciando setores diversos, como o financeiro e o de serviços. Gradativamente, o uso de dispositivos eletrônicos, computadores e redes de comunicação passou a integrar o conjunto das atividades econômicas e sociais, redefinindo práticas produtivas e comunicativas.

Desde a década de 1980, os recursos informáticos expandiram seu alcance para além do âmbito técnico-industrial, passando a incidir sobre áreas como telecomunicações, jornalismo, cinema e televisão. A digitalização, inicialmente associada à produção musical, consolidou-se como base estruturante dos processos comunicacionais. Nesse contexto, emergiram novas formas de interação, como os videogames, as interfaces gráficas e os hipertextos, os quais contribuíram para o desenvolvimento de uma cultura digital marcada pela interatividade e pela multimodalidade (Lévy, 1999).

Paralelamente, movimentos sociais associados à contracultura, especialmente

no contexto californiano, desempenharam papel relevante na popularização do computador pessoal, ampliando seu uso para além de grandes corporações e especialistas. O computador passou, então, a configurar-se como ferramenta de criação, organização, simulação e entretenimento, tornando-se progressivamente acessível a uma parcela crescente da população (Lévy, 1999).

Nesse cenário, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) promovem transformações significativas em diversas esferas da sociedade, exigindo um redimensionamento das práticas educacionais. As tecnologias passam a desempenhar papel estruturante nas atividades cotidianas, influenciando modos de pensar, agir e interagir dos indivíduos (Lima *et al.*, 2025). No campo educacional, sua incorporação possibilita a ampliação dos processos comunicativos e a reorganização curricular, orientando-se por perspectivas mais dinâmicas e contextualizadas de ensino e aprendizagem (Cabral *et al.*, 2024).

Entretanto, a inserção das TIC na educação também evidencia desafios, sobretudo no que se refere à formação de professores e à preparação dos alunos para o uso crítico e significativo dessas ferramentas. A efetividade de tais recursos depende de sua articulação com propostas pedagógicas que favoreçam o engajamento e a construção de aprendizagens relevantes (Gomes *et al.*, 2023). Nesse sentido, ambientes digitais, como *blogs* e redes sociais, apresentam-se como espaços profícuos para o trabalho com gêneros textuais, contribuindo para o desenvolvimento do letramento em suas múltiplas dimensões.

No que concerne especificamente à educação de estudantes surdos, os gêneros textuais digitais assumem papel ainda mais relevante. A apropriação das redes sociais por essa comunidade tem possibilitado a ampliação de interações, bem como a difusão de conhecimentos relacionados à língua, à cultura e à identidade surda (Rodrigues; Santos, 2023). As TIC's, ao oferecerem recursos visuais, flexibilidade de uso e ferramentas como vídeos legendados, contribuem para a ampliação da acessibilidade e para a participação mais efetiva desses sujeitos em práticas sociais mediadas pela linguagem.

Contudo, apesar dos avanços proporcionados pelas tecnologias digitais, persistem desafios relacionados à produção textual em Língua Portuguesa, considerada segunda língua para sujeitos surdos. Conforme Silva (2001), as dificuldades na aquisição da escrita estão diretamente relacionadas ao acesso e ao desenvolvimento de uma língua que possibilite a constituição de uma identidade

sociocultural. Nessa mesma direção, Silva e Santos (2022) destacam que a produção escrita envolve obstáculos de natureza linguística e discursiva, decorrentes das diferenças estruturais entre a Língua Portuguesa e a Libras.

Diante disso, o uso de recursos tecnológicos, como computadores, smartphones e outras ferramentas digitais, contribui para a redução de barreiras comunicacionais, sobretudo ao favorecer práticas de interação visual e multimodal. Ainda assim, tais recursos não eliminam completamente as dificuldades, sendo, em muitos casos, necessária a mediação de intérpretes de Libras para garantir condições mais equitativas de compreensão e participação nos contextos educacionais e digitais.

No âmbito dos gêneros digitais, destaca-se o gênero postagem em redes sociais, amplamente difundido em contextos informais, mas também presente em ambientes acadêmicos. No caso de sujeitos surdos, observa-se que essas postagens frequentemente incorporam características específicas, relacionadas à visualidade e às particularidades do uso da segunda língua, configurando formas próprias de expressão e significação.

Nesse sentido, cabe ao professor selecionar materiais e propor práticas pedagógicas que promovam o contato significativo dos estudantes com diferentes gêneros textuais, considerando suas especificidades linguísticas e culturais. Para isso, nesta pesquisa, foi elaborado um Produto Educacional (Apêndice D), para o processo de ensino e aprendizagem do gênero textual postagem por estudantes surdos. O trabalho com gêneros contribui, assim, para o desenvolvimento de competências leitoras e produtoras, tanto em alunos surdos quanto ouvintes, além de incentivar a valorização das práticas de leitura e escrita ao longo da vida.

As transformações nos gêneros textuais decorrem, em grande medida, das mudanças sociais e dos novos objetivos comunicativos que emergem nas interações contemporâneas. Conforme Ramos e Martins (2018), os gêneros operam como formas de organização das práticas discursivas em comunidades específicas, refletindo propósitos comunicativos determinados. No caso de plataformas como o Instagram, observa-se a constituição de comunidades discursivas marcadas por interações multissemióticas, nas quais postagens geram comentários, compartilhamentos e outras formas de engajamento.

Mendes (2020), ao analisar o uso da Língua de Sinais em redes sociais, destaca a ampliação da visibilidade de sujeitos surdos e de suas práticas discursivas, inclusive em esferas anteriormente pouco exploradas, como a política. As postagens,

nesse contexto, assumem papel relevante na disseminação da Libras e na circulação de informações, evidenciando relações entre acessibilidade e uso de gêneros digitais.

Ainda nessa perspectiva, as interações mediadas pelas redes sociais possibilitam a produção e ressignificação de conhecimentos de natureza cultural, ética e estética, contribuindo para a consolidação de formas próprias de compreensão do mundo. Tais dinâmicas estão na base da constituição das culturas surdas, fundamentadas na valorização da diferença e da língua de sinais como elemento central de identidade (Mendes, 2020; Pereira; Perlin, 2016).

Assim, as práticas de linguagem assumem papel central nesses processos, uma vez que é por meio delas que os sujeitos organizam e compartilham experiências e significados. O gênero postagem, em particular, amplia as possibilidades de interação ao integrar múltiplos recursos semióticos, como vídeos, imagens, textos, filtros e elementos sonoros, favorecendo ambientes comunicativos mais acessíveis, especialmente para sujeitos visuoespaciais.

As plataformas digitais possibilitam, ainda, interações síncronas e assíncronas, que podem assumir diferentes funções, como informar, entreter, persuadir ou promover cooperação. As escolhas linguísticas e semióticas mobilizadas na produção dessas postagens estão diretamente relacionadas aos objetivos comunicativos, aos interlocutores e ao contexto de circulação (Paiva, 2016).

Diante desse panorama, o espaço virtual configura-se como um ambiente que amplia significativamente as possibilidades de uso da linguagem, refletindo transformações culturais e promovendo inovações nas práticas comunicativas. Os gêneros textuais digitais, inseridos em uma sociedade marcada pela cibercultura, desempenham papel central na organização dessas interações, com destaque para a linguagem escrita, cuja presença constante pode ser explorada pedagogicamente no ensino de Língua Portuguesa, especialmente em contextos bilíngues voltados a estudantes surdos (Oliveira; Silva, 2020).

Na seção seguinte, apresentam-se os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção tem como finalidade explicitar o conjunto de procedimentos adotados ao longo do percurso da pesquisa, assegurando rigor científico, transparência e coerência entre os objetivos propostos, as escolhas metodológicas e os resultados alcançados. Considerando-se a natureza do doutorado profissional em Ensino, a metodologia foi delineada de modo a integrar pesquisa acadêmica e intervenção pedagógica, articulando investigação teórica, análise documental e desenvolvimento de um produto educacional voltado à prática docente e aos letramentos de sujeitos surdos.

A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, pois busca compreender fenômenos educacionais situados e, simultaneamente, propor soluções pedagógicas fundamentadas teoricamente e testadas em contexto real. Essa escolha metodológica corresponde à concepção de doutorado profissional defendida por Ribeiro (2019), segundo a qual a produção de conhecimento deve estar diretamente vinculada às demandas concretas da prática profissional e à qualificação das ações educativas.

Nesse sentido, o estudo articula o mapeamento de produtos educacionais, mapeamento de programas de pós-graduação da Área de Ensino, análise documental e implementação de um produto educacional concebido a partir do gênero textual postagem.

O processo metodológico envolveu, inicialmente, a realização de um mapeamento de produtos educacionais oriundos de Programas de pós-graduação Profissionais da Área 46 – Ensino, com vistas a identificar tendências, lacunas e possibilidades de investigação relacionadas à educação de surdos, aos letramentos e aos gêneros digitais. Na sequência, procedeu-se ao desenvolvimento do produto educacional, concebido como resultado de pesquisa aplicada, conforme orientações da CAPES (2022), e estruturado para atender às especificidades linguísticas e culturais dos sujeitos surdos.

O produto educacional foi submetido a um processo de aplicação indireta e de avaliação intersubjetiva, contemplando tanto a apreciação dos participantes envolvidos nas etapas de implementação quanto a análise de professores doutores nas bancas de qualificação e de defesa da tese.

A aplicação indireta ocorreu em duas etapas. Na primeira, professores de Libras atuantes em cursos de licenciatura analisaram o produto educacional e responderam a um questionário avaliativo. Na segunda, realizada em contexto formativo, participaram sujeitos diretamente vinculados à prática docente, o que possibilitou a coleta e a geração de dados por meio de diferentes instrumentos, como registros de implementação, percepções dos participantes, observações do pesquisador e avaliações reflexivas.

Esses dados foram analisados consoante um referencial teórico que compreende o letramento como prática social (Soares, 2020), os gêneros textuais como formas de ação social situadas (Marcuschi, 2008; 2010) e a educação bilíngue de surdos como campo que reconhece a Libras como língua de instrução e de mediação epistemológica percebidas em Fernandes (2006) e em Quadros (2011).

Declara-se que, no processo de elaboração final desta tese, foi utilizada a ferramenta de inteligência artificial generativa *ChatGPT*, desenvolvida pela OpenAI, exclusivamente como apoio técnico-linguístico. O uso ocorreu após a redação autoral do texto e após as etapas de qualificação e defesa, com as seguintes finalidades: revisão textual, aprimoramento de coesão e coerência, ajustes de fluidez acadêmica, apoio à tradução do resumo para a língua inglesa e auxílio na tradução de textos teóricos citados ao longo da tese.

Ressalta-se que a ferramenta não foi utilizada para concepção do problema de pesquisa, definição dos objetivos, elaboração do percurso metodológico, geração ou análise dos dados, formulação dos resultados, interpretação das evidências ou substituição da autoria intelectual do pesquisador. Todas as sugestões produzidas pela ferramenta foram revisadas, selecionadas, ajustadas e validadas pelo autor, que assume integral responsabilidade pela versão final do trabalho, por sua originalidade, precisão conceitual, adequação ética, correção das citações e fidelidade às fontes utilizadas.

3.1 TIPO DE PESQUISA

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza aplicada, uma vez que se orienta à produção de conhecimentos com potencial de intervenção em contextos específicos, visando à resolução de problemas concretos

(Gil, 2019). A pesquisa aplicada distingue-se por seu compromisso com a prática social, articulando teoria e empiria em função de demandas reais (Gil, 2019).

Quanto à abordagem do problema, adota-se uma perspectiva qualitativa, centrada na compreensão aprofundada dos fenômenos em seus contextos naturais, valorizando significados, percepções e interpretações dos sujeitos envolvidos (Gil, 2019). Nesse sentido, a pesquisa qualitativa possibilita explorar a complexidade das experiências humanas, favorecendo análises interpretativas e contextualizadas (Creswell, 2014).

No que se refere aos objetivos, a pesquisa assume caráter exploratório e descritivo. É exploratória na medida em que busca proporcionar maior familiaridade com o problema investigado, contribuindo para o refinamento de conceitos (Lakatos; Marconi, 2017). Simultaneamente, apresenta natureza descritiva ao procurar delinear as características do fenômeno estudado, estabelecendo relações entre variáveis e sistematizando informações relevantes (Lakatos; Marconi, 2017).

3.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES

A pesquisa contou com participantes distribuídos em duas etapas de implementação do produto educacional. A primeira implementação teve caráter exploratório e avaliativo, envolvendo quatro professores universitários que atuam diretamente com a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras), em instituição pública de ensino superior no estado do Paraná. A segunda implementação ocorreu em contexto formativo, por meio de uma oficina presencial de quatro horas, da qual participaram vinte e dois (22) sujeitos vinculados ao contexto do ensino.

Na primeira implementação, os participantes foram identificados pelos códigos Q-A, Q-B, Q-C e Q-D, de modo a preservar sua identidade (Quadro 4). Todos possuem formação em nível de pós-graduação e apresentam vínculo direto com a área de Libras, seja pela formação acadêmica, seja pela atuação profissional. O grupo é composto por sujeitos nascidos entre as décadas de 1970 e 1990, com média de idade de 41 anos no momento da coleta. As cidades de residência informadas foram Joaquim Távora, Santa Amélia e Santa Cecília do Pavão, no Paraná, além de Ourinhos, no estado de São Paulo.

A caracterização desse primeiro grupo evidencia um perfil especializado, uma

vez que todos os participantes atuam no ensino de Libras e manifestaram concordância total quanto à relevância do uso de métodos bilíngues no processo educacional de estudantes surdos. Esse dado é relevante para a pesquisa, pois indica que a avaliação inicial do produto educacional foi realizada por profissionais com inserção direta no campo da educação bilíngue de surdos.

Quadro 4: Caracterização dos participantes da 1ª implementação

Participante	Ano de nascimento	Formação em Libras	Formação acadêmica	Uso de métodos bilíngues
Q-A	1972	PG	História, Pedagogia e Letras Libras	Concorda totalmente
Q-B	1990	PG	Letras/Libras, História, Especializações e Mestrado em Educação	Concorda totalmente
Q-C	1982	PG	Letras/Libras e Mestrado em Ensino	Concorda totalmente
Q-D	1992	PG	Letras Libras, Pós-graduação em Libras, Pedagogia e Processos Gerenciais	Concorda totalmente

Fonte: dados da pesquisa.

Já da segunda implementação, participaram vinte e dois (22) sujeitos, identificados pelos códigos P-1 a P-22. O grupo foi composto, em sua maioria, por professores e técnicos pedagógicos vinculados ao Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho/PR, oriundos de Jacarezinho e de municípios do entorno, além de participantes de Ourinhos/SP. A idade média dos participantes, considerando a data de realização da oficina, foi de 45 anos.

Diferentemente do primeiro grupo, constituído por especialistas na área de Libras, os participantes da segunda implementação apresentaram maior heterogeneidade formativa e profissional. Foram identificadas formações em Pedagogia, Letras, Ciências Biológicas, Educação Física, Artes, Psicologia, Direito, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, entre outras áreas. Também houve variação quanto ao tempo de atuação profissional e ao grau de familiaridade com o conteúdo abordado no produto educacional, havendo participantes com pleno domínio do tema,

conhecimento médio, pouco contato ou ausência de contato prévio com a temática (Quadro 5).

Essa diversidade conferiu à segunda implementação um caráter mais amplo de validação formativa, pois permitiu observar como o produto educacional era compreendido por sujeitos com diferentes trajetórias acadêmicas, experiências profissionais e níveis de aproximação com a educação bilíngue de surdos. Desse modo, enquanto a primeira implementação possibilitou uma avaliação especializada do material, a segunda permitiu analisar sua recepção em um contexto formativo mais plural, aproximado das condições concretas de circulação do produto entre professores e profissionais da educação básica.

Quadro 5: Caracterização dos participantes da 2ª implementação

Participante	Ano de nascimento	Há quanto tempo atua como docente?	Formação acadêmica	Você possui conhecimento/reconhece as características sobre o gênero textual postagem?
P-1	1974	Acima de 10 anos	Licenciatura em Letras (Português Inglês)	Tenho conhecimento médio sobre o conteúdo
P-2	1988	Acima de 10 anos	Licenciatura em Geografia, Especialização em Educação e Sociedade	Não tenho contato algum com o conteúdo
P-3	1986	De 05 a 07 anos	Licenciatura em Letras (Inglês) e Mestrado em Letras	Tenho pleno domínio do conteúdo
P-4	1968	Acima de 10 anos	Licenciatura em Letras (Português e Inglês) e em Computação	Não tenho contato algum com o conteúdo
P-5	1988	Acima de 10 anos	Licenciatura em Letras-Inglês e em Pedagogia	Tenho pleno domínio do conteúdo
P-6	1992	Acima de 10 anos	Licenciatura em Filosofia	Tenho conhecimento médio sobre o conteúdo
P-7	1992	Até 04 anos	Licenciatura em Psicologia e em Filosofia	Tenho conhecimento médio sobre o conteúdo

P-8	1963	Acima de 10 anos	Licenciatura em Educação Física	Tenho pouco contato sobre o conteúdo
P-9	1975	Acima de 10 anos	Bacharelado em Serviço Social	Tenho pouco contato sobre o conteúdo
P-10	1984	Acima de 10 anos	Mestrado em Educação Básica	Tenho conhecimento médio sobre o conteúdo
P-11	1973	Acima de 10 anos	Licenciatura em História e em Pedagogia; Bacharelado em Sociologia; Especialização em Ensino de História	Não tenho contato algum com o conteúdo
P-12	1978	Acima de 10 anos	Licenciatura em Pedagogia	Tenho conhecimento médio sobre o conteúdo
P-13	2001	Até 04 anos	Bacharelado em Psicologia	Tenho pouco contato sobre o conteúdo
P-14	1986	De 08 a 10 anos	Bacharelado em Psicologia	Tenho pouco contato sobre o conteúdo
P-15	1986	Até 04 anos	Licenciatura em Geografia; Bacharelado em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Licenciatura em Pedagogia; Mestrado em Ensino	Tenho pouco contato sobre o conteúdo
P-16	1993	Até 04 anos	Bacharelado em Psicologia	Tenho conhecimento médio sobre o conteúdo
P-17	1964	Acima de 10 anos	Licenciatura em Pedagogia e em Biologia; Especialização em Ecologia e em Educação Inclusiva e Libras	Tenho pouco contato sobre o conteúdo
P-18	1965	Acima de 10 anos	Licenciatura em Pedagogia e em Ciências Biológicas; Especialização em Educação Especial	Tenho pouco contato sobre o conteúdo
P-19	1984	Acima de 10 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas	Tenho pouco contato sobre o conteúdo

P-20	1962	Acima de 10 anos	Licenciatura em Educação Física	Não tenho contato algum com o conteúdo
P-21	1964	Acima de 10 anos	Licenciatura em Educação Artística, com Habilitação em Artes Plásticas	Tenho pouco contato sobre o conteúdo
P-22	1990	Até 04 anos	Licenciatura em Letras (Inglês) e em Pedagogia; Bacharelado em Direito	Tenho pleno domínio do conteúdo

Fonte: dados da pesquisa.

3.3 GERAÇÃO DE DADOS

A geração de dados desta pesquisa foi organizada em duas etapas, correspondentes às duas implementações do produto educacional. Considerando a abordagem qualitativa e interpretativista adotada no estudo, buscou-se reunir dados que permitissem compreender as percepções dos participantes acerca do potencial pedagógico do produto educacional *Caderno de atividades: trabalhando com o gênero textual postagem em redes sociais* para o letramento bilíngue de estudantes surdos.

Na primeira implementação, os dados foram gerados por meio de formulário estruturado e semiestruturado, elaborado na plataforma *Google Forms* (Apêndice B) e respondido por quatro professores universitários atuantes na disciplina de Libras. Esse instrumento contemplou questões destinadas à caracterização dos participantes, incluindo formação acadêmica, formação específica em Libras e posicionamento em relação ao uso de métodos bilíngues. Além disso, reuniu perguntas avaliativas sobre a organização, a pertinência teórico-metodológica, a clareza das atividades e as possibilidades de uso do produto educacional em práticas voltadas ao ensino de estudantes surdos.

Na segunda implementação, os dados foram gerados em contexto de formação continuada, durante uma oficina presencial com duração de quatro horas. Nessa etapa, participaram vinte e dois (22) professores e técnicos pedagógicos, que tiveram contato com o produto educacional e puderam avaliar sua estrutura, seus objetivos e suas possibilidades de aplicação. Para essa implementação, foi utilizado um

formulário elaborado na plataforma *Google Forms* (Apêndice C), composto por questões fechadas, itens em escala Likert²⁴ e questões discursivas.

O instrumento aplicado na segunda implementação contemplou informações sobre o perfil dos participantes, sua formação, sua experiência profissional, seu contato prévio com a educação de surdos e seus conhecimentos sobre gêneros textuais, especialmente o gênero postagem em redes sociais. Além disso, o formulário incluiu itens voltados à avaliação da oficina, da clareza dos objetivos, da organização das atividades, da relevância do material e da adequação do produto educacional à proposta de letramento bilíngue de estudantes surdos.

As questões discursivas, por sua vez, possibilitaram a produção de dados qualitativos mais densos, ao solicitar que os participantes registrassem percepções, sugestões, relatos de experiência e contribuições para o aprimoramento do produto educacional. Esse procedimento permitiu captar não apenas avaliações objetivas sobre o material, mas também interpretações dos participantes acerca da Libras como língua de instrução, da visualidade, da multimodalidade e do uso do gênero postagem em práticas pedagógicas bilíngues.

Todos os instrumentos foram precedidos da apresentação e do aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em conformidade com as diretrizes éticas para pesquisas envolvendo seres humanos. Para preservar a identidade dos participantes, foram utilizados códigos de identificação: Q-A a Q-D para os participantes da primeira implementação e P-1 a P-22 para os participantes da segunda implementação.

Desse modo, o *corpus* da pesquisa foi constituído pelas respostas aos formulários aplicados nas duas etapas, pelas avaliações produzidas pelos participantes e pelos registros decorrentes da oficina formativa. Esse conjunto de dados subsidiou a análise do produto educacional e permitiu compreender suas potencialidades e possibilidades de aprimoramento no contexto do letramento bilíngue de estudantes surdos.

²⁴ Nomeadas em referência ao seu criador, o estadunidense Rensis Likert. A escala da pesquisa representa um conjunto de opções de resposta, sejam numéricas ou verbais, que cobrem uma série de opiniões sobre um tema. O recurso é sempre usado em perguntas fechadas (uma pergunta que apresente opções de resposta predefinidas).

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados provenientes dos questionários foram analisados a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada na Análise de Conteúdo temática, conforme Bardin (2016), articulada a uma interface discursiva, cujo objetivo central consiste em identificar núcleos de sentido que se repetem ou se destacam em um conjunto de dados textuais. O procedimento envolveu etapas organizadas de pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos resultados. A categorização temática permitiu inferências fundamentadas sobre significados, concepções e representações presentes no discurso dos participantes. Trata-se, portanto, de um método que articula descrição e interpretação segundo os referenciais teóricos.

Em um primeiro momento, realizou-se a leitura flutuante²⁵ do *corpus*, seguida da codificação temática e da identificação de núcleos de sentido recorrentes. As categorias analíticas foram construídas *a posteriori*, considerando a recorrência temática, a relevância teórica e a aderência aos objetivos da pesquisa.

Para conferir maior densidade analítica à investigação, as categorias foram operacionalizadas de modo específico em cada etapa empírica, tomando como referência as questões orientadoras dos instrumentos de coleta. Na primeira implementação, as categorias de análise foram estruturadas em torno dos seguintes eixos: (i) compreensão inicial do fenômeno, contemplando as percepções prévias dos participantes; (ii) engajamento e participação, voltada à análise do envolvimento nas atividades propostas; (iii) dificuldades e desafios, que reúne os obstáculos relatados ao longo do processo; e (iv) potencialidades percebidas, relacionada às contribuições identificadas pelos sujeitos. Essas categorias derivam diretamente das perguntas do primeiro questionário, permitindo mapear o estado inicial dos participantes e estabelecer uma linha de base interpretativa para a investigação.

Na segunda implementação, as categorias foram refinadas de acordo com os resultados preliminares e reorganizadas em: (i) evolução da compreensão, que analisa mudanças nas percepções dos participantes em relação à etapa anterior; (ii) apropriação dos conhecimentos, revelando o nível de internalização dos conteúdos trabalhados; (iii) avaliação das estratégias metodológicas, centrada na análise crítica

²⁵ Conforme metodologia proposta por Bardin (2016), consiste no contato inicial, preliminar e exaustivo do pesquisador com o material coletado (o *corpus*), permitindo que ele se deixe invadir por impressões, orientações e ideias iniciais sobre os dados.

das atividades desenvolvidas; e (iv) impactos e aplicabilidade, que investiga a possibilidade de transferência dos conhecimentos para outros contextos. Esse movimento de redefinição categorial encontra respaldo na abordagem da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), porque as categorias não são estanques, mas passíveis de ajustes conforme o aprofundamento da análise. Assim, a articulação entre as duas implementações possibilita uma leitura longitudinal dos dados, assegurando maior rigor interpretativo e consistência na construção dos resultados.

As falas dos participantes foram identificadas por meio de codificação alfabética (Questionários A, B, C e D) para os participantes da primeira implementação e por meio de codificação numérica (Participante 1 a Participante 22), para os da segunda implementação, de modo a preservar o anonimato dos respondentes. Essa identificação refere-se aos quatro professores da Libras participantes da primeira implementação do produto educacional, bem como se refere aos vinte e dois professores da equipe de ensino do Núcleo Regional de Educação, participantes da segunda implementação do produto educacional, permitindo a rastreabilidade analítica das contribuições sem exposição de dados pessoais.

3.5 DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A construção do produto educacional em análise insere-se no âmbito de uma pesquisa aplicada de natureza qualitativa e caráter intervencionista, desenvolvida no contexto de um doutorado profissional, o que lhe confere uma orientação eminentemente prática e transformadora. O material foi concebido a partir da identificação de demandas concretas relacionadas ao letramento bilíngue de estudantes surdos, especialmente no que concerne às dificuldades de apropriação da Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

Do ponto de vista estrutural, o produto organiza-se na forma de um Caderno de Atividades composto por dez oficinas progressivas, planejadas para conduzir o professor desde a ativação de conhecimentos prévios até a produção e socialização de postagens em redes sociais. Assim, o público-alvo é formado por professores de Língua Portuguesa que atuam com estudantes surdos. A organização do material revela uma intencionalidade pedagógica que privilegia a construção gradual do conhecimento, articulando momentos de leitura, análise linguístico-discursiva,

exploração da multimodalidade e produção textual. Ademais, o material incorpora recursos acessíveis, como vídeos em Libras disponibilizados por *QR Codes* e elementos visuais diversificados, o que reforça seu compromisso com uma abordagem bilíngue e multimodal, centrada na visualidade como princípio estruturante do processo de ensino e de aprendizagem .

Sob o prisma didático-metodológico, destaca-se que o material não se limita à apresentação de atividades, mas se configura como uma proposta pedagógica abrangente, que integra objetivos de aprendizagem, orientações ao docente, critérios de avaliação e instrumentos de acompanhamento, como o quadro de rubricas. Essa configuração demonstra uma preocupação com a formação docente e com a replicabilidade do produto em diferentes contextos educacionais. Ao eleger o gênero textual postagem como eixo estruturante, o caderno mobiliza práticas sociais contemporâneas e explora sua natureza multimodal, promovendo a articulação entre linguagem verbal, visual e digital.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A presente seção dedica-se à apresentação e à análise dos dados produzidos no âmbito desta pesquisa, tendo em vista os objetivos delineados e o referencial teórico-metodológico que a sustenta.

4.1 PRIMEIRA IMPLEMENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A primeira etapa de implementação do produto educacional ocorreu por meio da aplicação de questionários de maneira assíncrona pelo ambiente do *Google Forms*²⁶ a professores de Língua Brasileira de Sinais (Libras), com experiência no ensino de estudantes surdos em contextos escolares e universitários. Essa etapa teve como finalidade avaliar a adequação pedagógica, linguística e didática das atividades propostas para o trabalho com o gênero textual postagem, considerando os princípios do letramento bilíngue e da educação de surdos.

No contexto do doutorado profissional, essa etapa assume caráter avaliativo e formativo, uma vez que os dados produzidos não se restringem à análise de concepções docentes, mas subsidiam a tomada de decisões pedagógicas e orientam a reformulação do produto educacional antes de sua aplicação em um contexto ampliado de formação.

A seguir, são discutidos alguns dados gerados nas respostas aos questionários pelos participantes da pesquisa.

4.1.1 Centralidade da Libras como língua de instrução

Os dados indicam consenso entre os participantes quanto à centralidade da Libras como língua de instrução no ensino de gêneros textuais para sujeitos surdos. Essa concepção dialoga com a compreensão da surdez como diferença linguística e cultural, conforme defendido por Skliar (1998), ao reconhecer a Libras como elemento

²⁶ A coleta de dados ocorreu por meio de formulários digitais via *Google Forms*. Para a transposição dos dados na tese, foram adequadas as respostas de acordo com a gramática e ortografia da Língua Portuguesa, sendo que os participantes são sujeitos ouvintes.

constitutivo da identidade surda.

A centralidade da Libras como língua de instrução encontra respaldo em estudos contemporâneos da educação bilíngue de surdos, os quais defendem a língua de sinais como condição epistemológica para o acesso ao conhecimento escolar (Quadros; Karnopp, 2004; Quadros, 2019). Pesquisas recentes apontam que o uso da Libras como língua primeira no contexto educacional favorece o desenvolvimento cognitivo, a organização do pensamento e a construção de sentidos, ao respeitar a modalidade visuoespacial que estrutura a experiência linguística do sujeito surdo (Lacerda; Santos, 2020; Moura; Lodi, 2018). Nessa perspectiva, a Libras não se configura como recurso pedagógico acessório, mas como língua de escolarização, elemento fundamental para a garantia de equidade linguística e pedagógica.

Ademais, a literatura recente revela que a centralidade da Libras impacta diretamente os processos de letramento em Língua Portuguesa escrita, compreendida como segunda língua para sujeitos surdos (Lodi; Bortolotti, 2016). Estudos indicam que práticas pedagógicas ancoradas na Libras possibilitam ao estudante surdo estabelecer relações mais consistentes entre conceitos, gêneros textuais e funções discursivas, reduzindo abordagens normativas e deficitárias da escrita (Rojo, 2012; Kleiman, 2021). Desse modo, o ensino de gêneros textuais mediado prioritariamente pela Libras pode contribuir para um letramento bilíngue crítico e socialmente situado, ao reconhecer o percurso linguístico do sujeito surdo e promover sua participação efetiva em práticas sociais de leitura e escrita.

Essa compreensão também se apresenta nas respostas dos questionários, nas quais os participantes ressaltam que a mediação pedagógica em Libras antecede e organiza o trabalho com a Língua Portuguesa escrita. Um dos docentes afirma que *“se o conceito não fica claro em Libras, o aluno não consegue avançar na escrita”* (Questionário A), enquanto outro destaca que *“a Libras é o caminho para o entendimento do conteúdo, não apenas para explicar a atividade”* (Questionário C). Essas falas reforçam a concepção da Libras como língua de instrução e de pensamento, e não como instrumento de tradução posterior, consolidando uma perspectiva bilíngue coerente com o ensino de gêneros textuais para sujeitos surdos.

A recorrência dessa concepção nos questionários revela a consolidação de uma epistemologia bilíngue entre professores da Libras, afastando-se de práticas assimilacionistas ou tradutórias e reforçando a necessidade de acesso ao conhecimento prioritariamente na língua natural do sujeito surdo.

4.1.2 Visualidade e multimodalidade no letramento bilíngue

A valorização da visualidade e da multimodalidade aparece como eixo estruturante do letramento bilíngue nas respostas dos participantes. O gênero textual postagem, por sua natureza digital, articula diferentes modos semióticos, o que dialoga diretamente com as discussões sobre multiletramentos propostas por Rojo (2012) e Kress (2010). Rojo (2012) compreende os multiletramentos como resposta à diversidade cultural e semiótica das práticas sociais contemporâneas, defendendo a ampliação dos modos de leitura e escrita para além do texto verbal impresso. Nessa mesma direção, Kress (2010) afirma que a produção de sentido ocorre pela articulação intencional de múltiplos modos semióticos, os quais apresentam potencialidades específicas de significação. Para sujeitos surdos, tais pressupostos assumem relevância central, pois a visualidade organiza o pensamento e media a construção do conhecimento. Portanto, o trabalho pedagógico com o gênero postagem favorece práticas de letramento mais significativas, ao alinhar as atividades escolares às formas contemporâneas de comunicação e às especificidades linguísticas e culturais do público surdo.

Nos questionários analisados, observa-se recorrência discursiva quanto à valorização da visualidade e da multimodalidade como elementos centrais no processo de ensino e aprendizagem de sujeitos surdos. Os participantes destacam que atividades que articulam imagens, vídeos, esquemas visuais e Libras favorecem a compreensão dos conteúdos e a produção de sentidos, especialmente no trabalho com o gênero textual postagem. Essa percepção é expressa em afirmações como: *“os recursos visuais ajudam o surdo a compreender o conceito, não apenas a palavra”* e *“quando a atividade traz imagem, vídeo e Libras, o aluno consegue entender o que está sendo pedido”* (Questionário B). As respostas revelam a compreensão de que o texto verbal escrito, quando apresentado de forma isolada, limita o acesso conceitual do estudante surdo, ao passo que propostas multimodais ampliam as possibilidades de leitura, interpretação e autoria. Esse dado revela alinhamento entre as avaliações realizadas pelos pares e os pressupostos dos multiletramentos, ao indicar que a visualidade é compreendida pelos docentes como eixo estruturante do letramento bilíngue e da mediação do conhecimento, e não como elemento acessório das práticas pedagógicas.

As respostas dos participantes também demonstram que a visualidade não é compreendida como elemento complementar, mas como condição para a organização do trabalho pedagógico. Um dos professores ressalta que *“a imagem ajuda o aluno a construir o sentido antes mesmo da escrita”* (Questionário D). Esses dados indicam que a multimodalidade atua como mediadora do letramento bilíngue, favorecendo a compreensão conceitual e a produção de sentidos no trabalho com o gênero textual postagem.

Outrossim, um dos participantes destaca que a visualidade contribui para a autonomia do estudante surdo no desenvolvimento das atividades, ao afirmar que *“quando o aluno entende visualmente o que precisa fazer, ele consegue avançar sozinho”* (Questionário D). Essa percepção amplia a compreensão da multimodalidade não apenas como recurso de compreensão, mas como estratégia pedagógica que favorece a participação ativa do sujeito surdo nas práticas de letramento.

4.1.3 Gênero textual e práticas sociais

Os participantes compreendem o gênero textual postagem como prática social situada, compreensão que dialoga com Marcuschi (2008, 2005), ao defender que os gêneros textuais organizam as práticas comunicativas da vida social e não podem ser analisados de forma dissociada de seus contextos de uso.

As respostas dos questionários apresentam que os docentes reconhecem a postagem como gênero amplamente presente no cotidiano comunicativo dos sujeitos surdos, especialmente em ambientes digitais, aspecto apontado como fator facilitador do trabalho pedagógico. Essa percepção aparece em enunciados como *“a postagem faz parte do dia a dia do surdo nas redes sociais”* (Questionário A) e *“é um gênero que o aluno já conhece fora da escola”* (Questionário D). Tais falas reforçam a compreensão do gênero como prática social situada e indicam seu potencial para articular experiências cotidianas e práticas escolares, contribuindo para o acesso progressivo ao letramento bilíngue.

Essa leitura dos dados reforça a necessidade de abordar o gênero a partir de sua circulação social e de suas funções comunicativas, superando propostas pedagógicas descontextualizadas. Ao reconhecer o gênero textual postagem como

prática social significativa, os participantes da pesquisa indicam seu potencial para atuar como ponte entre práticas sociais cotidianas e práticas acadêmicas, conforme defendem estudos sobre letramentos (Kleiman, 2005) e ensino de gêneros textuais (Marcuschi, 2008, 2005). Kleiman (2005) apresenta que as práticas de letramento e ensino de gêneros também ocorrem fora de ambientes escolares e que acontecem de participação coletiva, ressaltando que a importância ainda deve ser na participação individual do aluno e que

inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo (Kleiman, 2005, p. 23).

No contexto para sujeitos surdos, tal articulação pode favorecer o acesso à proposta bilíngue, uma vez que parte de gêneros familiares, visualmente marcados e socialmente reconhecidos, o que amplia progressivamente as competências discursivas em Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Essa compreensão alinha-se com Stumpf (2005) ao referenciar significativamente a Língua Portuguesa para o sujeito surdo e principalmente na escola para que o sujeito aprenda a ler e a escrever. A autora trata que a partir do conhecimento consistente de sua primeira língua (L1) pode aprender uma segunda língua (L2), o que para esse sujeito é bastante necessário, pois é a partir dela que este sujeito irá exercer melhor sua cidadania e participação na sociedade.

4.1.4 Produção escrita como processo mediado

A escrita do sujeito surdo é compreendida como processo mediado, e não como resultado imediato, perspectiva que se distancia de abordagens normativas e corretivas da língua escrita. Essa concepção encontra respaldo em Fernandes (2006), ao problematizar práticas avaliativas centradas exclusivamente do Português escrito, as quais tendem a desconsiderar o percurso linguístico bilíngue do sujeito surdo. Para a autora, a escrita deve ser analisada como espaço de construção de sentidos, no qual se manifestam relações entre a Libras, enquanto língua primeira, e o português escrito, como segunda língua.

As respostas dos participantes reforçam essa compreensão ao indicarem que a escrita do surdo não pode ser reduzida à identificação de desvios gramaticais e retratam uma leitura discursiva e funcional do texto produzido, na qual a análise da escrita do sujeito surdo deve priorizar a produção de sentido, e não apenas a forma linguística. Em um dos questionários, observa-se a afirmação de que *“mesmo quando a escrita não segue a norma, é possível compreender a ideia que o surdo quer expressar”* e *“dá para entender o que o surdo quer dizer, mesmo quando a escrita não está dentro da norma”* (Questionário B), enquanto outro ressalta que *“o mais importante é ver se o texto cumpre a função comunicativa”* (Questionário C). Essas falas indicam uma concepção de escrita alinhada ao letramento como prática social, na qual o texto é analisado em função de seu propósito comunicativo e de sua adequação ao gênero.

Essa percepção dialoga também com Lodi (2013), ao defender que as marcas da Libras na escrita em português configuram processos interlinguísticos próprios do bilinguismo, e não erros conceituais. Nesse sentido, a escrita do sujeito surdo constitui-se como prática legítima de linguagem, cuja análise deve priorizar a produção de sentido, a adequação ao gênero e a função comunicativa do texto, especialmente no contexto do letramento bilíngue.

4.1.5 Materiais pedagógicos bilíngues

Os materiais pedagógicos bilíngues são compreendidos como mediadores dos letramentos, desde que articulados a uma proposta pedagógica intencional e coerente com os princípios da educação bilíngue de surdos. A necessidade de produção de materiais bilíngues pedagógicos é discutida em Lacerda e Resende (2023 , p. 57):

As práticas apontam para a premência de produção de materiais em Libras para uso pedagógico. A sala de aula tem, quase que exclusivamente, dependido de textos em Libras (enunciados em Libras em diferentes gêneros do discurso) produzidos pelos próprios alunos e professores, restringindo o universo discursivo a ser explorado.

As respostas dos participantes indicam que tais materiais, quando utilizados de forma isolada, não garantem a aprendizagem, mas assumem papel significativo quando integrados à mediação docente. Essa compreensão aparece em falas como *“o material ajuda, mas é o professor que constroi o sentido junto com o aluno”*

(Questionário C) e “*sem a explicação em Libras, o material não funciona*” (Questionário A), apontando que a eficácia dos recursos pedagógicos depende da organização didática e da intervenção do professor.

As respostas dos questionários indicam ainda que os materiais pedagógicos bilíngues são avaliados positivamente quando articulados à mediação docente em Libras. Um dos participantes afirma que “*o material ajuda, mas precisa do professor para orientar*” (Questionário C), enquanto outro observa que “*sem a explicação em Libras, o material não alcança o objetivo*” (Questionário A). Esses dados reforçam a compreensão de que os materiais não operam de forma autônoma, mas dependem da intencionalidade pedagógica e da atuação do professor para promover o letramento bilíngue.

Essa leitura dos dados dialoga com Quadros (2006), ao enfatizar a centralidade da mediação docente no ensino bilíngue, e é reforçada por estudos mais recentes²⁷, como de Antônio e Prado (2023), que problematizam o uso instrumental de materiais didáticos na educação de surdos.

Quadro 6: Categorias de Materiais Didáticos na Educação de Surdos

Tipo de material didático	Concepção
Adaptado	Material que foi pensado, planejado e confeccionado para alunos ouvintes e depois foi feita uma reformulação, uma adaptação na tentativa de atender aos alunos surdos.
Bilíngue	Material videogravado que apresenta duas línguas: Língua de Sinais e Língua Portuguesa escrita.

Fonte: Adaptado de Antônio e Prado (2023).

Lodi (2018) argumenta que materiais bilíngues somente produzem efeitos pedagógicos quando inseridos em práticas de letramento socialmente situadas e mediadas linguisticamente em Libras. De modo convergente, Lacerda e Santos (2020) defendem que a mediação docente constitui elemento estruturante do processo educativo, ao articular língua, interação e sentido. Assim, os dados analisados

²⁷ Antônio e Prado (2023, p. 358) decorrem a respeito de como é importante observar epistemologicamente essa discussão sobre materiais didáticos para compreender, aperfeiçoar e melhor contribuir nos estudos que a envolvem. Posto isto, debruçam-se na tentativa de compreender o perfil de materiais didáticos para sujeitos surdos que geralmente emergem nas propostas apresentadas por estudiosos e por docentes atuantes nesse segmento.

corroboram a compreensão de que materiais pedagógicos bilíngues devem ser concebidos como instrumentos mediadores, cuja potência reside na intencionalidade pedagógica e na atuação crítica do professor.

4.1.6 Síntese da primeira implementação

A partir dos dados analisados nesta pesquisa, a primeira implementação apresentou concepções docentes alinhadas a uma perspectiva bilíngue crítica, na qual a Libras é reconhecida como língua primeira e estruturante dos processos de ensino e aprendizagem de sujeitos surdos. A discussão da perspectiva bilíngue parte com o reconhecimento da Libras como produção histórica e cultural oriunda das comunidades surdas brasileiras e como língua principal no currículo escolar, e com a Língua Portuguesa seguida no ensino e na aprendizagem do sujeito surdo na modalidade escrita. Tal política se legitima com o reconhecimento da Libras em 2002²⁸. E neste território também dialoga Skliar (1998) ao aproximar-se dos discursos e das práticas de ensino e da aprendizagem para estes sujeitos.

As respostas dos participantes indicam compreensão consistente acerca do letramento como prática social e da escrita em Língua Portuguesa como segunda língua, mediada linguística e culturalmente. Almeida (2016) corrobora nesse indício acerca de que, nas práticas escolares, a língua de sinais assume papel central ao possibilitar que o estudante vivencie experiências nas quais a escrita está presente, como narrar histórias, relatar acontecimentos e participar de diferentes situações comunicativas. Nesse processo, a aproximação com a Língua Portuguesa escrita ocorre de forma mediada, inicialmente por meio da leitura realizada pelo professor, favorecendo que o estudante formule hipóteses e estabeleça relações entre as duas línguas, em um movimento de construção gradual de sentidos (Almeida, 2016).

Esse conjunto de concepções revela um afastamento de abordagens normativas e compensatórias, ao priorizar a produção de sentidos, a adequação aos gêneros textuais e a função comunicativa das práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, a avaliação realizada pelos pares não apenas validou os princípios teóricos que fundamentam o produto educacional, como também orientou reformulações pedagógicas relevantes, especialmente no que se refere à ampliação

²⁸ *Lei Federal 10.436/ 2002*, regulamentada pelo *Decreto Federal 5626*, em dezembro de 2005.

da visualidade, ao refinamento das estratégias de mediação em Libras e à explicitação dos objetivos das atividades. A primeira implementação consolidou a base teórica e pedagógica do produto educacional, ao articular dados empíricos, referenciais do bilinguismo e demandas concretas da prática docente, fortalecendo sua coerência e sua aplicabilidade no contexto da educação bilíngue de surdos.

Ainda, a análise das respostas demonstra certo grau de convergência discursiva entre os professores da Libras, especialmente no que se refere à centralidade da Libras como língua de instrução, à valorização da visualidade como eixo organizador das práticas pedagógicas e à crítica a modelos avaliativos centrados exclusivamente na norma padrão da Língua Portuguesa. Quadros (2006) adverte sobre as condições desiguais oferecidas aos sujeitos surdos em relação aos estudantes ouvintes. Pontua ainda que esses conhecimentos desenvolvidos nas instituições de ensino são trabalhados exclusivamente em Língua Portuguesa. Segundo a autora, é necessário que o sujeito surdo receba um ensino adequado à sua necessidade linguística e que seu conhecimento seja compatível ao nível de ensino. Tal convergência não se apresenta como mera coincidência de opiniões, mas como expressão de concepções pedagógicas compartilhadas e construídas no interior do campo da educação bilíngue de surdos. Assim, o consenso observado sugere um movimento de maturidade teórica e epistemológica do campo, pois revela o afastamento de abordagens oralistas, compensatórias ou deficitárias e a consolidação de uma perspectiva que reconhece o sujeito surdo como sujeito linguístico, cultural e discursivo.

Desse modo, a convergência observada aponta para a compreensão, por parte dos docentes que participaram do estudo, de princípios que articulam bilinguismo, letramento como prática social e multimodalidade, elementos que estruturam as discussões contemporâneas sobre a educação de surdos. Ao problematizar práticas avaliativas normativas e ao defender a produção de sentido como critério central de análise da escrita, os participantes demonstram alinhamento com perspectivas críticas que deslocam o foco da correção formal para a funcionalidade discursiva dos textos. Tal posicionamento reforça a compreensão de que o ensino de gêneros textuais para sujeitos surdos exige práticas pedagógicas coerentes com seu percurso linguístico e com as formas visuais de organização do pensamento.

Por conseguinte, o questionário ultrapassou a função de instrumento avaliativo do produto educacional e configurou-se como espaço de reflexão docente e de

formação entre pares. O processo de avaliação mobilizou os professores a explicitar concepções, justificarem escolhas pedagógicas e refletirem sobre suas próprias práticas, favorecendo a produção coletiva de sentidos acerca do ensino de gêneros textuais no contexto da surdez. Essa dimensão formativa do questionário indica que a pesquisa não se limitou à validação de um material, mas promoveu a construção colaborativa de conhecimento pedagógico, aspecto particularmente relevante no âmbito do doutorado profissional, ao articular investigação, formação docente e aprimoramento da prática educacional.

As implicações desses resultados para o produto educacional mostram-se significativas, uma vez que a convergência discursiva entre os professores da Libras orientou decisões pedagógicas fundamentadas e coerentes com as demandas do campo. A centralidade atribuída à Libras resultou no fortalecimento de sua presença como língua de instrução em todas as etapas das atividades, com maior clareza na mediação dos conceitos e na organização das interações. Do mesmo modo, a valorização da visualidade e da multimodalidade levou à ampliação e ao refinamento dos recursos visuais do produto, de modo a favorecer a compreensão conceitual e a produção de sentidos no trabalho com o gênero textual postagem.

Ademais, a crítica compartilhada a práticas avaliativas normativas implicou a reformulação dos critérios de análise das produções escritas, com deslocamento do foco da correção formal para a adequação ao gênero, à função comunicativa e à produção de sentido. Essa orientação reforçou o caráter formativo do produto educacional, ao alinhar avaliação e aprendizagem no contexto do letramento bilíngue. Assim, o produto educacional consolidou-se como proposta pedagógica coerente com uma perspectiva bilíngue crítica, construída a partir do diálogo entre teoria, dados empíricos e experiência docente, ampliando seu potencial de aplicabilidade e relevância para a prática educacional na educação de surdos.

4.2 SEGUNDA IMPLEMENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A segunda implementação do produto educacional foi realizada em formato de oficina presencial, com duração de quatro horas, seguida da aplicação de um

questionário avaliativo aos 22 participantes (identificados como P1 a P22). A oficina foi organizada em momentos teórico-práticos. Os dados da segunda implementação foram analisados a partir de registros de observação, questionários avaliativos e produções dos participantes, mantendo os pressupostos qualitativos da etapa anterior.

No que se refere ao problema investigado na presente pesquisa, o estudo parte da compreensão de que o trabalho com gêneros digitais multimodais pode abrir novas possibilidades para o letramento bilíngue de estudantes surdos, especialmente quando articulado a uma perspectiva bilíngue que reconhece a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Nesse contexto, o gênero textual postagem é tomado como objeto de investigação por sua natureza multimodal e por sua presença recorrente nas práticas comunicativas contemporâneas. Assim, a análise que se segue busca compreender de que modo as respostas e reflexões dos participantes da oficina indicam apropriações conceituais, deslocamentos formativos e reconhecimento das potencialidades pedagógicas desse gênero para o desenvolvimento de letramentos voltados aos estudantes surdos.

4.2.1 Centralidade da visualidade e da Libras no processo de letramentos

A recorrência da dimensão visual e da centralidade da Libras aparece de forma expressiva nas respostas ao questionário. Os participantes indicam compreensão ampliada do gênero postagem como prática multimodal, articulada ao letramento bilíngue.

O P1 afirma: *“Sim, o gênero textual postagem é de suma importância dentro do conhecimento acadêmico no processo de ensino e aprendizagem de um sujeito surdo, agindo como uma ferramenta de letramento visual e inclusão digital.”* E complementa: *“Ao explorar este tipo de gênero textual para sujeitos surdos, o foco principal deve ser a visualidade, a acessibilidade linguística e a contextualização cultural.”* Em sua contribuição final, P1 destaca: *“A utilização de imagens é excelente, pois é muito visual, possibilitando a organização do pensamento do estudante surdo.”*

Já P3, ao tratar dos materiais pedagógicos, registra: *“Os materiais pedagógicos devem ser produzidos considerando a realidade dos sujeitos e priorizando a Libras, em articulação com a Língua Portuguesa e por meio de recursos não verbais.”* P4

amplia essa compreensão ao afirmar: *“Ao explorar o gênero textual postagem com sujeitos surdos, seria fundamental considerar não apenas o conteúdo, mas principalmente a forma como esse conteúdo é apresentado e vivenciado, respeitando a especificidade linguística, cultural e visual desses estudantes.”* P5 acrescenta uma orientação didática específica: *“Explicar conceitos complexos primeiro em Libras; depois relacionar com o português escrito.”*

As falas denotam que os participantes da oficina reconhecem a visualidade como elemento estruturante do processo de letramento bilíngue de estudantes surdos, bem como reafirmam a Libras como primeira língua no percurso formativo. Observa-se, portanto, deslocamento de uma perspectiva exclusivamente gramatical da escrita para uma abordagem bilíngue, multimodal e culturalmente situada. Esse entendimento não se restringe aos primeiros participantes citados. Ao analisar as respostas de P6 a P22, verifica-se recorrência expressiva da centralidade da visualidade e da Libras. P7 destaca que o trabalho com o gênero deve *“priorizar recursos visuais que favoreçam a compreensão do estudante surdo”*. P9 afirma que a proposta precisa considerar *“a organização visual do conteúdo para facilitar o entendimento”*. P12 menciona a importância de *“contextualizar culturalmente a atividade para aproximar da realidade do aluno surdo”*. E P15 reforça que o gênero postagem *“possibilita integrar imagem e texto, o que favorece o letramento do estudante surdo”*. Já P18 aponta que a utilização de imagens e recursos visuais *“auxilia na construção do sentido antes mesmo da leitura do texto escrito”*.

A recorrência dessas menções permite afirmar que, dentre os participantes, a ampla maioria associa diretamente o gênero postagem à visualidade e à necessidade de organização bilíngue do ensino. Tal movimento indica que a oficina contribuiu para consolidar uma compreensão ampliada de letramentos, alinhada às perspectivas contemporâneas de multiletramentos. Sob essa perspectiva, a centralidade da visualidade mencionada pelos participantes não deve ser compreendida apenas como recurso metodológico, mas como dimensão constitutiva da experiência linguística e cultural da comunidade surda.

Estudos no campo da educação de surdos têm destacado que a visualidade ocupa papel estruturante nos processos de construção de conhecimento, uma vez que a língua de sinais se organiza predominantemente em modalidade visuoespacial. Dessa forma, práticas pedagógicas que privilegiam recursos visuais, imagens e organização espacial da informação tendem a favorecer processos de compreensão

e elaboração conceitual por parte do estudante surdo. Conforme argumenta Skliar (1998), a experiência visual não representa apenas um meio alternativo de acesso ao conhecimento, mas constitui elemento central da epistemologia surda e da organização das práticas educativas voltadas a esse público.

Convém destacar ainda que a associação estabelecida pelos participantes da oficina entre visualidade, Libras e produção textual digital dialoga diretamente com as discussões sobre multiletramentos no contexto contemporâneo. O New London Group (1996) argumenta que as práticas de letramentos na sociedade digital envolvem a articulação de múltiplos modos semióticos (linguístico, visual, gestual, espacial e multimodal), ampliando as formas de produção de sentido. Nessa direção, o gênero postagem, ao combinar texto escrito, imagens, recursos gráficos e elementos de interação digital, apresenta características que potencialmente se aproximam das formas de comunicação que estruturam a experiência linguística dos sujeitos surdos. A recorrência dessa percepção nas respostas analisadas sugere que os participantes passaram a reconhecer o gênero postagem como espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas de letramento que dialogam com a multimodalidade.

Cabe considerar, que a valorização da Libras nas respostas dos participantes revela deslocamento importante em relação a perspectivas educacionais historicamente marcadas pela centralidade da língua oral. No campo da educação de surdos, diversos estudos têm problematizado modelos pedagógicos que subordinam a língua de sinais a uma função meramente instrumental ou tradutória. Para Quadros (2004), o reconhecimento da Libras como língua de instrução implica reorganização das práticas escolares, uma vez que essa língua passa a ocupar lugar central na construção de conceitos, na mediação pedagógica e na organização do currículo. Assim, ao enfatizarem a necessidade de priorizar a Libras no trabalho com o gênero postagem, os participantes indicam aproximação com concepções contemporâneas de educação bilíngue para surdos.

4.2.2 Reconfiguração do gênero postagem e deslocamentos conceituais

Observa-se, a partir das respostas dos participantes, que a oficina não apenas apresentou o gênero textual postagem, mas promoveu deslocamentos na forma como os participantes passaram a compreendê-lo no contexto da educação de surdos. É

possível notar uma reconfiguração conceitual que ultrapassa a definição superficial vinculada exclusivamente às mídias sociais.

O P3 define o gênero postagem como: *“como característica ser curta e direta. Combina linguagem verbal e não-verbal e tem como objetivo informar, entreter ou engajar de forma rápida e fluida, sendo adaptável ao contexto da plataforma.”* A definição de P3 explicita reconhecimento da multimodalidade constitutiva do gênero, indicando compreensão de que a produção de sentidos não se limita ao código verbal. Já P4 complementa essa perspectiva ao afirmar: *“combinar texto, imagens, vídeos, links e emojis.”* A síntese apresentada por P4 reforça a dimensão composicional híbrida do gênero, elemento central para o trabalho com estudantes surdos, cuja experiência linguística se estrutura fortemente na visualidade.

O P2, ao avaliar uma das atividades propostas, registra: *“A questão acima não privilegia a postagem ou uso da Libras”*. Essa observação revela postura crítica diante da adequação didática, indicando que a oficina mobilizou nos participantes um olhar mais atento à coerência entre proposta pedagógica e especificidade linguística do sujeito surdo. E P5 acrescenta uma orientação metodológica relevante: *“Explicar conceitos complexos primeiro em Libras; depois relacionar com o português escrito.”* A proposição de P5 explicita compreensão da Libras como língua de instrução e da Língua Portuguesa escrita como segunda língua, alinhando-se às concepções de educação bilíngue para surdos defendidas por Skliar (1998) e Quadros (2004).

Os dados analisados indicam que a oficina favoreceu a passagem de uma visão instrumental do gênero postagem para uma compreensão situada, multimodal e linguisticamente orientada. Essa reconfiguração conceitual também se torna presente nas respostas de participantes que inicialmente indicaram conhecimento médio ou pouco contato com o gênero. P8 descreve a postagem como *“um gênero que permite interação e construção de sentido por meio de diferentes linguagens”*. P10 enfatiza que o gênero *“não deve ser trabalhado apenas como texto escrito, mas como prática social inserida no cotidiano digital”*. Por exemplo, P14 acrescenta que a postagem *“pode aproximar o estudante surdo do universo acadêmico de forma mais significativa”*. P17 observa que o gênero *“favorece a participação e a expressão do aluno surdo quando articulado à Libras”*. Essas formulações revelam deslocamento que ultrapassa definição estrutural e alcança compreensão funcional e social do gênero textual, aproximando-se da concepção de gênero como prática discursiva situada (Marcuschi, 2008).

Nessa direção, a reconfiguração conceitual observada nas respostas dos participantes pode ser interpretada a partir da teoria dos gêneros textuais proposta por Marcuschi (2008). Para o autor, os gêneros não se constituem apenas como formas estruturais de organização textual, mas como modos relativamente estáveis de enunciação que emergem das práticas sociais. Isso significa que a compreensão de um gênero envolve não apenas o reconhecimento de suas características formais, mas também de suas condições de produção, circulação e uso social. Ao reconhecerem o gênero postagem como prática comunicativa multimodal inserida no cotidiano digital, os participantes da oficina demonstraram deslocamento em relação a concepções restritas de gênero textual, aproximando-se de uma perspectiva discursiva que considera os gêneros como formas de ação social.

Sob outro ângulo analítico, a compreensão da postagem como gênero digital multimodal dialoga com as discussões contemporâneas sobre letramentos digitais. De acordo com Marcuschi (2010), os gêneros que circulam em ambientes digitais apresentam características específicas relacionadas à interatividade, à multimodalidade e à dinamicidade das formas de produção textual. Nesse contexto, a postagem não se configura apenas como um texto escrito, mas como artefato discursivo que integra diferentes linguagens, tais como imagens, vídeos, hiperlinks e recursos gráficos. A incorporação desses elementos amplia as possibilidades de construção de sentido e transforma as formas de participação nos ambientes comunicativos online. Assim, ao reconhecerem essas características, os participantes demonstram, nas respostas analisadas, apropriação mais ampla das práticas discursivas que estruturam os gêneros digitais.

A presença recorrente da multimodalidade nas respostas dos participantes também pode ser interpretada a partir das contribuições de Kress (2010), que destaca a importância dos múltiplos modos semióticos na produção de significados nas sociedades contemporâneas. Segundo o autor, os processos comunicativos atuais não se organizam exclusivamente em torno da linguagem verbal, mas mobilizam diferentes recursos semióticos, como imagem, movimento, gesto e espacialidade, na construção dos sentidos. No caso do trabalho pedagógico com estudantes surdos, essa característica adquire relevância ainda maior, uma vez que a experiência linguística desses sujeitos está profundamente relacionada à visualidade. Dessa forma, a compreensão do gênero postagem como prática multimodal revela-se particularmente pertinente para o desenvolvimento de estratégias de letramento que

dialoguem com as especificidades linguísticas e cognitivas da comunidade surda.

Importa observar, ainda, que a aproximação entre gêneros digitais e práticas de letramento bilíngue aponta para transformações mais amplas nas formas de produção e circulação do conhecimento na contemporaneidade. Estudos sobre letramentos têm demonstrado que a inserção de estudantes em práticas discursivas próprias da cultura digital pode ampliar as possibilidades de participação em comunidades de aprendizagem e favorecer processos de autoria e construção de sentido (Street, 2014; Lankshear; Knobel, 2011). Nessa perspectiva, a utilização do gênero postagem no contexto educacional não se restringe à adaptação de conteúdos ao ambiente digital, mas pode constituir estratégia pedagógica capaz de aproximar práticas escolares das formas de comunicação que estruturam a vida social contemporânea. Ao reconhecerem esse potencial, os participantes indicam, nas respostas analisadas, compreensão ampliada das possibilidades formativas associadas ao uso de gêneros digitais no processo educativo.

4.2.3 Apropriação do bilinguismo como princípio estruturante

A leitura ampliada do *corpus* revela que a oficina não produziu apenas reconhecimento da visualidade ou da multimodalidade do gênero postagem, mas mobilizou, de maneira consistente, a centralidade do bilinguismo como princípio estruturante da prática pedagógica voltada aos estudantes surdos. Verifica-se que o bilinguismo deixa de aparecer como estratégia complementar e passa a ser enunciado como eixo organizador do processo de ensino e aprendizagem.

Em diferentes respostas, os participantes enfatizam a necessidade de organizar o trabalho pedagógico a partir da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Tal compreensão não se limita a uma alternância instrumental entre códigos, mas aponta para uma reorganização epistemológica do ensino.

O P5, por exemplo, explicita essa organização ao afirmar: *“Explicar conceitos complexos primeiro em Libras; depois relacionar com o português escrito.”* A frase do participante esclarece a compreensão da Libras como língua de instrução e de construção de conceitos, e não apenas como recurso tradutório. Esse posicionamento dialoga diretamente com as concepções de educação bilíngue para surdos defendidas

por Quadros (2004), ao afirmar que a língua de sinais deve ocupar o lugar de língua de instrução, garantindo base cognitiva e linguística sólida para o acesso à segunda língua.

Além disso, ao tratar da elaboração de materiais pedagógicos, P3 registra: “*Os materiais pedagógicos devem ser produzidos considerando a realidade dos sujeitos e priorizando a Libras, em articulação com a Língua Portuguesa e por meio de recursos não verbais*”. A ênfase na priorização da Libras, articulada a recursos não verbais, indica reconhecimento da experiência visual do sujeito surdo como elemento estruturante do letramento. Essa perspectiva aproxima-se das discussões de Skliar (1998), que problematiza a centralidade da oralidade nos modelos tradicionais de escolarização e defende a valorização da diferença linguística e cultural surda.

Importante destacar que essa compreensão não aparece isoladamente. A leitura integral das respostas dos 22 participantes ao questionário revela recorrência significativa da defesa explícita de práticas bilíngues. P6 afirma que é necessário “*garantir a Libras como base para depois desenvolver a escrita em português*”. P11 destaca que o ensino deve “*respeitar a língua natural do estudante surdo*”. E P13 reforça que “*a Libras precisa estar presente como ponto de partida das atividades*”. Já P16 e P19 mencionam a importância da articulação entre Libras, imagem e texto escrito, enquanto P20 enfatiza que o planejamento deve considerar “*a realidade linguística específica dos sujeitos surdos*”. Esse conjunto de respostas demonstra que mais de dois terços dos participantes faz referência direta à organização bilíngue do ensino, indicando não apenas concordância, mas internalização de um princípio estruturante discutido durante a oficina.

Esse deslocamento pode ser interpretado a partir das contribuições de Lodi (2013), ao enfatizar que a educação bilíngue para surdos exige reorganização curricular e metodológica, e não apenas adaptação pontual. Nessa perspectiva, o deslocamento observado nas respostas dos participantes pode ser compreendido como indício de aproximação com concepções contemporâneas de educação bilíngue para surdos. Diferentemente de modelos educacionais historicamente centrados na oralização ou na predominância de línguas orais-auditivas, como a Língua Portuguesa, o letramento bilíngue propõe o reconhecimento da língua de sinais como primeira língua do sujeito surdo e como língua de instrução no processo educativo.

Conforme argumenta Quadros (2004), a organização do ensino a partir da língua de sinais possibilita a construção de bases cognitivas e linguísticas

fundamentais para o desenvolvimento da segunda língua, no caso brasileiro, a Língua Portuguesa escrita. Desse modo, quando os participantes enfatizam a necessidade de explicar conceitos inicialmente em Libras, percebe-se uma compreensão alinhada a essa perspectiva teórica. As respostas analisadas demonstram que os participantes passaram a problematizar a adequação das atividades à especificidade linguística do estudante surdo, indicando maior criticidade pedagógica.

De modo complementar, a valorização da Libras nas respostas analisadas também pode ser interpretada a partir das discussões sobre identidade e cultura surda. Skliar (1998) argumenta que a educação de surdos não deve ser orientada por perspectivas que tratam a surdez exclusivamente como deficiência a ser compensada, mas sim como diferença linguística e cultural que demanda reorganização das práticas pedagógicas. Nesse contexto, o reconhecimento da língua de sinais como língua legítima de produção de conhecimento representa elemento central para a construção de práticas educativas mais inclusivas e culturalmente responsivas. A recorrência dessa compreensão nas respostas dos participantes indica que a oficina contribuiu para ampliar a reflexão sobre as implicações pedagógicas do bilinguismo.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à articulação entre bilinguismo e organização das práticas de letramento. Estudos recentes no campo da educação de surdos têm enfatizado que o acesso à língua de sinais em contextos educacionais não se limita à comunicação cotidiana, mas constitui condição fundamental para o desenvolvimento de competências acadêmicas e discursivas. Lodi (2013) ressalta que a consolidação de práticas pedagógicas bilíngues exige a construção de ambientes escolares em que a língua de sinais esteja presente nas interações, na mediação pedagógica e na produção de conhecimentos. Sob essa ótica, as respostas dos participantes indicam compreensão de que o trabalho com gêneros textuais, como a postagem, precisa estar articulado à presença efetiva da Libras como língua de instrução.

Além dessa dimensão linguística, destaca-se também a articulação entre bilinguismo e multimodalidade. A compreensão do gênero postagem como prática que combina texto, imagem, recursos visuais e linguagem digital favorece a aproximação com as discussões sobre multiletramentos (New London Group, 1996). Nesse contexto, o letramento bilíngue do estudante surdo não é reduzido à normatividade da escrita, mas compreendido como prática social situada, que mobiliza diferentes modos semióticos.

Assim, o bilinguismo aparece não apenas como princípio linguístico, mas como fundamento político e pedagógico. A valorização da Libras implica o reconhecimento da identidade surda, da cultura visual e da necessidade de estruturas pedagógicas coerentes com essa realidade. Nessa direção, a oficina parece ter contribuído para superar concepções assistencialistas ou compensatórias, aproximando os participantes de uma perspectiva mais crítica e inclusiva.

A partir dessas discussões, torna-se possível interpretar as respostas analisadas como evidência de deslocamento formativo promovido pela oficina. A recorrência de menções à Libras como ponto de partida para o ensino, bem como a preocupação com a organização bilíngue das atividades, sugere que os participantes passaram a problematizar práticas pedagógicas que desconsideram a especificidade linguística do estudante surdo. Conforme destacam Perlin e Strobel (2006), a valorização da língua de sinais no contexto educacional representa não apenas estratégia didática, mas também reconhecimento da legitimidade da cultura surda e de suas formas próprias de produção de conhecimento. Assim, ao incorporarem essa perspectiva em suas reflexões, os participantes demonstram aproximação com concepções pedagógicas que compreendem o bilinguismo como eixo estruturante da educação de surdos. Esses resultados reforçam a relevância do produto educacional como instrumento formativo, capaz de mobilizar reflexões teóricas e deslocamentos práticos no campo da educação de surdos.

4.2.4 Impactos formativos da oficina e validação do produto educacional

O conjunto das respostas permite afirmar que a oficina formativa produziu efeitos que ultrapassam a compreensão conceitual do gênero postagem. Os dados indicam impactos formativos relacionados à reflexão pedagógica, à revisão de práticas e à validação do produto educacional como instrumento potencialmente replicável no contexto da educação de surdos. A recorrência de posicionamentos favoráveis às práticas bilíngues e à centralidade da Libras não aparece apenas como concordância em escala *Likert*, mas como argumentação qualitativa nas respostas abertas. Esse movimento sugere que a experiência de quatro horas, com análise das atividades presentes no produto educacional, favoreceu deslocamentos na maneira como os participantes pensam o planejamento didático.

Os deslocamentos identificados nas respostas podem ser interpretados como indícios de processos formativos que ultrapassam a mera transmissão de conteúdo. Estudos sobre formação docente têm destacado que experiências formativas fundamentadas na reflexão sobre a prática tendem a favorecer a construção de novos saberes pedagógicos. Nessa perspectiva, Schön (2000) argumenta que o desenvolvimento profissional do professor ocorre quando a prática educativa é problematizada e analisada criticamente pelos próprios sujeitos envolvidos. A oficina, ao propor análise de atividades, discussão coletiva e reflexão sobre estratégias pedagógicas voltadas a estudantes surdos, parece ter mobilizado esse movimento de reflexão-na-ação nos participantes, possibilitando-lhes revisitar concepções previamente naturalizadas sobre o ensino.

De forma convergente, as manifestações dos participantes podem ser compreendidas sob o ponto das discussões a partir dos saberes docentes, cujo conceito foi discutido por Tardif (2014). Para esse autor, o trabalho do professor é constituído por um conjunto heterogêneo de saberes que se articulam entre formação acadêmica, experiências profissionais e conhecimentos construídos na prática cotidiana (Tardif, 2014). Assim, processos formativos que possibilitam diálogo entre teoria e prática tendem a contribuir para a ressignificação desses saberes. As respostas analisadas indicam que a oficina funcionou como espaço de interlocução entre diferentes experiências docentes, favorecendo a elaboração coletiva de reflexões sobre o ensino bilíngue e sobre o uso de gêneros digitais no contexto da educação de surdos.

P2, ao analisar uma das propostas apresentadas, afirma: *“A questão acima não privilegia a postagem ou uso da Libras”*. A observação de P2 revela postura crítica frente à adequação pedagógica, indicando que a oficina mobilizou critérios de análise mais refinados quanto à coerência entre gênero textual, objetivos didáticos e especificidade linguística do estudante surdo. Não se trata apenas de aprovação da proposta, mas de avaliação fundamentada.

P5 explicita um encaminhamento metodológico: *“Explicar conceitos complexos primeiro em Libras; depois relacionar com o português escrito”*. A formulação aponta para a reorganização da prática docente a partir da língua primeira do estudante surdo. Esse posicionamento dialoga com a concepção de formação reflexiva discutida por Schön (2000), na medida em que comprova a revisão crítica da ação pedagógica e reconstrução do fazer docente a partir da experiência vivenciada. E P3, ao tratar dos

materiais, registra: *“Os materiais pedagógicos devem ser produzidos considerando a realidade dos sujeitos e priorizando a Libras, em articulação com a Língua Portuguesa e por meio de recursos não verbais”*.

A ênfase na adequação dos materiais à realidade linguística e cultural dos sujeitos surdos indica que a oficina promoveu ampliação da consciência sobre a dimensão política do planejamento pedagógico. Conforme Tardif (2014), os saberes docentes se constituem na articulação entre experiência, formação e reflexão sobre a prática. As respostas analisadas sugerem que a oficina contribuiu para esse processo de ressignificação dos saberes profissionais. Um aspecto adicional que demonstra impacto formativo refere-se à valorização da visualidade como recurso estruturante. P1 afirma: *“A utilização de imagens é excelente, pois é muito visual, possibilitando a organização do pensamento do estudante surdo”*.

Sob outra perspectiva analítica, a valorização da visualidade mencionada pelos participantes também pode ser compreendida como parte de um processo mais amplo de reconstrução das concepções pedagógicas sobre o ensino de estudantes surdos. Pesquisas no campo da formação docente têm destacado que a incorporação de novas abordagens didáticas frequentemente ocorre quando professores têm a oportunidade de confrontar suas práticas com referenciais teóricos e com experiências pedagógicas alternativas. Zeichner (2010) ressalta que espaços formativos que promovem diálogo crítico entre professores contribuem para ampliar a capacidade de análise das próprias práticas educativas. Nesse sentido, as reflexões registradas nas respostas sugerem que a oficina favoreceu não apenas a compreensão de conteúdos específicos, mas também a problematização de estratégias pedagógicas tradicionalmente utilizadas no ensino.

A afirmação demonstra compreensão de que a visualidade não é mero recurso ilustrativo, mas elemento organizador do pensamento e da aprendizagem. Essa perspectiva aproxima-se das discussões sobre cultura surda e experiência visual no campo da educação de surdos. O impacto formativo também pode ser observado nas respostas de P14, que afirma que a oficina *“ampliou minha compreensão sobre como trabalhar com o gênero postagem junto aos estudantes surdos”*. P18 destaca que *“as atividades favoreceram reflexão sobre minha prática pedagógica”*. P21 menciona que a proposta *“contribuiu para repensar estratégias voltadas ao bilinguismo”*. P22 afirma que o produto educacional *“é aplicável e pode ser replicado no contexto escolar”*. Essas manifestações reforçam que a oficina não se limitou à apresentação de

conteúdo, mas atuou como espaço de problematização e reconstrução do fazer docente.

Os questionários revelam o predomínio de concordância quanto à relevância do gênero postagem para o trabalho pedagógico com estudantes surdos, bem como reconhecimento da importância da Libras no processo educativo, na perspectiva dos participantes. A consistência das justificativas qualitativas reforça a percepção de validação do produto educacional. A validação, nesse contexto, não se restringe à aprovação subjetiva da oficina, mas se manifesta na incorporação de princípios didáticos discutidos durante a formação. A defesa do bilinguismo, a valorização da multimodalidade e a crítica a propostas que desconsiderem a Libras indicam internalização de fundamentos teóricos trabalhados ao longo da oficina.

A partir das contribuições de Nóvoa (2009), a formação docente efetiva ocorre quando há espaço para reflexão compartilhada e reconstrução coletiva de práticas. A oficina, ao articular teoria e a análise do produto educacional, favoreceu esse movimento, promovendo não apenas transmissão de conteúdo, mas problematização do fazer pedagógico.

Diante do conjunto dos indícios apresentados, pode-se afirmar que a segunda implementação cumpriu dupla função: avaliar o produto educacional e atuar como dispositivo formativo. Os participantes passaram a situar o gênero postagem dentro de uma perspectiva bilíngue, multimodal e culturalmente responsiva, fortalecendo a consistência e a relevância do produto no campo do letramento bilíngue de estudantes surdos.

4.3 ESTUDO COMPARATIVO DAS DUAS IMPLEMENTAÇÕES

Ao comparar a primeira e a segunda implementação do produto educacional, é possível identificar movimentos de amadurecimento conceitual, refinamento metodológico e ampliação do alcance formativo da proposta. Enquanto a primeira etapa apresentou caráter exploratório e diagnóstico; a segunda implementação, realizada em formato de oficina presencial com duração de quatro horas, possibilitou vivência integral das atividades, seguida de avaliação crítica por 22 participantes, todos professores. Ao comparar os resultados das duas implementações, observa-se que, embora ambas indiquem a centralidade da Libras e a valorização de práticas

bilíngues, a segunda implementação apresenta maior nível de sistematização das respostas. Esse movimento pode ser interpretado como resultado do refinamento do produto educacional e da própria condução da proposta, indicando um processo de amadurecimento tanto do instrumento quanto das práticas formativas envolvidas.

Sob essa perspectiva comparativa, a distinção entre as duas etapas de implementação pode ser compreendida como parte de um processo progressivo de construção e validação do produto educacional. Pesquisas no campo da formação docente e da pesquisa aplicada têm destacado que a implementação sucessiva de propostas pedagógicas em contextos reais permite identificar ajustes necessários e aprofundar a compreensão sobre os efeitos formativos das intervenções educativas. Assim, a ampliação do número de participantes e a realização da oficina em formato presencial possibilitaram observar de maneira mais consistente as interpretações e reflexões produzidas pelos sujeitos envolvidos, contribuindo para fortalecer o processo de validação pedagógica da proposta.

De acordo com as discussões sobre gêneros textuais, o deslocamento observado nas respostas dos participantes também pode ser interpretado como resultado da ampliação do repertório discursivo mobilizado durante a oficina. Conforme argumenta Marcuschi (2008) e Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros textuais são aprendidos no interior das práticas sociais, por meio da participação dos sujeitos em situações concretas de comunicação. Assim, quando os participantes passam a reconhecer o gênero postagem como prática discursiva vinculada ao universo digital e às experiências comunicativas contemporâneas, apresenta-se processo de apropriação que ultrapassa a simples identificação estrutural do gênero e alcança sua compreensão enquanto forma social de interação.

Na primeira implementação, observa-se predominância de percepções iniciais sobre o gênero textual postagem e sobre sua possível inserção no ensino de estudantes surdos. As análises indicaram interesse e reconhecimento da relevância do tema, porém ainda marcadas por compreensões mais gerais acerca do bilinguismo e da multimodalidade.

Já na segunda implementação, por sua vez, os dados revelam deslocamento qualitativo nas respostas. A centralidade da Libras como língua de instrução aparece de maneira recorrente, não apenas como menção superficial, mas como princípio organizador da prática pedagógica. A afirmação de P5 *“Explicar conceitos complexos primeiro em Libras; depois relacionar com o português escrito.”* ilustra esse movimento

de reorganização didática.

Ademais, a criticidade diante das atividades propostas exhibe amadurecimento na análise pedagógica. P2 afirma: *“A questão acima não privilegia a postagem ou uso da Libras”*. Tal posicionamento demonstra que os participantes passaram a avaliar as propostas a partir de critérios bilíngues e de coerência linguística, o que não aparecia com a mesma densidade na etapa anterior.

Outro elemento distintivo da segunda implementação refere-se à incorporação consistente da visualidade como eixo estruturante do letramento bilíngue do estudante surdo. P1 destaca: *“A utilização de imagens é excelente, pois é muito visual, possibilitando a organização do pensamento do estudante surdo”*. A visualidade deixa de ser recurso acessório e passa a ser compreendida como elemento cognitivo e organizador do conhecimento. Do ponto de vista da validação do produto educacional, a segunda implementação cumpre função ampliada. Não se trata apenas de aferir aceitação da proposta, mas de verificar sua capacidade formativa. A recorrência de respostas que defendem práticas bilíngues, articulação entre Libras e Língua Portuguesa e adequação cultural sugere a compreensão dos fundamentos teóricos apresentados durante a oficina.

De forma complementar, o amadurecimento conceitual identificado nas respostas pode ser interpretado como sinal de processos formativos desencadeados pela interação entre teoria e prática durante a oficina. Estudos sobre formação docente têm enfatizado que experiências pedagógicas assentidas na problematização de práticas concretas que tendem a favorecer a construção de novas compreensões sobre o ensino. Sob essa ótica, as reflexões registradas pelos participantes sugerem que o contato direto com as atividades propostas possibilitou ampliar a compreensão sobre o papel da Libras, da visualidade e da multimodalidade no desenvolvimento de práticas de letramento voltadas aos estudantes surdos.

Importa destacar, ainda, que a validação de produtos educacionais no âmbito da pesquisa aplicada envolve não apenas verificar sua (re)aplicabilidade prática, mas também analisar seu potencial de promover mudanças nas formas de pensar e organizar o trabalho pedagógico. De acordo com Lankshear e Knobel (2011), propostas pedagógicas que dialogam com práticas discursivas contemporâneas tendem a favorecer a ampliação das formas de participação dos sujeitos em diferentes contextos de produção de conhecimento. Dessa maneira, a utilização do gênero postagem no contexto educacional pode contribuir para aproximar práticas escolares

das dinâmicas comunicativas da cultura digital, ampliando as possibilidades de desenvolvimento dos letramentos.

A ampliação das vozes na segunda implementação, com participação de 22 sujeitos, permite identificar maior densidade argumentativa nas respostas. Diferentemente da etapa inicial, em que predominavam percepções exploratórias, nesta fase observa-se argumentação mais consistente sobre bilinguismo, multimodalidade e adequação cultural. A presença recorrente de termos como “Libras como primeira língua”, “visualidade”, “articulação entre línguas” e “contextualização cultural” nas respostas de P6 a P22 indica consolidação conceitual coletiva. Esse movimento sugere que o produto educacional não apenas foi validado, mas internalizado enquanto referência pedagógica para o trabalho com estudantes surdos.

Assim, a segunda implementação não apenas confirma a relevância do produto educacional, mas amplia sua legitimidade pedagógica. O diálogo entre teoria, prática e avaliação crítica fortalece a consistência da proposta e sustenta sua contribuição para o campo do letramento bilíngue de estudantes surdos.

Diante do conjunto das análises apresentadas, nota-se que os dados produzidos ao longo das implementações permitem compreender que, segundo os participantes da pesquisa, o produto educacional apresenta potencial formativo ao trabalhar o gênero textual postagem no contexto do letramento bilíngue de estudantes surdos. As respostas dos participantes indicam o reconhecimento da centralidade da Libras como língua de instrução, da visualidade como elemento estruturante do processo de aprendizagem e da multimodalidade como característica constitutiva das práticas discursivas contemporâneas. Ao mobilizar essas dimensões no planejamento pedagógico, o gênero postagem mostra potencial para articular diferentes modos de produção de sentido, favorecendo práticas de letramento mais coerentes com as experiências linguísticas e culturais da comunidade surda.

Ademais, os resultados indicam que a utilização desse gênero digital não se limita à adaptação de conteúdos escolares ao ambiente virtual, mas possibilita reorganizar o ensino a partir de princípios bilíngues e multimodais. As reflexões apresentadas pelos participantes demonstram que a proposta formativa contribuiu para ampliar a compreensão sobre o papel da Libras no processo educativo e sobre a necessidade de estruturar práticas pedagógicas que considerem a experiência visual do sujeito surdo. Dessa maneira, o produto educacional analisado revela-se não apenas aplicável no contexto escolar, mas também capaz de mobilizar processos de

reflexão docente e de ressignificação das práticas de ensino voltadas à educação de surdos.

Nas discussões sobre produtos educacionais em programas profissionais, a validação deve considerar não apenas a aplicabilidade, mas também o impacto formativo e o potencial de replicabilidade. Nesse sentido, a segunda implementação demonstra que o produto não apenas é compreendido como pertinente, mas é reconhecido como instrumento viável para organização de práticas pedagógicas bilíngues, sendo reaplicável em outros contextos desde que adaptado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da tese, buscou-se compreender de que modo o gênero textual postagem em redes sociais pode contribuir para o letramento bilíngue de estudantes surdos, considerando a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Nesse viés, a investigação mostrou que, na perspectiva dos participantes da pesquisa, as práticas pedagógicas que incorporam a multimodalidade, a visualidade e os gêneros digitais apresentam potencial para ampliar a participação, a autoria e a construção de sentidos por parte dos sujeitos surdos, deslocando abordagens centradas exclusivamente na norma da escrita.

A partir do mapeamento dos programas de pós-graduação da Área 46 – Ensino e da análise dos produtos educacionais, foi possível identificar lacunas importantes no que se refere à articulação entre letramento bilíngue, gêneros digitais e educação de surdos. Embora haja avanços no campo da formação docente e no uso de tecnologias educacionais, observa-se que o gênero textual postagem ainda é pouco explorado como estratégia pedagógica sistematizada no ensino. Tal constatação reforça a relevância desta pesquisa, que se insere nesse campo ao propor uma abordagem que dialoga diretamente com as práticas sociais contemporâneas e com as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

No que se refere à fundamentação teórica, a tese destacou a necessidade de compreender os letramentos como prática social situada, conforme discutido por Soares (2020), articulada às concepções de bilinguismo que reconhecem a Libras como língua de instrução e de construção de sentidos (Quadros, 2006; Lodi, 2013; Fernandes, 2006). Além disso, ao incorporar as discussões sobre gêneros textuais e multimodalidade (Marcuschi, 2010; Rojo, 2012), foi possível sustentar teoricamente a escolha do gênero textual postagem como ferramenta pedagógica potente, especialmente por sua natureza híbrida, flexível e fortemente ancorada na visualidade.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa, de natureza qualitativa e aplicada, permitiu a articulação entre investigação e intervenção, característica central dos doutorados profissionais. A elaboração, aplicação e análise do produto educacional possibilitaram não apenas a validação da proposta, mas também a produção de dados relevantes sobre sua potencialidade pedagógica. Os resultados manifestaram que o

trabalho com o gênero textual postagem, mediado pela Libras e articulado a recursos visuais e multimodais, na percepção dos participantes, pode favorecer a compreensão, a produção textual e o engajamento de estudantes surdos, contribuindo para práticas de letramentos mais significativas e contextualizadas.

Em relação ao objetivo geral desta pesquisa, qual seja investigar o potencial pedagógico do produto educacional *Caderno de atividades: trabalhando com o gênero textual postagem em redes sociais* a partir da percepção de docentes, os resultados permitem afirmar que o material foi reconhecido pelos participantes como uma proposta pertinente para o letramento bilíngue de estudantes surdos. Nas duas implementações realizadas, os dados evidenciaram que o produto educacional mobiliza dimensões fundamentais para esse público, especialmente a centralidade da Libras como língua de instrução, a valorização da visualidade, o uso de recursos multimodais e a aproximação entre práticas escolares e práticas sociais contemporâneas. Desse modo, o produto não se restringe à apresentação de atividades sobre um gênero textual digital, mas propõe uma organização pedagógica que considera as especificidades linguísticas, culturais e visuais dos sujeitos surdos.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, mapear produtos educacionais desenvolvidos em programas profissionais de pós-graduação da Área de Ensino que dialogam com o ensino de surdos, o letramento bilíngue e os gêneros digitais, o levantamento realizado permitiu identificar avanços importantes no campo da educação inclusiva, especialmente em propostas relacionadas à formação docente, à Libras, à acessibilidade e ao uso de tecnologias educacionais. Entretanto, o mapeamento também evidenciou uma lacuna relevante: a escassez de produtos educacionais que articulem, de modo sistemático, letramento bilíngue de estudantes surdos, ensino de Língua Portuguesa como segunda língua e gêneros digitais, em especial o gênero postagem em redes sociais. Esse resultado confirmou a pertinência da pesquisa e justificou a elaboração de um produto educacional voltado a essa demanda específica.

Quanto ao segundo objetivo específico, compreender as potencialidades do gênero textual postagem como prática social de linguagem em contextos bilíngues, os resultados indicaram que esse gênero, na percepção dos participantes, pode apresentar relevância pedagógica por articular linguagem verbal escrita, imagens, vídeos, *emojis*, *links*, *hashtags* e outros recursos semióticos. Para estudantes surdos, tal articulação é particularmente produtiva, pois a multimodalidade não funciona

apenas como estratégia complementar, mas como condição de acessibilidade e de produção de sentidos. As respostas dos participantes demonstraram que o gênero postagem pode favorecer práticas de leitura e escrita mais contextualizadas e mais próximas dos usos sociais da linguagem em ambientes digitais.

No que diz respeito à elaboração e à avaliação do produto educacional, os dados das duas implementações mostraram que o material apresenta potencial formativo tanto para professores com atuação específica na área de Libras quanto para profissionais da educação com diferentes níveis de familiaridade com a educação de surdos. Na primeira implementação, realizada com docentes vinculados ao ensino de Libras, destacou-se a validação especializada do produto, especialmente quanto à coerência com a perspectiva bilíngue e à pertinência do uso da Libras como língua de mediação. Na segunda implementação, desenvolvida em contexto de oficina formativa, os resultados ampliaram essa validação ao evidenciar que o produto pode favorecer processos de reflexão docente, apropriação conceitual e ressignificação de práticas pedagógicas voltadas ao ensino de estudantes surdos.

Assim, os resultados da pesquisa respondem ao problema investigativo ao demonstrar que o produto educacional possui potencial pedagógico para contribuir com o letramento bilíngue de estudantes surdos, desde que utilizado em uma perspectiva que reconheça a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua. A pesquisa evidenciou que o trabalho com o gênero postagem em redes sociais pode deslocar práticas tradicionais de ensino da escrita, muitas vezes centradas na norma e na correção, para práticas mais significativas e responsivas às experiências linguísticas dos estudantes surdos.

Dessa forma, a tese contribui para o campo da educação bilíngue de surdos ao propor um produto educacional que integra letramento, gêneros digitais, visualidade e multimodalidade. Colabora, também, para os programas profissionais da Área de Ensino, ao apresentar uma proposta aplicada, validada em contexto formativo e orientada por demandas concretas da prática pedagógica. A investigação reafirma, portanto, que materiais didáticos voltados a estudantes surdos precisam ser concebidos não como adaptações de propostas pensadas para ouvintes, mas como produções pedagogicamente planejadas a partir da diferença linguística, da experiência visual e dos modos próprios de participação social da comunidade surda.

Pode-se afirmar que os objetivos da pesquisa foram alcançados, pois o estudo mapeou lacunas no campo dos produtos educacionais, fundamentou teoricamente a

escolha do gênero postagem, elaborou um produto educacional voltado ao letramento bilíngue e analisou sua recepção por docentes e profissionais da educação. Os resultados indicam que, na perspectiva dos participantes da pesquisa, o gênero textual postagem em redes sociais, quando trabalhado de forma mediada, visual, bilíngue e multimodal, pode constituir uma estratégia pedagógica promissora para ampliar a autoria, a participação e a produção de sentidos de estudantes surdos em práticas de leitura e escrita.

Entretanto, também foram identificados limites que precisam ser considerados. Aspectos relacionados ao tempo pedagógico, à adaptação das atividades e à formação docente indicam que a efetividade da proposta depende de condições institucionais e pedagógicas que sustentem sua aplicação. Tais elementos reforçam que o produto educacional não se configura como material fechado, mas como proposta aberta, passível de adaptações conforme o contexto de ensino, sendo, portanto, reaplicável em novos contextos.

Em suma, compreende-se que esta tese contribui para o campo do ensino de estudantes surdos ao propor o gênero textual postagem como estratégia pedagógica para o letramento bilíngue, articulando teoria, prática e inovação no contexto da pós-graduação profissional em Ensino. Ao valorizar a visualidade, a multimodalidade e as práticas sociais de linguagem, o estudo reafirma a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, críticas e alinhadas às demandas contemporâneas. Por fim, destaca-se que as proposições aqui apresentadas abrem caminhos para novas investigações, especialmente no que se refere à ampliação do uso de gêneros digitais em contextos bilíngues, à formação docente e à consolidação de políticas educacionais que garantam o direito linguístico e educacional dos sujeitos surdos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. L. **Português como segunda língua para surdos: a escrita construída em situações de interação mediadas pela Libras**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, 2016. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8756?show=full>

ALMEIDA, W. G. (org.). **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente**. Ilhéus, BA: Editus, 2015.

ANTÔNIO, L. C. O.; PRADO, R. Percepções e considerações sobre materiais didáticos na educação de surdos. *In: Congresso Internacional, Seminário de Educação Bilíngue para surdos: Formação Decolonial para as Comunidades Surdas*, 2023. p. 355-372. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Luiz-Antonio-3/publication/381659867_PERCEPCOES_E_CONSIDERACOES SOBRE MATERIAIS DIDATICOS NA EDUCACAO DE SURDOS/links/66797b011846ca33b84bd2d7/PERCEPCOES-E-CONSIDERACOES-SOBRE-MATERIAIS-DIDATICOS-NA-EDUCACAO-DE-SURDOS.pdf. Acesso em: 11 abr. 2026.

ARAÚJO, A. Interdiscursividade e intertextualidade em Bakhtin, Marcuschi e BNCC. **Interfaces**, 15(2). 2024. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces. Acesso em: 21 mar. 2026.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Assistiva – Tecnologia e Educação, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Decreto/D12686.htm#art23. Acesso em: abr. 2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de área - Ensino**. 2025-2028. Brasília: CAPES, 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art1. Acesso em: 12 jan. 2026.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília-DF, 2008.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 4 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 3 jan. 2026.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução os parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2026.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 jan. 2026.

BRITO, M. D. O., *et al.* Avaliação de Aprendizagem e o Aluno Surdo - Um Estudo de Caso na Cidade de Tutóia-MA. **RACE-Revista de Administração do Cesmac**, v. 6, p. 49-54, 2020.

CABRAL, D., *et al.* O uso de ferramentas digitais para o desenvolvimento cognitivo na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 11, p. 5850-5862, 2024.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial 2, p. 71-92, 2014.

CAPES. **Plataforma Sucupira**: manual do usuário. Brasília: CAPES, 2023.

CAPES. **Documento de Área – Ensino**. Brasília: CAPES, 2022.

CASSIANO, P. V. O surdo e seus direitos: os dispositivos da Lei nº 10.436 e do Decreto nº 5.626. **Revista Virtual de Cultura Surda**, nº 21, maio de 2017.

CONRAD, K. R. Educação e surdez: um resgate histórico pela trajetória educacional dos surdos no Brasil e no mundo. **RVCSD - Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade**, n. 8, 2011.

CONSTELAÇÃO, Colégio. **As gerações X, Y, Z e Alpha e suas características: Qual a sua geração?** Disponível em: <https://www.colegioconstelacao.com.br/post/as-gera%C3%A7%C3%B5es-x-y-z-e-alpha-e-suas-caracter%C3%ADsticas-qual-a-sua-gera%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 08 jan. 2026.

CORREIA, M. O. A escola e os novos desafios da educação inclusiva: contribuições da didática e da neurociência. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 42, p. 274-281, 2021.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

- DINIZ, H. G. **A história da Língua de Sinais Brasileira (Libras): um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/93667/282673.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- DOLZ, J; GAGNON, R. **O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita.** In: BUENO, L.; COSTA- -HÜBES, T. C. (organizadoras). *Gêneros orais no ensino.* Campinas: Mercado de Letras, 2015.
- DUARTE, S. B. R. *et al.* Aspectos históricos e socioculturais da população surda. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 20, nº 4, p.1713-1734, out./dez. 2013.
- ERNSEN, B. P. **Variação e mudança lexical em Libras:** exame a partir de sinalários dos séculos XIX, XX E XXI. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2024.
- FALBO, R de A. **Mapeamento Sistemático.** Disponível em: <http://claudiaboeres.pbworks.com/>. Acesso em: mar. 2026.
- FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico dos estudantes surdos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 3, p. 127-150, dez. 2017.
- FERNANDES, S. Práticas de letramento em contextos de Educação Bilíngue para Surdos. **Revista Fórum. Instituto Nacional de Educação de Surdos**, n. 25/26, 2017.
- FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 51-69, 2014.
- FERNANDES, S. **Educação de Surdos.** 2. ed., Curitiba: Editora Ibepe, 2011.
- FERNANDES, S. **Educação bilíngue para surdos:** concepções e práticas pedagógicas. Curitiba: CRV, 2006.
- FIGUEIRA, E. **O que é educação inclusiva.** São Paulo: Brasiliense, 2017.
- FIORENTINI, D. *et al.* O professor que ensina matemática como campo de estudo: concepção do projeto de pesquisa. In: FIORENTINI, D.; PASSOS, C. L. B.; LIMA, R. C. R. (Org). **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática:** período 2001-2012. São Paulo: FE/UNICAMP, 2016. p.17-41.
- FREIRE, K. M. A. *et al.* Educação especial e inclusiva na bncc: o desafio da gestão escolar na prática pedagógica. **ARACÊ**, v. 7, n. 4, p. 19401-19416, 2025.

FREITAS, T. N. A Lei 14.191/2021 e o decreto 10.502/2020: projeções na educação de surdos. IV CINTED. **REIN! Revista Educação Inclusiva**. Edição especial, v. 6, n. 1, 2021.

GALETTO, A. K. K., *et al.* A inclusão de educandos surdos no espaço escolar: um estudo de caso. **Ensaio Pedagógico**, n. 1, p. 81-96, 2016.

GARCÉZ, R. O corpo como fonte de autoridade na representação política não eleitoral: Um estudo sobre a presença de surdos sinalizantes em discussões relacionadas à educação. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, p. 191-211, 2017.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2017.

GESSER, A. **LIBRAS? que língua é essa?**: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOES, C. M.; MAGALHÃES JÚNIOR, A. G. M. Política Pública e a Inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos Cursos de Formação de Oficiais da Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará. **Inovação & Tecnologia Social**, v. 5, n. 11, p. 20-33, 2023.

GOMES, D. X., *et al.* Educação digital: o uso das ferramentas digitais e suas contribuições para o processo de aprendizagem dos alunos no ensino fundamental anos finais. **Revista Multidisciplinar Humanidades e Tecnologias**, v. 41, n. 1, 2023.

GOMIDES, P. A. D., *et al.* Surdez, educação de surdos e bilinguismo: avanços e contradições na implantação da Lei nº 14.191/2021. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 7, 2022.

GREGOL, F. A.; SOUZA, T. F. B.; COSTA-HÜBES, T. C. O gênero multimodal “Post em Facebook” e suas configurações no ideário do círculo de Bakhtin. **Revista educação e linguagens**, v. 9, n. 16, p. 371-386, 2020.

GREGOL, F. A. **A dimensão social e a dimensão verbo-visual do gênero “post em rede social”**: linguagem multissemiótica e dialogismo. 203 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, UNIOESTE, Cascavel-PR, 2019.

GROSJEAN, F. **Studying Bilinguals**. New York: Oxford University Press, 2008.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. **Língua Brasileira de Sinais**: Desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo. Ciranda Cultural, 2009.

INES, TV. **Descrição TV INES**. Disponível em: <https://www.youtube.com/@tvines.official>. Acesso em: 08 jan. 2026.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. *In*: LODI, A. C. B.; HARISSON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2021.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel/IEL, UNICAMP, 2005.

KLEIN, C. B. M., *et al.* Bilinguismo e variação linguística na educação de surdos. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 14, p. e22407-e22407, 2025.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. Oxon and New York: Routledge, 2010.

LACERDA, C. B. F.; RESENDE, A. A. C. Possibilidade de avaliação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) de estudantes surdos no contexto da educação inclusiva bilíngue. *In*: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. C.; ROCHA, L. R. M. **Educação bilíngue de surdos e educação especial: avaliação e prática**. São Carlos: Editora De Castro: EDESP-UFSCAR, 2023. p. 55-80.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos. **Educação bilíngue de surdos: políticas, práticas e formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, L. A. O., *et al.* Educação midiática: desafios e oportunidades no uso de tecnologias digitais. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 9, p. e18273-e18273, 2025.

LIMA, R. C. S. Libras e Língua Portuguesa: o bilinguismo em questão no curso de Letras-Libras da UFCG. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 13, n. 1, 2024.

LIMA, R. F. **O par post/comentário em rede social: um estudo a partir da noção de gêneros textuais**. 2015. 185 f. Dissertação (Mestrado em Literaturas de Língua Inglesa; Literatura Brasileira; Literatura Portuguesa; Língua Portuguesa; Ling) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

LLOYD, L. L.; KAPLAN, H. **Audiometric interpretation: a manual of basic audiometry**. Baltimore: University Park Press, 1978.

LODI, A. C. B. **Educação bilíngue de surdos: práticas de letramento e mediação pedagógica**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

LODI, A. C. B. **Educação bilíngue de surdos e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

LODI, A. C. B.; BORTOLOTTI, Eliane. **Letramento e surdez: práticas sociais de leitura e escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. *In*: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, nº 1, p. 49-63, mar. 2013.

LODI, A. C. B.; PELUSO, L. Reflexões acerca da presença de intérpretes de língua de sinais nos anos iniciais de escolarização. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 13, n. 3, 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto de tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. (orgs.). **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 3 ed. 2003.

MENDES, A. F.; ALMEIDA, M. Z. C. M.; POLETO, L. Educação inclusiva: desafios das crianças surdas no processo de alfabetização. **Altus Ciência**, v. 17, n. 17, p. 23-35, 2023.

MENDES, A. P. S. Gêneros digitais e o uso da Libras no Instagram: a participação da comunidade surda na campanha de 2018. **Revista Philologus**, Ano 26, n. 76. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2020. p. 332-347.

MORI, N. N. R.; SANDER, R. E.. **História da Educação dos Surdos no Brasil**. Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá, 2015.

MOURA, A.F.; LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. Universidade acessível: com a vos estudantes surdos do ensino médio. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.23, n.4, p.531-546, Out.-Dez., 2017.

MOURA, M. C.; LODI, A. C. B. **Bilinguismo e educação de surdos**. São Paulo: Plexus, 2018.

NUNES, S. S., *et al.* Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p. 537-545, 2015.

OLIVEIRA, J. V. S.; SILVA, S. B. B. Os gêneros textuais digitais como estratégias pedagógicas no ensino de língua portuguesa na perspectiva dos (multi) letramentos e dos multiletramentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, n. 3, p. 2162-2182, 2020.

OLIVEIRA, T. F.; KELMAN, C. A.; IVENICKI, A. Ensino de Geografia para Surdos: Reflexões Multiculturais. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 15, n. 2, p. 631-651, 2020.

PAIVA, V. L. M. O. A linguagem dos emojis. **Trab. linguist. apl.**, v. 55, n. 2, p. 379-401, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/010318134955176321>.

PEREIRA, D. **Gênero textual postagem de rede social**. 2021. Disponível em: <http://realptl.letras.ufmg.br/realptl/arquivos/2764>. Acesso em: 12 jan. 2025.

PEREIRA, S. L. S.; PERLIN, G. T. T. As redes sociais digitais e as possibilidades de uma educação bilíngue de surdos no ciberespaço. **Revista EDaPECI**. São Cristóvão (SE). v. 1. n. 2, 2016. p. 282-298.

PERLIN, G.; STROBEL, K. L. **Fundamentos da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

PLATAFORMA SUCUPIRA. Programas de Pós-Graduação – Área de Ensino (Área 46). CAPES, 2024.

PLETSCH, M. D., *et al.* Desafios Globais e Locais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Potencialidade de uma Cartografia em Construção. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, p. e0190, 2024.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

QUADROS, R. M. O “Bi” e bilinguismo na educação de surdos. *In*: LODI, Ana C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

QUADROS, R. M. O ‘Bi’ em bilinguismo na educação de surdos. *In*: FERNANDES, Eulalia (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

QUADROS, R.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

RAMOS, P. E. G. T; MARTINS, A. de O. Reflexões sobre a rede social Instagram: do aplicativo à textualidade. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 117-133, 2018.

RAMOS, R. C. **Histórico da FENEIS até o ano de 1988**. Petrópolis – RJ. Editora Arara Azul, 2004.

REILY, L. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

RIBEIRO, R. J. **O doutorado profissional e a inovação na pós-graduação brasileira**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 10-29, 2019.

RODRIGUES, L. R.; CAMPELLO, A. R. S. Bilinguismo em línguas de sinais: crianças brasileiras surdas aprendem ASL – American Sign Language com o professor Surdo. **Revista Saber Incluir**, [S. I.], v. 1, n. 1, 2023.

RODRIGUES, J. C. R. F.; SANTOS, L. P. A influência das mídias sociais na construção da subjetividade e da identidade da pessoa surda. **Intellectus Revista Acadêmica Digital**, v. 72 - Educação, Cultura e Sociedade, n. 1, 2023. Disponível em: <https://revistasunifajunimax.unieduk.com.br/intellectus/article/view/865>. Acesso em: abr. 2026.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SANTANA, F. L. Desafios da educação inclusiva. **GESTÃO & EDUCAÇÃO**, v. 7, n. 11, p. 42 a 48-42 a 48, 2024.

SANTOS JÚNIOR, E. S., *et al.* A inclusão de surdos: uma proposta bilíngue para além da integração no ensino médio durante a pandemia de Covid-19. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. I.], v. 1, n. 23, p. e12403, 2023.

SANTOS, C. S.; LIMA, L. M. A inclusão de pessoas com deficiência auditiva no ensino superior: contribuições da Libras. **Revista Gestão Universitária em Debate (GUD)**, v. 9, n. 1, p. 74–94, 2023.

SANTOS, E. F. **O ensino de libras na formação do professor**: um estudo de caso nas licenciaturas da Universidade Estadual de Feira de Santana. 2015. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2015.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, C. C. P. da; SANTOS, T. S. Entrelaçando sentidos entre a textualidade e a escrita do sujeito surdo no Facebook. *In: CONEDU - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, v.7, 2022. **Anais...** Belo Horizonte: Poisson, 2022. p.1-12. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/80137>. Acesso em: fev. 2026.

SILVA, D. M.; FERNANDES, V. Ciberespaço, cibercultura e metaverso: a sociedade virtual e território cibernético. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 67, p. 211-223, 2021.

SILVA, G. M. Contribuições da Psicolinguística para a Educação de Surdos: as vantagens do bilinguismo. **Letrônica**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. e44247, 2023.

SILVA, J. A. **Curso de direito constitucional positivo**. 25. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

SILVA, M. da P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SILVA, T. J. A.; TROTTA, L. M.; VALIM, R. L. M. Desafios e perspectivas para a educação inclusiva com uso estratégico da tecnologia digital. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 10, n. 19, p. 44-62, 2025.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. (org.). **Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOARES, M. **Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Rev. Bras. Educ, 2004.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

STORTO, L. J. Emoticons: adereços como conversas virtuais?. **ReVEL**, v. 9, n. 16, 2011.

STORTO, L. J.; MENEZES, D. N.; MATIAS, L. C.; MORAIS, M. C.; MONTEIRO, S. A. de S. O papel do tradutor-intérprete de Libras em sala de aula inclusiva. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 4, 2019. ISSN: 2448-0797.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STROBEL, K. L. **História da Educação de Surdos**. In: UFSC. Licenciatura em Letras LIBRAS na modalidade a distância. Florianópolis: UFSC, 2009.

STROBEL, K. L. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na História. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

STROBEL, K. L. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. **ETD. Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, p. 243- 252, 2006.

STUMPF, M. R. Sistema signwriting: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005. p. 143-159.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VALENTE, J. A. (org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

VERAS, D. S; BRAYNER, I. C. S. Atuação docente: ensino de Libras no ensino superior. **Revista Trama**, vol. 14. número 32. 2018. p. 121-130.

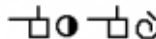
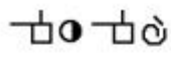
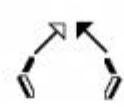
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

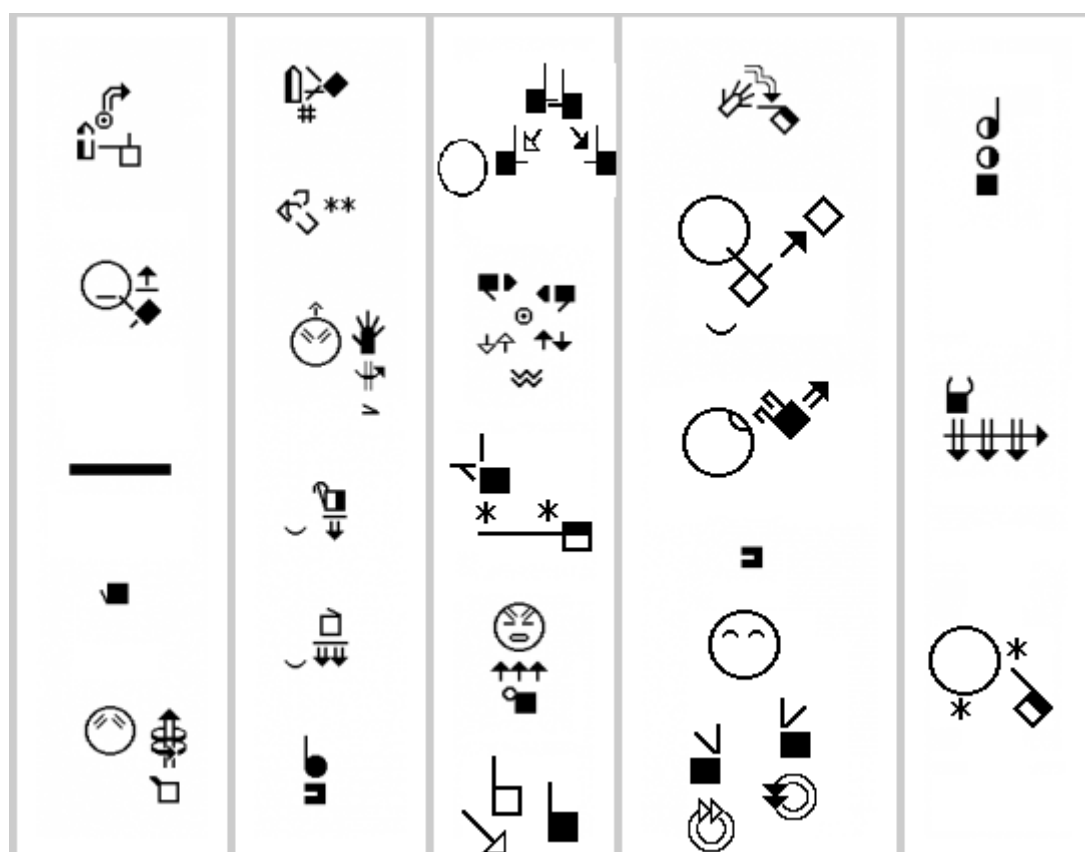
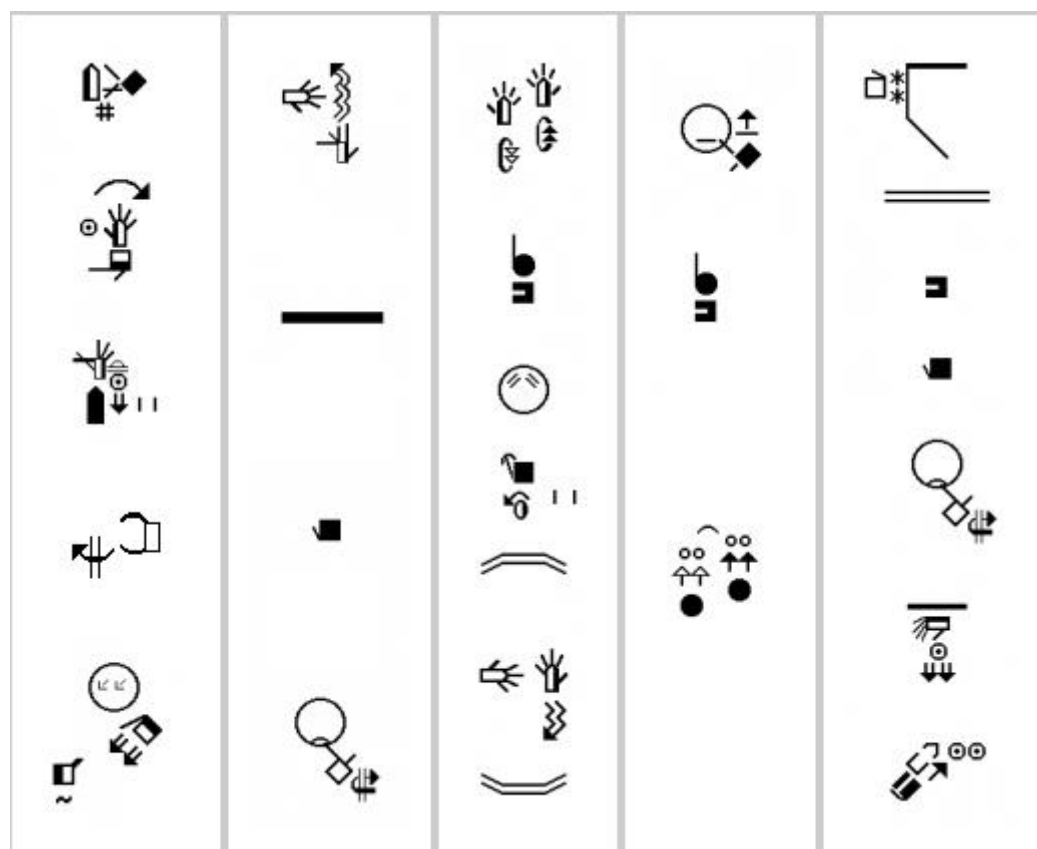
WALDMAN, R.; ZAMBRANO, V.; RONHA, A. N. Erosão do ciberespaço e da cibercultura na privacidade a luz das teorias de Pierre Levy e Manuel Castells. **Revista Direito Mackenzie**, v. 17, n. 1, 2023.

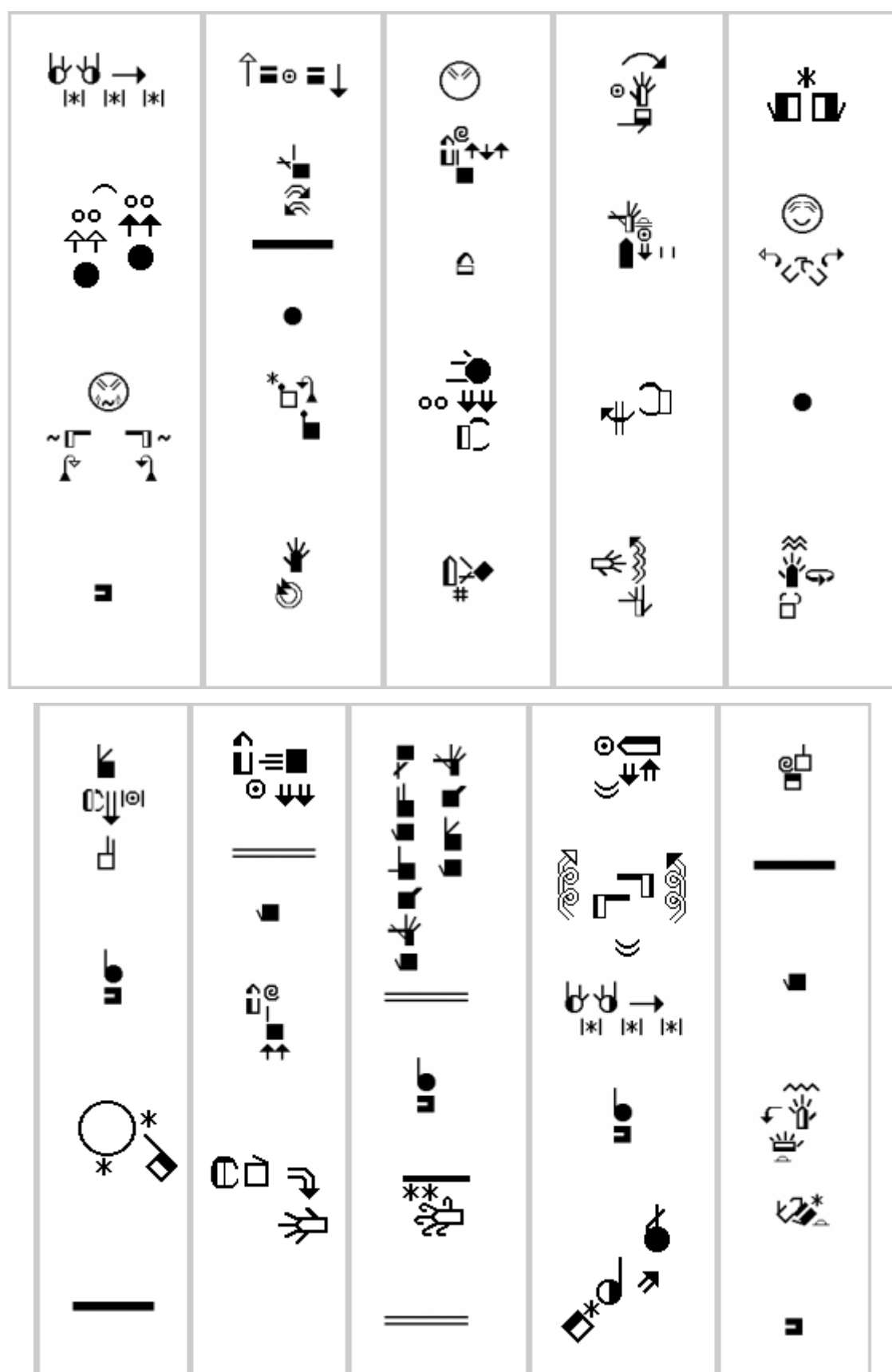
XAVIER, E. F.; LÍRIO, E. S. A.; MACHADO, A. R. Desafios da educação inclusiva e seus impactos na saúde mental dos professores da rede pública de Linhares/ES:" Uma análise sobre as dificuldades enfrentadas e suas implicações no bem-estar docente". **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 12, n. 3, p. 1-27, 2024.

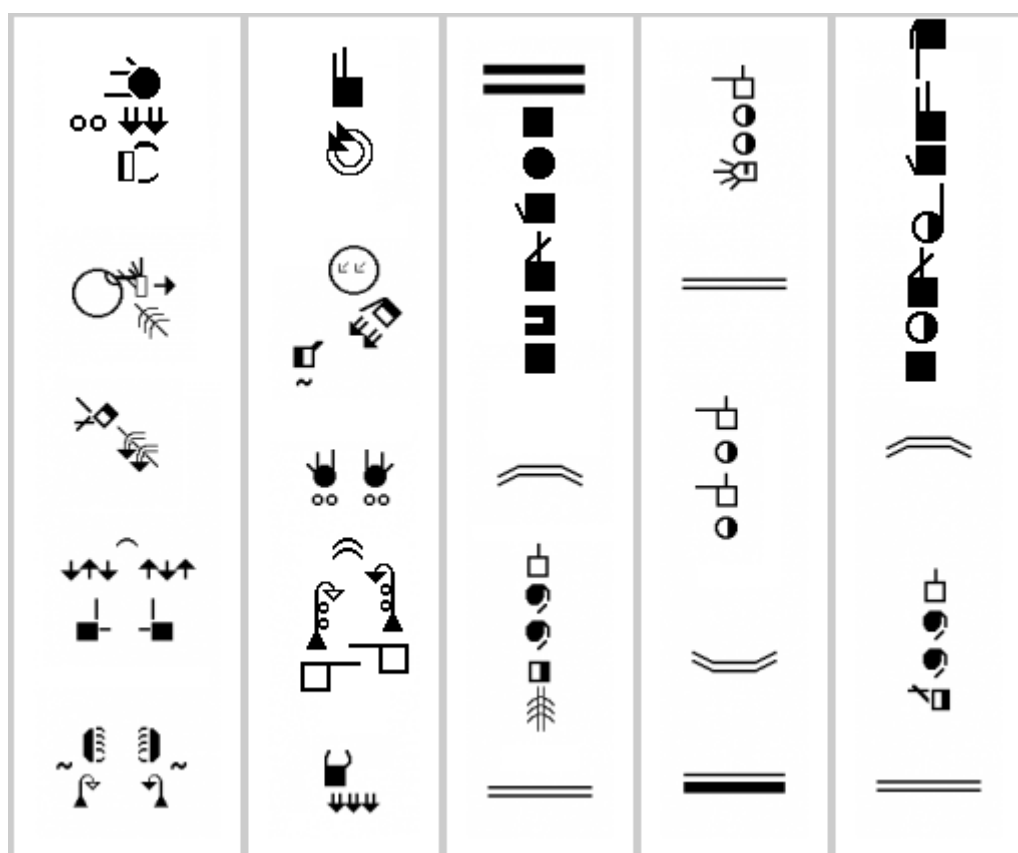
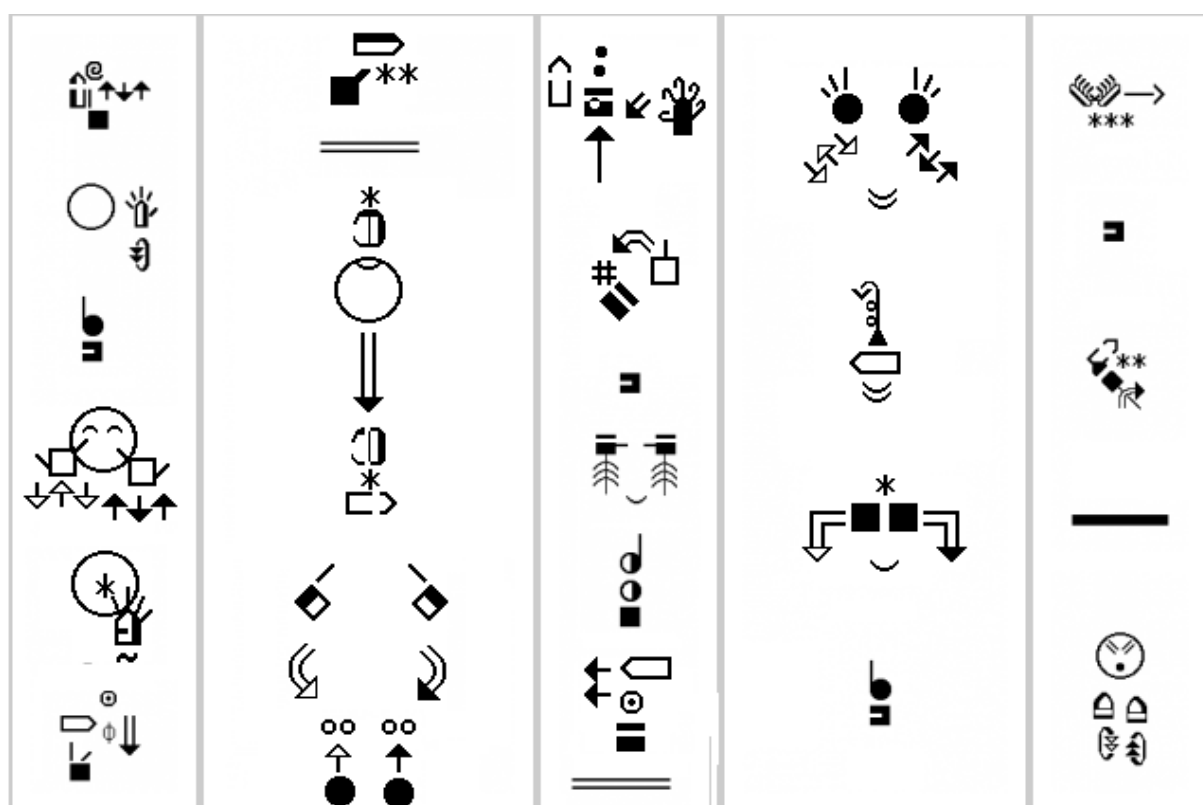
ZILIOTTO, G. S. **Educação de surdos**: políticas e práticas em construção. Curitiba: Appris, 2021.

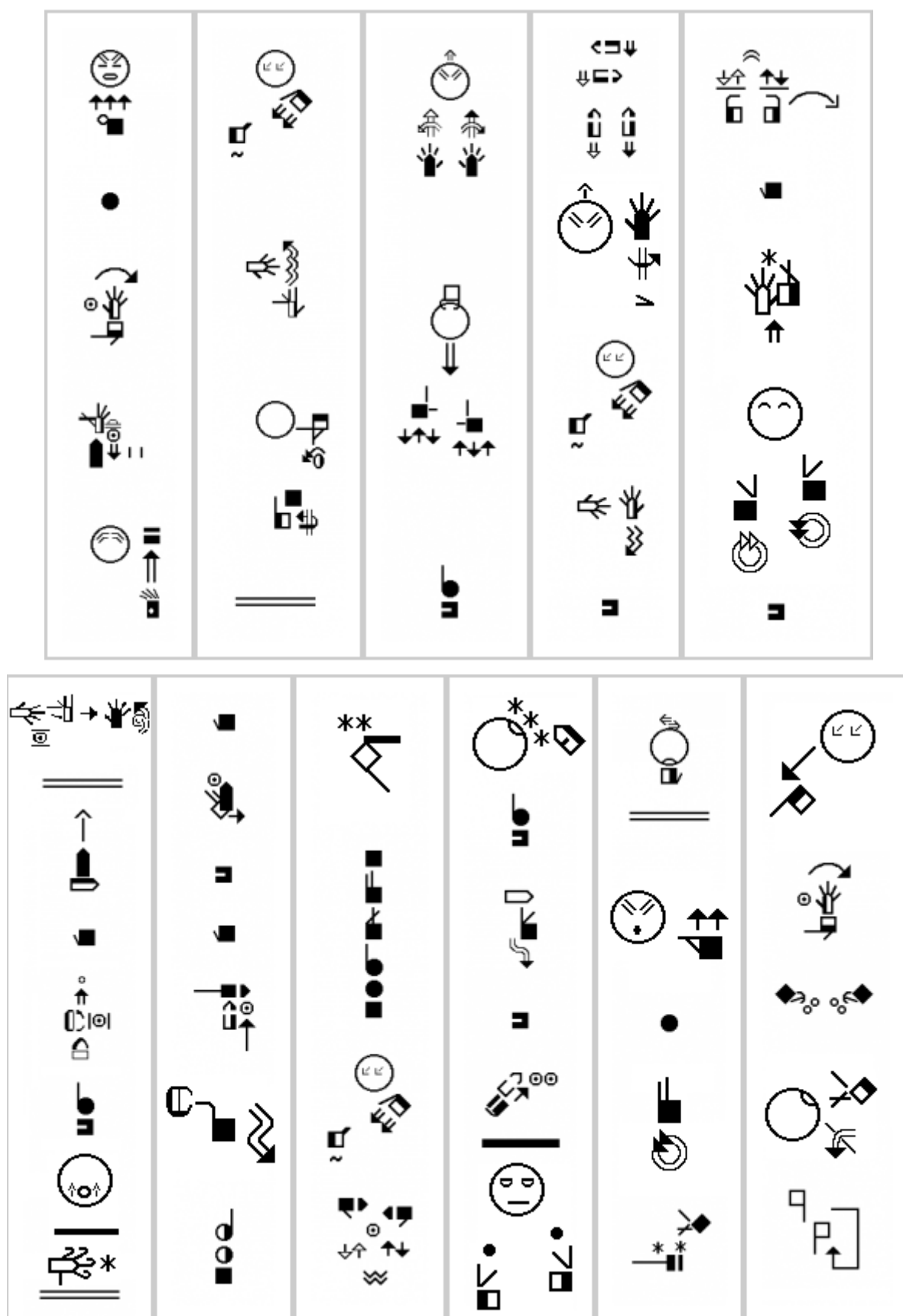
APÊNDICE A – RESUMO DA TESE EM ESCRITA DE SINAIS

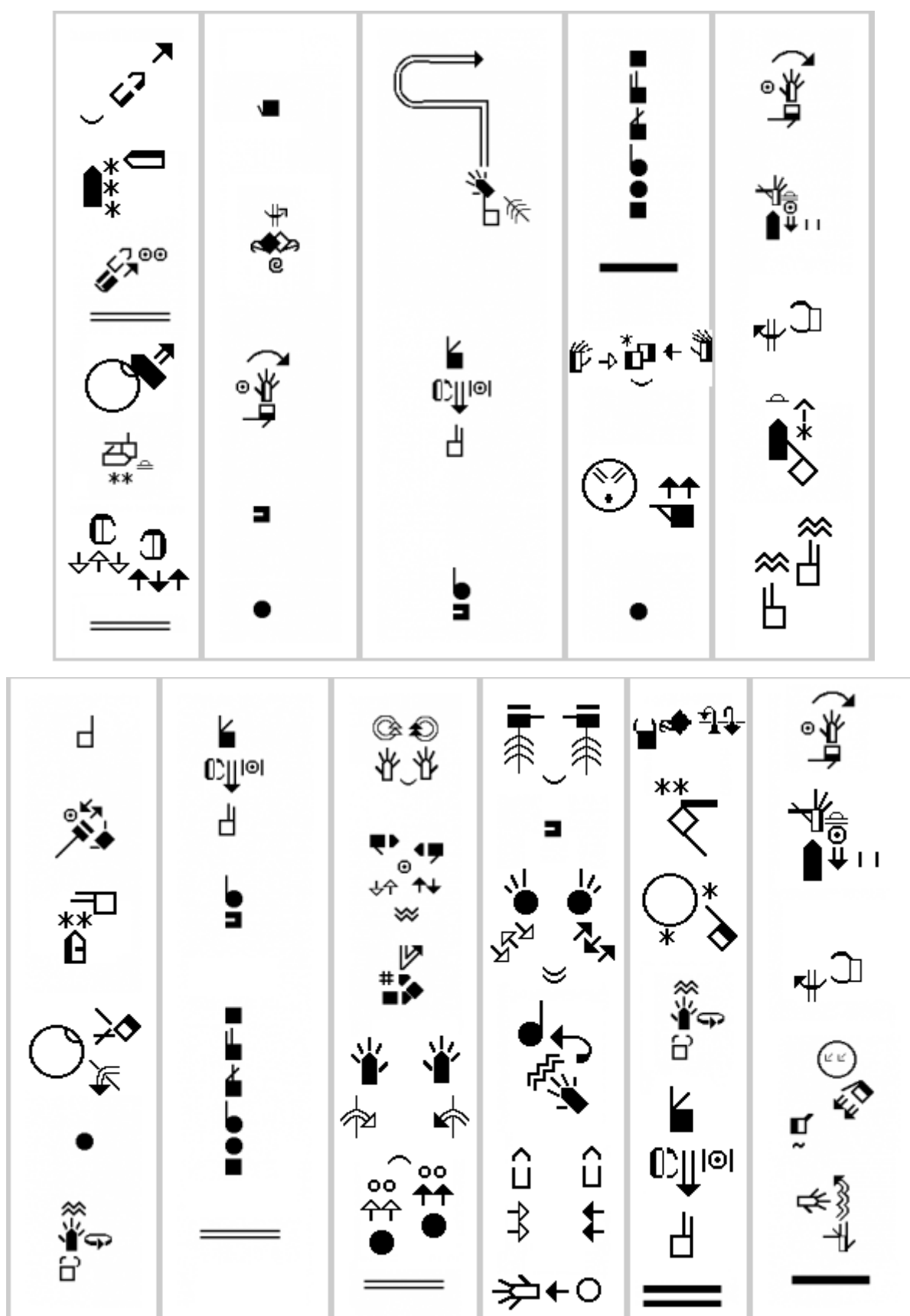
  	  	  	   	   	   
   	   	    	   	   	

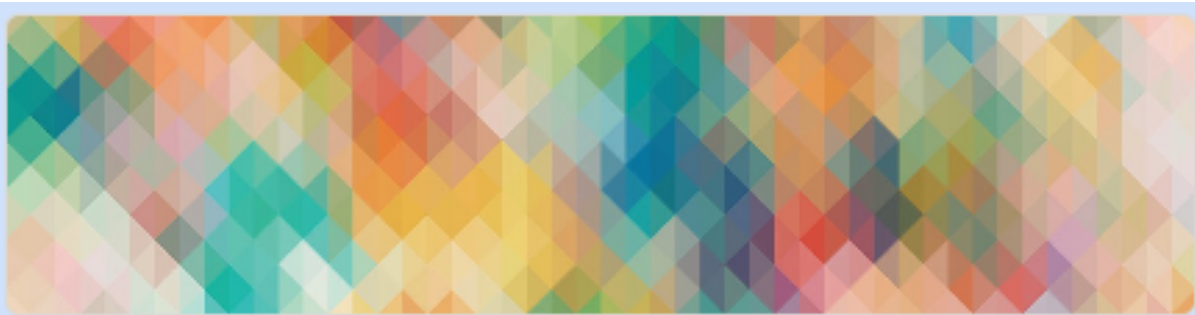












Formulário de implementação com os pares - Libras

Prezada/o,

Este é um questionário para a primeira implementação com os pares, ou seja, com professores de Língua Brasileira de Sinais (Libras), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

Faz parte da pesquisa de doutorado de Éverton Bernardes Wenceslau, aluno de pós-graduação em Ensino (PPGE), da UENP, campus de Cornélio Procopio, sob a orientação da professora Dra. Letícia Jovelina Storto e coorientação da professora Dra. Sueli de Fátima Fernandes. O tema da pesquisa é "LETRAMENTO BILÍNGUE DE ESTUDANTES SURDOS POR MEIO DO GÊNERO TEXTUAL POSTAGEM EM REDES SOCIAIS".

Os dados aqui obtidos serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e serão tratados adequadamente sob guarda particular do pesquisador, a fim de que não vazem as informações aqui apresentadas.

Antes do preenchimento, é necessário que assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para confirmação de sua participação. A qualquer momento a autorização de uso dos dados pode ser retirada, sendo possível ainda alterar posteriormente quaisquer informações que julgue pertinentes junto ao pesquisador.

Como se trata de coleta de dados para fins de pesquisa acadêmica a nível de doutorado, cada situação relatada e descritiva será de grande valia junto ao pesquisador para ressaltar a importância do bilinguismo e as práticas para que gêneros textuais sejam inseridos junto aos sujeitos surdos no processo de letramento e ensino.

Uma cópia das informações pode ser solicitada junto ao pesquisador para arquivo pessoal e confirmar a validação da presente pesquisa.

Desde já, o pesquisador agradece sua preciosa colaboração.

* Indica uma pergunta obrigatória

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

*

Prezado (a)

O(A) Sr(a) está sendo convidado(a) a colaborar, voluntariamente, de uma pesquisa de doutorado intitulada "Letramento bilíngue de estudantes surdos por meio do gênero textual postagem em redes sociais". Esta investigação tem como objetivo analisar o letramento acadêmico para surdos e o uso do gênero textual postagem.

Sua privacidade e participação serão respeitadas, em todos os sentidos; seu nome ou qualquer outro dado, que venha a te identificar será devidamente citado quando necessário na pesquisa. Agradecendo sua atenção e seu empenho, manifestamos a convicção de que sua contribuição será de extrema relevância. Não haverá remuneração de qualquer espécie para participação na pesquisa, bem como despesas decorrentes com esta participação. Fica garantido o direito de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer dano e/ou prejuízo. A partir dos resultados desta pesquisa, espera-se propor um ensino mais aprimorado para os surdos e a abordagem do gênero postagem aos futuros profissionais.

Sua participação será no sentido de colaborar com o uso de suas publicações e/ou materiais que tenham a mesma abordagem que será utilizada com o seguinte objetivo: Apresentar o gênero postagem e nesta perspectiva fazer dentro deste gênero como a postagem seria uma possibilidade de formação acadêmica para o sujeito surdo. Esta pesquisa apresenta riscos mínimos, sendo

a quebra de sigilo dos dados fornecidos, porém, se isso vier à acontecer, os participantes do projeto serão informados juntamente com o CEP/CONEP. Considerando que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos, conforme a estabelece a Resolução 510/2016, como forma de mitigar os riscos da pesquisa, asseguramos a confidencialidade e a privacidade; a proteção da imagem; garantimos que o estudo será suspenso imediatamente ao perceber algum risco ou dano à saúde do participante da pesquisa, consequente à mesma, não previsto no termo de consentimento; e garantimos o acesso aos resultados individuais e coletivos.

Você ainda receberá uma via deste TCLE através do e-mail informado. Por ser uma pesquisa realizada de maneira online, o participante deve salvar uma via deste documento em local seguro. Os participantes terão acesso ao relatório final, contendo todos os seus resultados, como estabelece a Resolução 510/2016, sendo que a divulgação dos resultados será feita via e-mail solicitado neste TCLE, por publicações de artigos e apresentações em eventos científicos, sendo garantida, em qualquer meio de divulgação, a confidencialidade das informações e o anonimato dos(as) participantes.

Caso desejar maiores informações ou esclarecimentos, você poderá nos contactar no endereço: 1200, R. Padre Melo, Jacarezinho-PR, 86400-000 ou pelo telefone: (43) 99964-1775, ou nos e-mails: ebwenceslau@uenp.edu.br e leticiaastorto@uenp.edu.br.

Se tiver alguma dúvida ou consideração sobre a ética em pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Norte do Paraná Comitê de Ética (CEP/UENP, e-mail: cep@uenp.edu.br, Rod. BR 369, Km 54, Bandeirantes-PR, CEP 86360-000, Caixa Postal 261, Fone (43)3542-8056), funcionamento de segunda a sexta-feira das 7h30min às 12h e das 13h30min às 17h.

Você concorda em participar voluntariamente desta pesquisa?

☐ Sim

☐ Não

Nome *

Sua resposta

E-mail *

Sua resposta

Gênero textual postagem para sujeitos surdos



Instituição em que trabalha/ trabalhou com a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras): *

Sua resposta

Período que trabalha/ trabalhou com esta disciplina junto à comunidade surda e/ ou acadêmica: *

- ☐ Até 01 ano
- ☐ De 01 a 02 anos
- ☐ De 03 à 04 anos
- ☐ Acima de 05 anos
- ☐ Nunca trabalhei com esta disciplina

Quais seriam suas sugestões para a elaboração de atividades voltadas para as reais necessidades dos sujeitos surdos? Compreenda o máximo possível de informações para que seja possível realizar uma boa aplicação. *

Sua resposta

Em se tratando de gêneros textuais, como você compreende o seu entendimento sobre o tema: *

- ☐ Tenho pleno domínio do conteúdo

- ☐ Tenho conhecimento médio sobre o conteúdo
- ☐ Tenho ou possuo pouco contato sobre o conteúdo
- ☐ Não tenho contato algum com o conteúdo

Você possui conhecimento/ reconhece as características sobre o gênero textual postagem? *

- ☐ Tenho pleno domínio do conteúdo
- ☐ Tenho conhecimento médio sobre o conteúdo
- ☐ Tenho ou possuo pouco contato sobre o conteúdo
- ☐ Não tenho contato algum com o conteúdo

Como você define e descreve o gênero textual postagem? *

Sua resposta

Ao explorar um gênero textual, especificamente para sujeitos surdos, que seria importante se destacar quando se apresenta o conhecimento teórico? *

Sua resposta

Ao explorar um gênero textual, especificamente para sujeitos surdos, que seria importante se destacar quando se apresenta o conhecimento prático e as

importante se destacar quando se apresenta o conhecimento prático e as atividades?

Sua resposta

Ao analisar as atividades com gêneros textuais para sujeitos surdos, que você considera adequado para esta proposta: *

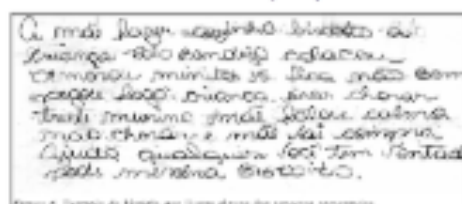
- ☐ Questões estritamente realizadas em Língua Portuguesa na modalidade escrita.
- ☐ Questões estritamente visuais utilizando linguagem não verbal.
- ☐ Questões apenas sinalizadas em Libras.
- ☐ Questões bilíngues (utilizando a Libras como L1 e a Língua Portuguesa escrita como L2 para sujeitos surdos).

Quanto às atividades e sua resolução, para possuir valor conceitual, que se justifica para uma melhor compreensão junto aos sujeitos surdos? Inferir se é adequado para sua faixa etária, sua língua, sua formação, há algum erro conceitual etc. *

Sua resposta

Utilizando a escala de Likert e quanto ao exemplo da atividade abaixo, seria recomendado para o sujeito surdo, sua estrutura e sua compreensão junto ao gênero textual postagem? Seria superficial ao público? *

Considerando que a Língua de Sinais é a língua natural dos surdos, deve-se registrar que a Libras assume um caráter mediador e de apoio para a produção escrita, se o surdo for usuário dela. Leia a produção textual de aluno surdo a seguir.



Fonte: A. Tavares da Silva, que ilustra alguns dos aspectos característicos.

(Disponível em: http://www.ufrpe.br/revista.php?script=ufpe_artigos.php?id=51413-2016060606100015.)

Sobre a produção textual, é correto afirmar que

- ☐ A é marcada por uma escrita confusa e não coesa.
- ☐ B a escrita do surdo deve respeitar os mesmos padrões de status linguísticos iguais aos da língua oral.
- ☐ C é caracterizada por erros comuns de ortografia que não podem ser aceitos como fonte de correção na escrita do aluno surdo.
- ☐ D possui elementos estruturais recorrentes do uso da Libras pelo aluno surdo, de forma que a escrita obedece uma convenção visuo-espacial; dessa forma, atribui-se o entendimento semântico do texto.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo plenamente

Quais seria as suas contribuições para a questão acima, fazendo valer uma adequação positiva de elaboração de questões didáticas para sujeitos surdos para a compreensão dos gêneros textuais? *

Sua resposta

Qual o papel dos materiais pedagógicos bilíngues, como jogos da memória e cartões de associação (imagem, palavra em português, sinal em Libras) no ensino de gêneros textuais? *

- ☐ Servem apenas como passatempo e não auxiliam na aprendizagem

- ☐ Auxiliam na memorização e associação visual entre as duas línguas, facilitando o letramento bilíngue
- ☐ Substituem a necessidade de um professor bilíngue capacitado
- ☐ Focam apenas na aquisição de vocabulário isolado

Existe alguma sugestão/ contribuição para trabalhar gêneros textuais para sujeitos surdos e para a utilização deste produto educacional? Focando no gênero postagem, que seria relevante explorar? *

Sua resposta

Você já explorou ou explora o gênero postagem com seus estudantes surdos? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Justifique sua resposta para a pergunta anterior. *

Sua resposta

Espaço livre para complementações, comentários, sugestões ou outro.

Sua resposta

Qual sua formação: *

Sua resposta

Você adotaria métodos bilíngues para o ensino de sujeitos surdos? *

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Discordo totalmente

Espaço livre para complementações, comentários, sugestões ou outro.

Sua resposta

Enviar

Página 1 de 1

[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Google Formulários.

Este formulário foi criado em Universidade Estadual do Norte do Paraná. - [Entre em contato com o proprietário do formulário](#)

Este formulário parece suspeito? [Denunciar](#)

Google Formulários

APÊNDICE C – FORMULÁRIO DA SEGUNDA IMPLEMENTAÇÃO



Formulário de implementação - Libras (Oficina)

Prezada/o,

Este é um questionário para a segunda implementação, em formato Oficina, com duração de 04 (quatro) horas na modalidade presencial, ou seja, com os professores e técnicos pedagógicos atuantes no Núcleo Regional de Educação (NRE) de Jacarezinho/PR.

Faz parte da pesquisa de doutorado de

Éverton Bernardes Wenceslau, aluno de pós-graduação em Ensino (PPGE), da UENP, campus de Cornélio Procopio, sob a orientação da professora Dra. Letícia Jovelina Storto e coorientação da professora Dra. Sueli de Fátima Fernandes. O tema da pesquisa é "LETRAMENTO BILÍNGUE DE ESTUDANTES SURDOS POR MEIO DO GÊNERO TEXTUAL POSTAGEM EM REDES SOCIAIS".

Os dados aqui obtidos serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e serão tratados adequadamente sob guarda particular do pesquisador, a fim de que não vazem as informações aqui apresentadas.

Antes do preenchimento, é necessário que assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para confirmação de sua participação. A qualquer momento a autorização de uso dos dados pode ser retirada, sendo possível ainda alterar posteriormente quaisquer informações que julgar pertinentes junto ao pesquisador.

Como se trata de coleta de dados para fins de pesquisa acadêmica a nível de doutorado, cada situação relatada e descritiva será de grande valia junto ao pesquisador para ressaltar a importância do bilinguismo e as práticas para que gêneros textuais sejam

inseridos junto aos sujeitos surdos no processo de letramento e ensino.

Uma cópia das informações pode ser solicitada junto ao pesquisador para arquivo pessoal e confirmar a validação da presente pesquisa.

Desde já, o pesquisador e as orientadoras agradecem sua preciosa colaboração.

* Indica uma pergunta obrigatória

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

*

Prezado (a)

O(A) Sr(a) está sendo convidado(a) a colaborar, voluntariamente, de uma pesquisa de doutorado intitulada "Letramento bilíngue de estudantes surdos por meio do gênero textual postagem em redes sociais". Esta investigação tem como objetivo analisar o letramento acadêmico para surdos e o uso do gênero textual postagem.

Sua privacidade e participação serão respeitadas, em todos os sentidos; seu nome ou qualquer outro dado, que venha a te identificar será devidamente citado quando necessário na pesquisa. Agradecendo sua atenção e seu empenho, manifestamos a convicção de que sua contribuição será de extrema relevância. Não haverá remuneração de qualquer espécie para participação na pesquisa, bem como despesas decorrentes com esta participação. Fica garantido o direito de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer dano e/ou prejuízo. A partir dos resultados desta pesquisa, espera-se propor um ensino mais aprimorado para os surdos e a abordagem do gênero postagem aos futuros profissionais.

Sua participação será no sentido de colaborar com o uso de suas publicações e/ou materiais que tenham a mesma abordagem que será utilizada com o seguinte objetivo: Apresentar o gênero postagem e nesta perspectiva fazer dentro deste gênero como a postagem seria uma possibilidade de formação

acadêmica para o sujeito surdo. Esta pesquisa apresenta riscos mínimos, sendo a quebra de sigilo dos dados fornecidos, porém, se isso vier à acontecer, os participantes do projeto serão informados juntamente com o CEP/CONEP. Considerando que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos, conforme a estabelece a Resolução 510/2016, como forma de mitigar os riscos da pesquisa, asseguramos a confidencialidade e a privacidade; a proteção da imagem; garantimos que o estudo será suspenso imediatamente ao perceber algum risco ou dano à saúde do participante da pesquisa, consequente à mesma, não previsto no termo de consentimento; e garantimos o acesso aos resultados individuais e coletivos.

Você ainda receberá uma via deste TCLE através do e-mail informado. Por ser uma pesquisa realizada de maneira online, o participante deve salvar uma via deste documento em local seguro. Os participantes terão acesso ao relatório final, contendo todos os seus resultados, como estabelece a Resolução 510/2016, sendo que a divulgação dos resultados será feita via e-mail solicitado neste TCLE, por publicações de artigos e apresentações em eventos científicos, sendo garantida, em qualquer meio de divulgação, a confidencialidade das informações e o anonimato dos(as) participantes.

Caso desejar maiores informações ou esclarecimentos, você poderá nos contactar no endereço: 1200, R. Padre Melo, Jacarezinho-PR, 86400-000 ou pelo telefone: (43) 99964-1775, ou nos e-mails: ebwenceslau@uenp.edu.br e leticiaastorto@uenp.edu.br.

Se tiver alguma dúvida ou consideração sobre a ética em pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Norte do Paraná Comitê de Ética (CEP/UENP, e-mail: cep@uenp.edu.br, Rod. BR 369, Km 54, Bandeirantes-PR, CEP 86360-000, Caixa Postal 261, Fone (43)3542-8056), funcionamento de segunda a sexta-feira das 7h30min às 12h e das 13h30min às 17h.

Você concorda em participar voluntariamente desta pesquisa?

☐ Sim

☐ Não

Data de nascimento: *

Data

dd/mm/aaaa 

Primeiro Bloco - Perfil dos participantes e conhecimentos prévios

Gênero textual postagem para sujeitos surdos



Instituição em que atua e função que exerce: *

Sua resposta

Qual sua formação: *

Sua resposta

Período que trabalha/ trabalhou com ensino junto aos estudantes: *

- ☐ Até 04 anos
- ☐ De 05 a 07 anos
- ☐ De 08 a 10 anos
- ☐ Acima de 10 anos

Teve contato com estudantes surdos durante sua trajetória profissional em sala de aula? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não me recordo

Se houve contato com estudantes surdos durante sua trajetória profissional, como você avalia sua experiência com a educação de sujeitos surdos:

- ☐ Nenhuma
- ☐ Básica
- ☐ Intermediária
- ☐ Avançada

Possui alguma formação em Libras ou em educação bilíngue para a surdez? *

- ☐ Não possuo
- ☐ Formação inicial
- ☐ Cursos de aperfeiçoamento
- ☐ Pós-graduação na área

Em se tratando de gêneros textuais, como você compreende o seu entendimento * sobre o tema:

- ☐ Tenho pleno domínio do conteúdo
- ☐ Tenho conhecimento médio sobre o conteúdo
- ☐ Tenho ou possuo pouco contato sobre o conteúdo
- ☐ Não tenho contato algum com o conteúdo

Você possui conhecimento/ reconhece as características sobre o gênero textual postagem? *

- ☐ Tenho pleno domínio do conteúdo
- ☐ Tenho conhecimento médio sobre o conteúdo
- ☐ Tenho ou possuo pouco contato sobre o conteúdo
- ☐ Não tenho contato algum com o conteúdo

Como você define e descreve o gênero textual postagem? *

Sua resposta

Você considera que esse gênero textual (postagem) seja importante ao conhecimento acadêmico no processo de ensino e aprendizagem de um sujeito surdo? Como seria possível confirmar sua resposta. *

Sua resposta

Ao explorar esse gênero textual (postagem), especificamente para sujeitos surdos, o que seria importante se destacar quando se apresenta o conhecimento prático e as atividades? *

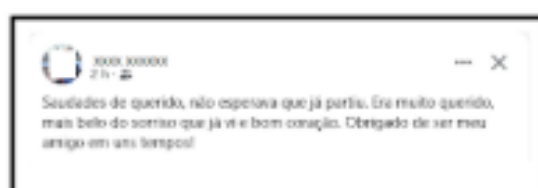
Sua resposta

Ao analisar as atividades com o gênero textual postagem para sujeitos surdos, ★
que você considera adequado para esta proposta:

- ☐ Questões estritamente realizadas em Língua Portuguesa na modalidade escrita.
- ☐ Questões estritamente visuais, utilizando linguagem não verbal.
- ☐ Questões apenas sinalizadas em Libras.
- ☐ Questões bilíngues (utilizando a Libras como L1 e a Língua Portuguesa escrita como L2 para sujeitos surdos).

Utilizando a escala de Likert e quanto ao exemplo da atividade abaixo, seria recomendado para o sujeito surdo, sua estrutura e sua compreensão junto ao gênero textual postagem? Seria superficial ao público? ★

Considerando que a Língua de Sinais é a língua natural dos surdos, deve-se registrar que a Libras assume um caráter mediador e de apoio para a produção escrita, se o surdo for usuário dela. Leia a produção textual de surdo a seguir.



Sobre a produção textual, é correto afirmar que

- ☐ A é marcada por uma escrita confusa e não coesa.
- ☐ B a escrita do surdo deve respeitar os mesmos padrões de status linguísticos iguais aos da língua oral.
- ☐ C é caracterizada por erros comuns de ortografia que não podem ser aceitos como fonte de correção na escrita do aluno surdo.
- ☐ D possui elementos estruturais recorrentes do uso da Libras pelo aluno surdo, de forma que a escrita obedece uma convenção viso-espacial, dessa forma, atribui-se o entendimento semântico do texto.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo

☐ Concordo plenamente

Quais seriam as suas contribuições para a questão acima, fazendo valer uma adequação positiva para a compreensão dos gêneros textuais no processo de ensino e aprendizagem do sujeito surdo? *

Sua resposta

Você adotaria métodos bilíngues para o ensino de sujeitos surdos? *

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Discordo totalmente

Qual o papel dos materiais pedagógicos bilíngues, como jogos da memória e cartões de associação (imagem, palavra em português, sinal em Libras) no ensino de produção de textos? *

- ☐ Servem apenas como passatempo e não auxiliam na aprendizagem
- ☐ Auxiliam na memorização e associação visual entre as duas línguas, facilitando o letramento bilíngue
- ☐ Substituem a necessidade de um professor bilíngue capacitado
- ☐ Focam apenas na aquisição de vocabulário isolado

Quais seriam suas sugestões para a elaboração de atividades voltadas para as reais necessidades dos sujeitos surdos? Compreenda o máximo possível de informações para que seja possível entender o seu processo de realização. *

Sua resposta

Você já explorou ou explora o gênero textual postagem com seus estudantes surdos? *

☐ Sim

☐ Não

Justifique sua resposta para a pergunta anterior. *

Sua resposta

Segundo Bloco - Avaliação da Oficina (Escala de Likert)

A proposta da oficina foi apresentada de forma clara e objetiva? *

☐ Concordo totalmente

☐ Concordo parcialmente

☐ Discordo parcialmente

☐ Discordo totalmente

Os objetivos da oficina foram compreendidos? *

☐ Concordo totalmente

☐ Concordo parcialmente

☐ Discordo parcialmente

☐ Discordo totalmente

A organização das atividades favoreceu a aprendizagem? *

☐ Concordo totalmente

☐ Concordo parcialmente

☐ Discordo parcialmente

☐ Discordo totalmente

A oficina contribuiu para ampliar minha compreensão sobre o gênero textual postagem? *

☐ Concordo totalmente

☐ Concordo parcialmente

☐ Discordo parcialmente

☐ Discordo totalmente

O gênero postagem é relevante para o trabalho pedagógico com estudantes surdos? *

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Discordo totalmente

A oficina contribuiu para compreender a importância da Libras no processo educativo? *

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Discordo totalmente

A oficina favorece práticas pedagógicas bilíngues (Libras-Português)? *

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Discordo totalmente

A oficina promoveu reflexão crítica sobre a educação de surdos? *

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Discordo totalmente

O produto educacional apresentado durante a oficina, e com o conhecimento que obteve, seria replicado por você no processo de ensino e aprendizagem, caso tivesse contato com esses estudantes?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

Existe alguma sugestão/ contribuição para trabalhar gêneros textuais para sujeitos surdos e para a utilização deste produto educacional? Focando no gênero postagem, o que seria relevante explorar? *

Sua resposta

Espaço livre para complementações, comentários, sugestões ou outro.

Sua resposta

Existe alguma sugestão/ contribuição para trabalhar gêneros textuais para sujeitos surdos e para a utilização deste produto educacional? Focando no gênero postagem, o que seria relevante explorar? *

Sua resposta

Espaço livre para complementações, comentários, sugestões ou outro.

Sua resposta

Enviar

Página 1 de 1

[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Google Formulários.

Este formulário foi criado em Universidade Estadual do Norte do Paraná. - [Entre em contato com o proprietário do formulário](#)

Este formulário parece suspeito? [Denunciar](#)

Google Formulários