

O IMPRENSA SURDA NO CIEJA PERUS I SOB OLHAR DAS(OS) EDUCADORAS(ES) (2022-2025)

Jarina Rodrigues Fernandes*
Universidade Federal de São Carlos
<https://orcid.org/0000-0001-8028-467X>

Elana Simone Schiavo Caramano**
Universidade Federal de São Carlos
<https://orcid.org/0009-0007-2992-9605>

RESUMO

A pesquisa objetiva analisar sentidos construídos por educadoras(es), a partir da atuação no projeto Imprensa Surda, no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Perus I¹, no município de São Paulo, voltado à participação de estudantes surdas(os) da Educação de Jovens e Adultos na produção de conteúdos midiáticos. Como referenciais utilizamos autoras(es) que estudam a EJA, o Currículo, Cultura Surda e Digital, em uma perspectiva crítica e emancipatória. Foi realizado um grupo focal junto às(aos) educadoras(es) envolvidos, e utilizado o *software ATLAS.ti* na organização dos dados. As análises dos sentidos permitiram identificar situações-limite, barreiras linguísticas, tecnológicas e culturais; bem como inéditos viáveis emergentes do projeto, voltados ao desenvolvimento da autonomia, autoria e identidade das(os) estudantes, por meio da construção de um currículo mediado por tecnologias, fortalecendo a identidade cultural surda e viabilizando a apropriação de conhecimentos.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos. currículo. cultura surda. cultura digital.

* Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Associada do quadro efetivo do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos da UFSCar, certificado pelo CNPq. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação- Educação escolar Teoria e Práticas. Desenvolve pesquisa e extensão na área de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com publicações voltadas à educação de jovens, adultos, tecnologias, educação profissional integrada à educação básica. São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: jarina.fernandes@ufscar.br

** Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Docência para a Educação Básica pela UNESP (Bauru). Professora de Educação Básica II- Secretaria de Educação do estado de São Paulo. Membro do grupo de estudos GEPEJA pela Universidade Federal de São Carlos. Desenvolve pesquisa na área de Educação de Jovens e Adultos e tecnologias. São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: elana.caramano13@estudante.ufscar.br

1 A pesquisa, registrada sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 31256920.3.0000.5504, foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e todos os protocolos indicados foram devidamente observados, com aceite dos participantes por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

ABSTRACT²

THE DEAF PRESS AT CIEJA PERUS I FROM THE PERSPECTIVE OF EDUCATORS (2022-2025)

The research aims to analyze meanings constructed by educators based on their work in the Imprensa Surda (Deaf Press) project at the Integrated Youth and Adult Education Center (CIEJA) Perus I, in São Paulo, aimed at the participation of deaf students in Youth and Adult Education in the production of media content. As referframes, we use authors who study EJA, the Curriculum, Deaf and Digital Culture, in a critical and emancipatory perspective. A focus group was held with the educators involved, and ATLAS.ti software was used to organize the data. The analysis of meanings allowed the identification of borderlines situations, linguistic, technological, and cultural barriers; as well as viable novelties emerging from the project aimed at the development of autonomy, authorship, and identity of students, through the construction of a technology-mediated curriculum, strengthening deaf cultural identity and enabling the appropriation of knowledge.

Keywords: youth and adult education. curriculum. deaf culture. digital culture.

RESUMEN³

LA PRENSA SORDO EN EL CIEJA PERUS I BAJO LA MIRADA DE LOS EDUCADORES (2022-2025)

La investigación tiene como objetivo analizar los significados construidos por los educadores a partir de su participación en el proyecto Imprensa Surda (Prensa Sorda), en el Centro Integrado de Educación para Jóvenes y Adultos (CIEJA) Perus I en la ciudad de São Paulo, dirigido a la participación de estudiantes sordos de Educación de Personas Jóvenes y Adultas en la producción de contenidos mediáticos. Como referencias utilizamos autores que estudian la EJA, el Currículo, la Cultura Sorda y Cultura Digital, desde una perspectiva crítica y emancipadora. Se realizó un grupo focal con los educadores involucrados y se utilizó el software ATLAS.ti para organizar los datos. Los análisis de los significados permitieron identificar situaciones límite, barreras lingüísticas, tecnológicas y culturales; así como inéditos viables que surgen del proyecto orientado al desarrollo de la autonomía, la autoría y la identidad de los estudiantes, a través de la construcción de un currículo mediado por tecnologías, fortaleciendo la identidad cultural sorda y posibilitando la apropiación de conocimientos.

Palabras clave: educación de jóvenes y adultos. currículo. cultura sorda. cultura digital.

² Texto traducido por Afonso Caramano.

³ Texto traducido por Afonso Caramano.

INTRODUÇÃO⁴

O estudo tem por objetivo analisar sentidos construídos por educadoras(es) a partir de sua atuação em um projeto intitulado “Imprensa Surda”⁵, de fevereiro de 2022 a junho de 2025, no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Perus I, no município de São Paulo. Trata-se de iniciativa voltada à participação de estudantes surdas(os)⁶ da Educação de Jovens e Adultos na produção de conteúdos midiáticos, no âmbito do “Programa Imprensa Jovem Mais”, desenvolvido na escola desde 2017, o qual, por sua vez, encontra-se ancorado em política pública de Educomunicação, consolidada no referido município (São Paulo, 2004).

No contexto das transformações da sociedade contemporânea, torna-se necessário desenvolver práticas curriculares que articulem, criticamente, linguagem, currículo, tecnologia e cidadania junto a pessoas jovens, adultas e idosas que foram impedidas de concluir a Educação Básica (Fernandes *et al.*, 2023). As pessoas surdas, pertencentes a esse grupo, comumente vivenciam outros processos de exclusão social. É preciso conhecer e criar caminhos para poderem, ao ingressar ou retornar à escola, acessar o direito à aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras), à alfabetização, à leitura e escrita em Língua Portuguesa e à educação digital, por meio de práticas curriculares que integrem tecnologias e ampliem possibilidades de inserção social.

O direito das pessoas surdas ou com deficiência auditiva à aprendizagem de Libras encontra-se assegurado no Brasil pela Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002) - direito ampliado por meio da Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2021), que instituiu a modalidade de educação bilíngue de surdos. A educação bilíngue, a ser oferecida em Libras, “como primeira língua,

e em português escrito, como segunda língua, por meio de escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue” (art. 60-A, incluído pela Lei nº 14.191 de 2021 na Lei nº 9394/1996), apresenta-se como resultado de “décadas de luta da comunidade surda e organizações” (Silva, 2025).

Muitos avanços ocorreram, desde a promulgação da Lei de Libras (Brasil, 2002), como o “aumento no ingresso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva na Educação Básica e Educação Superior até a valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos mais diversos espaços da sociedade e as garantias em relação à saúde” (Rocha; Pasian, 2023, p. 1). Contudo, outras conquistas ainda são necessárias para assegurar o direito das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva de participarem plenamente dos diversos espaços da sociedade.

No que se refere ao direito à apropriação da cultura digital, a promulgação da Política Nacional de Educação Digital, Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023 (Brasil, 2023), traz alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), prescrevendo ser dever do Estado, por meio da educação escolar pública, proporcionar a educação digital, com a garantia de conectividade à internet em alta velocidade, em todas as instituições públicas de educação, “voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas” (Incluído pela Lei nº 14.533, de 2023, por meio do Decreto nº 11.713, de 2023 na Lei nº 9394/1996). No que concerne às relações entre ensino e a aprendizagem digital, prescreve também utilização de “técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortaleçam os papéis de docência e aprendizagem do professor e do aluno, que criem espaços coletivos de mútuo desenvolvimento”. (Incluído pela Lei nº 14.533, de 2023 na Lei nº 9394/1996). Segundo Valente e Almeida (2022, p. 9), as lições aprendidas ao longo da história das políticas de

4 Texto revisado e normalizado por Afonso Caramano.

5 Na escola é sempre nomeado como “o” Imprensa Surda ficando implícita a palavra projeto.

6 No momento da realização da pesquisa, todas as estudantes eram mulheres, mas ao longo da existência do projeto já participaram estudantes pertencentes a diferentes gêneros.

tecnologias na educação no Brasil apontam que as transformações nas escolas são possíveis quando há infraestrutura e recursos “alocados a partir de critérios locais, além de uma mudança de ênfase, passando do simples uso das [Tecnologias da Informação e Comunicação] TIC para o desenvolvimento de comunidades criativas, baseadas na autogestão disciplinada, na inovação e no compartilhamento”. Nessa perspectiva, é relevante analisar sentidos que emergem da prática curricular em foco neste estudo, por sua relevância social e seu potencial para lançar luzes para outras comunidades que desejem recriar iniciativas dessa natureza.

A partir desse escopo, o artigo encontra-se estruturado da seguinte forma: a primeira seção aborda referenciais teóricos utilizados diante da tríade Educação, Currículo e Cultura(s); a segunda seção apresenta o contexto em que se situa o Projeto Imprensa Surda; a terceira anuncia o caminho metodológico da investigação e a quarta seção analisa os dados coletados, seguida pelas considerações finais do artigo.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, CURRÍCULO E CULTURA(S)

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é marcada tanto por políticas, programas e práticas curriculares voltados, em última análise, a fins eleitorais, economicistas e mercadológicos, quanto por aqueles voltados às necessidades, aos interesses e às demandas das(os) estudantes (Haddad; Di Pierro, 2000; Fernandes *et. al.*, 2023).

Paulo Freire é assumido como referencial teórico essencial na presente pesquisa pois suas concepções sobre a educação e seus construtos dialogam com autoras(es) e referenciais relevantes para os campos de estudo que se inter cruzam: Educação de Jovens e Adultos, Currículo e Cultura(s).

Para Freire, a educação de adultos e todo ato educativo devem se constituir como prática da liberdade (Freire, 2002), ao propiciar a proble-

matização e a busca de ações para a transformação de situações opressoras presentes nas realidades em que as(os) educandas(os) se encontram inseridas(os). Nessa perspectiva, considera inócua a educação que se limita a depósitos de informações das(os) educadoras(es) nas(os) educandas(os), denominada pelo autor como educação bancária (Freire, 1987). Em direção oposta, defende que a educação deve se dar em espaços dialógicos, por meio dos quais as(os) educandas(os) possam realizar a leitura do mundo e projetar ações para a sua transformação:

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política, acrescentemos. O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação (Freire, 1987, p. 55)

As diretrizes curriculares vigentes para a EJA indicam que a modalidade deve cumprir três funções — reparadora, equalizadora e qualificadora — como resposta à dívida histórica do Estado brasileiro diante das pessoas jovens e adultas com 15 anos ou mais que tiveram, de algum modo negado, seu direito de concluir a Educação Básica (Brasil, 2000). Uma tensão -possibilidade que se coloca para a construção do currículo na EJA refere-se a como abarcar as demandas específicas dos diferentes perfis que compõem a diversidade dos seus sujeitos: etárias, étnico-raciais, de gênero, de identidade de gênero, das pessoas com deficiência, pertencentes a diferentes grupos, territórios e cultura(s), dentre os quais se encontram as pessoas surdas. É fundamental garantir um currículo que faça sentido para todas(os) estudantes, bem como que lhes proporcione acesso aos conhecimentos historicamente construídos, na perspectiva de uma justiça curricular (Torres Santomé, 2013; Ponce, 2018; Ponce; Costa; Araújo, 2023).

O Currículo é uma prática social pedagógica que se manifesta sempre em dois aspectos indissociáveis: como ordenamento sistêmico formal e como vivência subjetiva e social. Só é possível considerá-lo na síntese desses dois aspectos⁷. Trata-se de uma prática social complexa que envolve a construção histórico-social; disputas ideológicas; espaços de poder; escolhas culturais; e exercícios de identidades (Ponce, 2018, p. 793).

Apoiados em autoras(es) da Teoria Crítica, compreendemos a importância de que o currículo rompa com os silenciamentos estruturais impostos pela cultura hegemônica, com destaque ao papel da escola no movimento contra-hegemônico (Apple, 2008). O currículo é um espaço de disputa cultural e política, no qual a voz dos sujeitos subalternizados precisa emergir (Gimeno Sacristán, 2017).

Na sociedade contemporânea, em que as tecnologias digitais se tornaram elemento estruturante em todas as dimensões da vida humana, o acesso às tecnologias e à cultura digital junto a pessoas em situação de vulnerabilidade são exigências éticas. Tais questões focalizaram-se nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), ao trazerem “implicações na forma como os adultos participam como membros ativos da sociedade” (UNESCO, 2022).

Na EJA, faz-se necessário projetar caminhos para a integração entre o currículo e tecnologias, de modo que as tecnologias digitais da informação e comunicação possam se constituir em instrumentos culturais mediadores para a busca e a seleção de informações em diferentes fontes e em diversas linguagens; compartilhamento e negociação de significados e sentidos; representação do pensamento, atribuição de significados, participação nas redes e produção colaborativa e crítica do conhecimento (Fernandes *et al.*, 2023), tendo em vista a construção de um *web* currículo (Almeida, 2019).

[...] o desenvolvimento de processos interativos, iterativos e reconstrutivos em que tecnologias e currículo se imbricam e provocam transformações mútuas, compondo *web* currículos, conceito e categoria de ação em contínua evolução em virtude das propriedades constitutivas de seus componentes - currículo, tecnologia e cultura digital. Nessa acepção, o currículo é o orientador e organizador de atividades mediadas pelas tecnologias digitais, cujas linguagens, sistemas de signos e funcionalidades estruturam e reconfiguram o currículo, ao tempo que este provoca transformações nos modos de comunicação e produção com as tecnologias e no *redesign* das redes que suportam o desenvolvimento de *web* currículos (Almeida, 2019, p. 61).

Desse modo, o conceito de *web* currículo (Almeida, 2016, 2019, 2025) implica uma recíproca transformação entre currículo e tecnologias no interior das escolas, em que realidades novas são engendradas a partir desse encontro. Não basta realizar inovações no espaço da escola, mas interessa mobilizar transformações no seu currículo. A cultura digital exige uma nova forma de pensar e agir, a partir do contato, da incorporação de conhecimentos, valores, atitudes que emergem do mundo digital: “Agir na cultura digital demanda a apropriação das tecnologias digitais com significado pessoal, social, cultural, político, educacional e econômico, que viabilize identificar suas contribuições, riscos e oportunidades em uma postura cidadã” (Almeida; 2021, p. 91). Em última análise, interessa que as pessoas jovens, adultas e idosas em situação de vulnerabilidade exerçam a cidadania digital, de modo que possam usufruir das possibilidades que a cultura digital oferece, agindo com criticidade, responsabilidade e ética diante dos riscos interpostos.

Em consonância com as concepções apresentadas, a necessidade de pensar uma cultura surda digital emerge da intersecção entre as tecnologias digitais e os modos próprios de expressão, comunicação e interação da comunidade surda, sendo atravessada por marcadores identitários, linguísticos e culturais.

Nesse sentido, a compreensão da identidade surda como uma construção sociocultural en-

⁷ Documento coletivamente construído pelo corpo docente do Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, denominado “Subsídio para a Reformulação Curricular” do Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo de 2007, (não publicado).

contra respaldo nos estudos de Perlin (1998, 2003), para quem ser surdo é participar de uma comunidade que compartilha não somente uma língua — a Língua Brasileira de Sinais (Libras) —, mas também valores, práticas e formas de resistência à hegemonia da normatividade ouvinte.

A cultura surda, por sua vez, é compreendida como um conjunto de saberes, práticas e representações construídas historicamente a partir da experiência comum da surdez, tendo a Libras como eixo estruturante da comunicação e da produção simbólica (Perlin, 1998, 2003; Skliar, 1998, 2011). Esse entendimento se articula à concepção de surdez como diferença cultural (Skliar, 1998), contrapondo-se às abordagens capacitistas que enquadram a pessoa surda sob o prisma da deficiência e da reabilitação. Portanto, pensar a cultura surda a partir dos aportes de Perlin (1998, 2005) e Skliar (1998, 2011) implica recusar a naturalização da escuta como única via de legitimação da comunicação. Exige, sobretudo, promover políticas e práticas educacionais que reconheçam a surdez como diferença linguística e cultural, e não como ausência ou limitação. A cultura digital, presente nas práticas cotidianas de professoras(es) e estudantes, ao adentrar a modalidade, deve provocar transformações nos modos de comunicar, interagir, selecionar e inter-relacionar informações, criar e recriar conhecimentos.

O CONTEXTO EM QUE SE SITUA O PROJETO IMPRENSA SURDA

O Projeto Imprensa Surda foi criado em fevereiro de 2022 no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Perus I. Para situar a gênese e as características do projeto, apresentamos inicialmente uma breve contextualização e panorama da proposta curricular da escola.

Os CIEJA constituem um dos formatos de oferta da Educação de Jovens e Adultos no município de São Paulo. Caracterizam-se como

escolas de Ensino Fundamental, voltadas exclusivamente para pessoas jovens, adultas e idosas, com 15 anos ou mais de idade, que não concluíram a referida etapa de escolaridade (SME-SP, 2020).

O CIEJA Perus I encontra-se em um distrito periférico com mais de 80 mil habitantes (Censo, 2022), na zona noroeste do município de São Paulo, o qual conta com a presença da comunidade de imigrantes haitianos(as) e de outros países. A presença imigrante demandou a construção de um atendimento educacional específico a essa comunidade, que corresponde a cerca de um terço ou mais dos matriculados na instituição. Destaca-se também o quantitativo de pessoas jovens, adultas e idosas com diferentes tipos de deficiência, em média 5% dos cerca de 800 estudantes matriculadas(os) anualmente (São Paulo, 2024). A participação das(os) estudantes na construção curricular é intensa, merecendo destaque a realização de assembleias, que ocorrem desde o primeiro ano letivo da escola, em 2016, e a constituição de um Grêmio Estudantil a partir de 2022.

O projeto político pedagógico da escola encontra-se pautado na perspectiva freireana (CIEJA Perus I, 2025), prevê o currículo organizado em torno de temas geradores (Freire, 1987) e, conforme a fala da equipe gestora e docente, voltado à emancipação das(os) estudantes, visando “promover o avanço reparador, equalizador e qualificador de um grupo específico e singular: diferentes juventudes, adultas, idosas e pessoas com deficiência em centros urbanos e suas periferias” (São Paulo, 2020). A presença atuante do CIEJA Perus I no território em que se encontra inserido tem se fortalecido desde sua implementação, por meio de um trabalho marcado pela ação inter-setorial, sendo realizadas diversas parcerias com equipamentos públicos e socioculturais do território. O espaço curricular é concebido em uma perspectiva ampliada, desenvolvido na escola e para além da escola, por meio de intercâmbios e visitas tanto de estudantes da escola a outros espaços, até mesmo situados fora do

estado, quanto mediante visitas frequentes de professoras(es), pesquisadoras(es)⁸ e voluntárias(os) à escola, movidos pelo interesse de conhecer e/ou contribuir para as práticas curriculares ali desenvolvidas.

Do ponto de vista organizacional, a proposta curricular encontra-se estruturada em quatro Módulos: Módulo I (Alfabetização), Módulo II (Básica), Módulo III (Complementar) e Módulo IV (Final). Cada módulo tem duração de um ano, com 200 dias letivos, sendo que as aulas são desenvolvidas em encontros diários presenciais, com três horas/aula, com a duração total diária de duas horas e quinze minutos (São Paulo, 2020). Nos Módulos I e II, correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho integrado entre os componentes curriculares — Língua Portuguesa, Arte, História, Geografia, Ciências, Matemática e Tecnologias para aprendizagem — é realizado pelo professor polivalente responsável pela turma. Nos Módulos III e IV, correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental, os componentes curriculares, cada qual com seu professor(a) especialista, encontram-se integrados em torno de três áreas: i) Linguagens e Códigos; ii) Ciências Humanas e iii) Ciências Naturais e Matemática. O corpo docente da escola é composto por servidores públicos municipais que demonstram interesse em atuar na escola, aprovados por meio de um edital específico mediante realização de prova escrita, apresentação de plano de trabalho e entrevista. A escola conta também, desde sua fundação, com o trabalho de professoras(es) de Atendimento Educacional Especializado (AEE), professor(a) de Educomunicação, também concursados. A partir de 2021, a escola passou a contar com uma Tradutora e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais e, a partir de 2023, com um Instrutor de Libras, profissionais contratados pela rede municipal pelo prazo de dois anos.

8 Os primeiros contatos de uma das autoras com a escola foram realizados pouco antes do início da pandemia em 2020. No período pandêmico, as relações se estreitaram por meio de participação em *lives*, e a partir de 2023, iniciamos propriamente a primeira etapa da pesquisa em curso.

Nos Módulos III e IV, as turmas, a cada “rodada”, com duração de um bimestre, têm aulas concentradas com professoras(es) de uma determinada área que trazem contribuições daquele grupo de disciplinas para o estudo do tema gerador em foco. Às sextas-feiras, as aulas são desenvolvidas no formato de oficinas temáticas, dentre as quais se encontra o Imprensa Surda, focalizado no presente artigo, com inscrições abertas para estudantes dos diferentes módulos e a pessoas da comunidade.

Como mencionado na Introdução, foi instituída na escola, desde 2017, a Agência de Notícias — Imprensa Jovem e Adulta, denominada no contexto do CIEJA Perus I, como “Imprensa Jovem Mais”, envolvido na cobertura jornalística de atividades pedagógicas desenvolvidas na escola, divulgando-as por meio dos canais Rádio CIEJA Perus I e TV CIEJA Perus I. A iniciativa é ancorada em uma política pública consolidada por legislação própria (São Paulo 2004, 2025) com a denominação de Programa Imprensa Jovem (São Paulo, 2004; Soares, 2011; São Paulo, 2016a, 2025).

No CIEJA Perus I, o “Imprensa Jovem Mais” assume novos rostos para além do público jovem, com um delineamento inovador, ao integrar-se intimamente à proposta curricular da escola, organizada em torno de temas geradores, junto a pessoas jovens, adultas e idosas. Nessa perspectiva, de forma integrada ao currículo, por meio da abordagem midiática de atividades com as mídias digitais, tem buscado fomentar tanto o protagonismo das(os) estudantes quanto potencializar a apropriação crítica de conhecimentos curriculares pertinentes aos temas geradores.

O Imprensa Surda foi criado no CIEJA Perus I, a partir de uma problematização feita por uma tradutora e intérprete de Libras presente em formação oferecida pelo Núcleo de Educomunicação do município, em 08 de dezembro de 2021, sobre a dificuldade de integrar estudantes surdas(os) para participarem de projetos de rádio nas escolas. Instigadas(os), as educadoras A. e M., então responsáveis

pelo AEE, e o professor educador R., em parceria com a Tradutora e Intérprete de Libras P., passaram a refletir sobre o tema, resultando na elaboração de “uma formação para que os estudantes com deficiências integrassem a equipe da Agência de Notícias ‘Imprensa Jovem +’ e participassem das produções audiovisuais”.

A formação, as reuniões preparatórias e as primeiras coberturas jornalísticas aconteceram já em 2022, a exemplo da reportagem sobre a eleição do Grêmio Estudantil em abril daquele ano. Desde então, o grupo vem se envolvendo na apresentação de notícias de fatos que acontecem na escola, no território, na cidade de São Paulo, no mundo, bem como na apresentação de conteúdos pertinentes aos temas geradores focalizados a cada “rodada”.

CAMINHO METODOLÓGICO

Na busca por analisar sentidos construídos por educadoras(es), a partir de sua atuação no “Imprensa Surda”, de fevereiro de 2022 a junho de 2025, optamos por um estudo qualitativo realizado por meio da técnica de grupo focal. De cunho interpretativo, a investigação contou com a participação dos quatro profissionais diretamente envolvidos com o desenvolvimento do projeto: Professor educador, Professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), Tradutora e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Professor Instrutor de Libras.

Atribuir sentido é pronunciar-se sobre o mundo. Cada um das(os) educadoras(es) participantes da pesquisa pode dar a ver ao outro sua leitura acerca do processo: “Experimentar ativamente uma experiência, pensar ativamente a ideia, significa afirmá-la como forma emocional-volitiva” (Bakhtin, 1993, p. 34). Quando algo constitui um sentido, a vontade, a emoção, a afetividade dos sujeitos encontram-se presentes.

A condução do processo, de forma não direta, favoreceu a emergência de falas que

refletiram pontos de vista dos participantes, proporcionando acesso a uma diversidade de perspectivas, aspectos relativos a conceitos, atitudes, crenças e experiências, algo que não seria viável com outras abordagens (Gatti, 2005). Nessa perspectiva, consideramos a própria interação como elemento constitutivo da produção de sentidos no grupo focal, com destaque ao potencial analítico da interação entre os participantes (Barbour, 2009), ao mesmo tempo em que se configura como espaço metodologicamente estruturado.

A realização do grupo focal ocorreu em abril de 2025, com a duração de 58 minutos. Cada educador(a) foi convidado(a) a realizar uma apresentação inicial, para ser possível situar o lugar de fala de cada participante. Foi proposto como tema para o grupo focal: “o que vocês diriam a educadoras e educadores que desejem trabalhar a educação dos jovens e adultos, o currículo e a cultura digital no contexto de um projeto como o Imprensa Surda?”. A gravação foi realizada também em formato de vídeo, a pedido dos participantes, pois a gravação em áudio possibilitaria somente o registro da voz da Tradutora e Intérprete Libras durante a fala do Professor Instrutor de Libras, o qual é uma pessoa surda. Aceitamos de imediato a solicitação das(os) participantes, como mais uma oportunidade de reflexão sobre o quanto se está imerso na cultura ouvinte e acerca da necessidade de estar atento para considerar as demandas da comunidade surda.

Efetuada as transcrições, retornou-se à escola, em junho de 2025, para elucidar dúvidas em relação às falas das(os) educadoras(es) sobre a metodologia utilizada na produção dos vídeos do Imprensa Surda, disponibilizados nas redes sociais do CIEJA Perus I.

O terceiro encontro aconteceu no mês de agosto, com a apresentação de uma devolutiva dos resultados preliminares da análise, além de um diálogo para compreender questões relacionadas à história do projeto. Naquele dia, o Professor Instrutor de Libras estava se

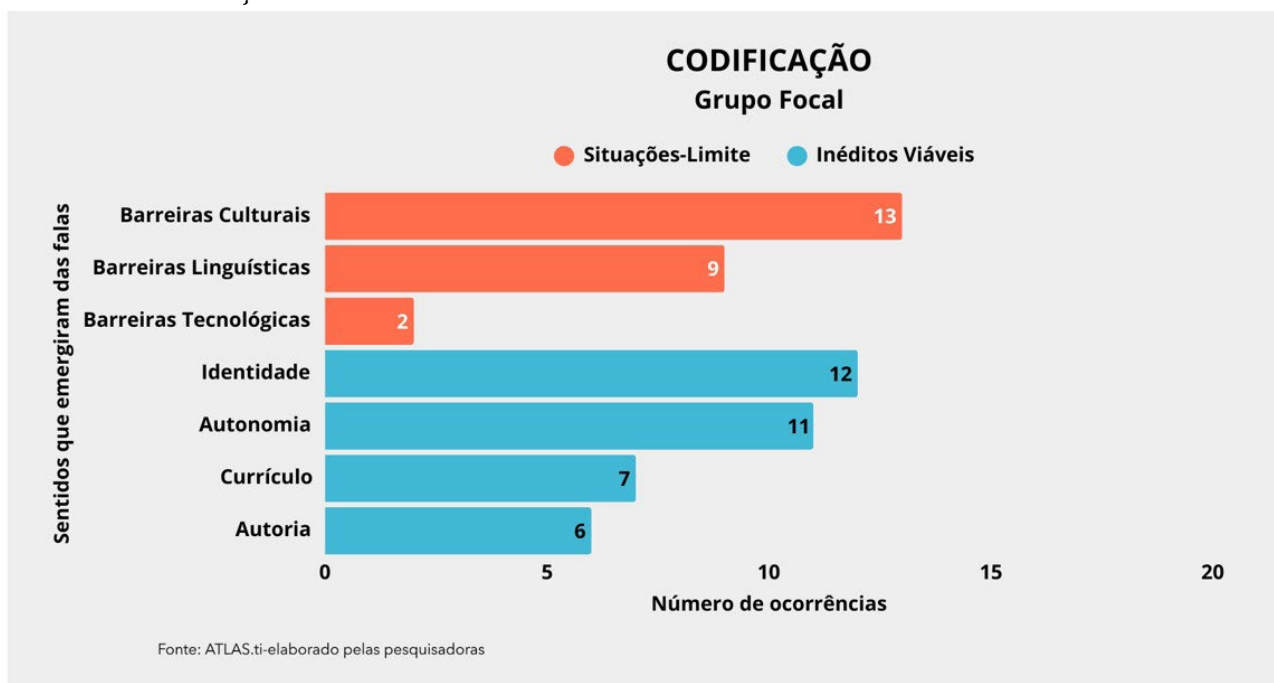
despedindo do projeto e da escola, devido ao término de seu contrato temporário de dois anos com a instituição, enquanto a Tradutora e Intérprete de Libras havia se despedido da turma, na semana anterior.

A gravação do grupo focal foi transcrita por meio do *software Turbo.scribe* e o documento de transcrição do grupo focal foi inserido no *software* de análise qualitativa de dados (QDA-*Qualitative Data Analysis*) *ATLAS.ti*, para apoio, organização e compilação de dados, sendo destacadas um total de 64 citações de falas. Ressaltamos que a seleção das falas consideradas significativas e convergentes foi realizada pelas pesquisadoras. O destaque das unidades de registro se deu por tema, como indicado para estudos de motivações, opiniões, atitudes, valores, crenças, tendências que perpassam

entrevistas individuais, em grupo ou reuniões de grupo (Bardin, 2020).

Identificados os códigos, procedeu-se à categorização, agrupando e reagrupando em torno de eixos, em razão de seus sentidos comuns. Desse modo, procedeu-se à categorização por “acervo” no qual o sistema de categorias não é fornecido e, sim, resulta de uma classificação progressiva dos elementos; e o título conceitual da categoria só é definido ao final de todo o processo (Bardin, 2020, p. 147). No reagrupamento observou-se a homogeneidade e a pertinência dos códigos. Desse modo, a análise do material escolhido enquadra-se no campo teórico definido pelas pesquisadoras, que investigam o grupo focal a partir da tríade Educação de Jovens e Adultos, Currículo e Cultura(s), em uma perspectiva crítica e emancipatória.

Gráfico 1- Codificação



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

As leituras sucessivas e reflexivas dos sentidos agrupados nos códigos destacados, no Gráfico 1, possibilitaram a definição de dois eixos de análise: *situações-limite* e *inéditos viáveis*. Em torno do eixo *situações-limite*, foram agrupados códigos que remetem a *barreiras linguísticas, tecnológicas e culturais*. Em torno do eixo *inéditos viáveis*, foram agrupados

códigos que destacam a *autonomia, autoria, identidade e currículo*.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os sentidos emergentes das falas foram categorizados em torno de dois eixos — *situações-limite* e *inéditos viáveis* —, o que permitiu o

agrupamento dos códigos por inferências e uma visão ampliada da prática curricular em foco, a partir do movimento dialético estabelecido entre barreiras, possibilidades e tensões que alavancam proposições.

Para Freire (1987), as situações-limite são aquelas que, a princípio, se colocam “como um freio, algo que não se pode ultrapassar”.

[...] os temas se encontram encobertos pelas “situações-limites”, que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadores, em face das quais não lhes cabe outra alternativa senão adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as “situações-limites” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o “inédito viável”. (Freire, 1987, p. 53).

Contudo, ao se instaurar a percepção crítica sobre as situações-limite “se desenvolve um clima de esperança e confiança” (p. 53). Os sujeitos passam a buscar a sua superação, mediante uma ação concreta:

No momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá, sua ação (Freire, 1987, p. 53).

Ao compartilhar a compreensão freireana, as barreiras identificadas representam para as(os) educadoras(es) participantes da pesquisa uma série de conflitos que consistem em possibilidades para alavancar processos de transformação social e emancipação das(os) estudantes surdas(os).

SENTIDOS QUE DENUNCIAM SITUAÇÕES-LIMITE

Em torno do eixo *situações-limites*, foram agrupadas falas significativas das(os) educadoras(es) referentes aos códigos: *barreiras linguísticas*, *barreiras tecnológicas* e *barreiras culturais*.

A partir do código *barreiras linguísticas* (9)⁹ emergem sentidos que remetem a obstáculos e dificuldades em relação ao acesso à Língua de Sinais e à Língua Portuguesa escrita:

“Quando a gente pensa na educação de surdos, a barreira é a língua. [...] para a gente pensar em português escrito como segunda língua, eu tenho que ter estabelecido a primeira língua, que é a língua de sinais. Então, não dá para você trabalhar com a segunda língua se não tem a primeira língua estabelecida (Prof.ª de AEE, linhas 278 a 283)”

“E no caso, dos alunos surdos, eles têm uma lacuna de língua [...]“Então, eles vêm com essa lacuna acadêmica, assim, da língua [...]” (Tradutora e Intérprete de Libras, linhas 130 a 133).

[...] às vezes não tem a língua totalmente formada, tem aquela mistura do gesto, do concreto[...]” (- Tradutora/Intérprete de Libras, linhas 136 a 138-grifo nosso).

“Então, por exemplo, o sinal de porco é esse. Ela faz assim, com as orelhinhas, assim, do porco. [a Tradutora e Intérprete faz o gesto caseiro]. Mas, do porco, ele faz, fede, sabe? [a Tradutora e Intérprete faz outro gesto caseiro]. Eu entendi, ela não precisou usar o sinal de porco. Então, ela tem esse conhecimento” (Tradutora/Intérprete de Libras, linhas 152 a 154)

A recorrência da codificação do termo *barreiras linguísticas* revela uma percepção coletiva das(es) educadoras(es) envolvidos no Imprensa Surda de que a exclusão linguística é um obstáculo estrutural que permeia a formação das(os) estudantes surdas(os). Os(as) estudantes vêm para a escola utilizando uma linguagem gestual, caseira, e a Tradutora e Intérprete de Libras parte dessa linguagem para estabelecer a comunicação com as(os) estudantes, valorizando seus saberes.

Os sentidos convergem em torno da centralidade da Libras como uma condição para poderem se expressar. As falas destacadas nos fazem refletir sobre a importância da luta da comunidade surda pela afirmação de sua

9 O número entre parênteses indica o número de ocorrências da codificação em meio a 64 citações. Esse dado será inserido nas demais codificações na primeira vez em que aparece uma codificação no corpo do texto.

diferença linguística (Perlin; Miranda, 2003; Silva, 2025).

Vale destacar também que as(os) educadoras(es) relataram que as(os) estudantes surdas(os) estão ainda em processo da aquisição da segunda língua, o português escrito, e essa questão tem implicações em sua relação com as tecnologias.

Em torno do eixo *situações-limite*, destacam-se também falas que atestam as *barreiras tecnológicas* (2) vividas pelas(os) estudantes:

“Mas, os estudantes surdos, os que estão aqui, por exemplo, a M. tem celular, mas ela não sabe mexer em todas as funcionalidades do celular dela, entende? Então, ainda é restrito esse acesso digital (Tradutora e Intérprete de Libras, linhas 170 a 172)”.

Só que, às vezes, o que a gente tem de ‘barreiramento’ é questão digital, questão do acesso financeiro mesmo, para esse recurso (Tradutora e Intérprete de Libras, linhas 179 a 181)”.

As(os) educadoras(es) relataram que existe um grupo de *Whatsapp* do Imprensa Surda, contudo, só uma das estudantes recentemente ganhou um celular; outra não tem aparelho algum e as demais têm aparelhos muito antigos sem as configurações necessárias para participar do grupo. Conforme colocam Fernandes et al. (2023, p. 4):

Quando à exclusão digital, duas dimensões atingem, recorrentemente, os estudantes da EPJA [Educação de Pessoas Jovens e Adultas]: a falta de acesso a equipamentos e à conectividade, bem como a privação de processos educativos que favoreçam a apropriação crítica das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e sua utilização com autonomia.

Quando à falta de acesso a equipamentos, as dificuldades econômicas colocam-se em primeiro plano. No caso das estudantes que participam do projeto em 2025 não se trata só de questões relacionadas ao acesso a uma conectividade significativa, pois se encontram excluídas até mesmo do acesso a celulares. A segunda dimensão da exclusão se expressa na ausência de processos educativos anteriores, o que demanda que as(os) educadoras(es) sejam

mediadoras(es) dos primeiros contatos das(os) estudantes com recursos tecnológicos. Desse modo, quando indagamos às(aos) educadoras(es) sobre a participação das(os) estudantes surdas(os) em atividades de edição de vídeos produzidos no Imprensa Surda, foi nos colocado que o desejo é que as(os) estudantes se envolvam nas edições, a exemplo do que já tem sido realizado no Imprensa Jovem Mais e era realizado junto a estudante V., surda, voluntária no projeto. Trata-se de um objetivo ainda a ser alcançado, a partir de uma maior familiarização das estudantes que participam do projeto em 2025 com os recursos tecnológicos.

Quanto às *barreiras culturais* (13), os sentidos que emergem revelam posturas envoltas em um “*excesso de proteção*”, caracterizando um aspecto capacitista. Tais posturas prejudicam o desenvolvimento das(os) estudantes surdas(os), por cercear sua autonomia e as(os) colocar em uma redoma que as(os) acomoda a utilizar a linguagem gestual caseira, familiar ou informal:

Às vezes, experiência de vida, porque às vezes ficou só em casa, com a família naquela coisa do proteger” (Tradutora e Intérprete de Libras, linhas 132 a 133).

“[...] Então, muitas dessas pessoas foram silenciadas, inclusive dentro de casa. E, até hoje, o são, algumas, porque foram deixadas escondidas pra serem protegidas até, né, do mundo” (Professor Educomunicador, linhas, 530 a 532).

Os depoimentos atestam “*imagens do outro*” que se colocam como representações construídas a partir de uma perspectiva ouvinte, mantendo o sujeito surdo(a) em um lugar de privação, reduzindo a surdez a uma condição deficiente, negando sua dimensão cultural e linguística (Strobel, 2008).

Há também duas falas significativas das(os) educadoras(es) sobre a presença do “*excesso de proteção*” no ambiente escolar. A primeira revela a atitude assumida pelo Professor Instrutor de Libras como pessoa surda, em relação às(aos) estudantes e sua visão sobre algumas atitudes de professoras(es) diante das(os) es-

tudantes. A segunda apresenta a autorreflexão da Tradutora e Intérprete de Libras em relação à sua postura:

“Não, aí ele [o estudante] fala, ‘Não, mas eu não vou, eu tenho perda’. ‘Você é capaz, eu não vou ficar com dó de você, não!’ Às vezes eles ficavam nervosos... Falava: ‘Calma, você vai fazer sozinho, você é capaz! Se você teve antes professores que às vezes tinham essa visão capacitista de coitadinho, não, você é capaz, você vai fazer!’” (Prof. Instrutor de Libras, linhas 62 a 63).

[...] Porque muitas vezes essa coisa do... Às vezes eu acho que estou sendo paciente, eu estou escutando, eu estou não sei o quê, mas... a gente tem que ficar atenta, se eu não estou sendo capacitista por fazer essa escuta.

Que é onde ele me pega, [o Professor Instrutor Surdo], quando ele fala para mim assim: ‘Você está mimando-o!’. ‘Eu não vou mimar não’. Aí eu, pera, deixa eu dar um passo atrás. É, talvez ele tenha razão. (Tradutora e Intérprete de Libras, linhas 188 a 193).

Em perspectiva semelhante, Strobel (2008) e Skliar (2024) fazem uma advertência sobre práticas pedagógicas que somente hospedam o outro, não legitimando sua alteridade, mascarando desigualdades e a perpetuação de violências simbólicas. É relevante verificar o processo de reflexão da prática realizada pela Tradutora e Intérprete de Libras à luz das falas do Professor Instrutor de Libras, a partir de seu lugar de fala como pessoa surda. Ficou evidente que o referido diálogo sobre a prática é algo cultivado na escola, ao reportar a outros diálogos estabelecidos no cotidiano escolar. Mais do que instrumento de comunicação, a Libras é marca central de sua diferença cultural, condição para sua inclusão social e base para o acesso a outros conhecimentos, entre eles a língua portuguesa escrita, compreendida como segunda língua e forma de diálogo com o mundo ouvinte (Fronza; Muck, 2012). Fica implícito que o Professor Instrutor de Libras, a partir de seu lugar de fala como pessoa surda, insiste para que as(os) estudantes surdas(os) invistam o máximo de si nessa apropriação, por conhecer pela própria trajetória que tal

aprendizagem será um divisor de águas na vida das(os) estudantes.

Evidencia-se, portanto, a tensão entre a cultura ouvinte e a cultura surda existente na sociedade, reforçando o papel do Imprensa Surda em mover práticas curriculares que propiciem a aprendizagem da cultura surda e a valorização de diferença linguística. Perlin e Miranda (2003) já advertiam que a identidade surda se constrói por meio da superação dos discursos hegemônicos ouvintes, e é nesse movimento que os avanços do projeto Imprensa Surda são construídos.

SENTIDOS QUE ANUNCIAM INÉDITOS-VIÁVEIS

Em torno do segundo eixo *inéditos-viáveis*, foram agrupadas as falas das(os) educadoras(es), referentes aos códigos *autonomia*, *autoria*, *currículo* e *identidade*.

O código *autonomia* (11) aparece de modo explícito e recorrente na fala das(os) educadoras(es) do Imprensa Surda. A autonomia, na perspectiva freireana, é a libertação das amarras do determinismo, no reconhecimento da história como tempo de possibilidades. Trata-se de um processo que exige ensinar a pensar de forma crítica, a partir do diálogo e da coparticipação, relacionando discurso teórico e prática transformadora (Machado, 2010).

A autonomia, concebida a partir da perspectiva freireana, fica evidenciada na fala do Professor Educomunicador:

“E foi a partir daí, da participação deles no Imprensa Surda, que este ano [2025] estes estudantes se candidataram para participar do Grêmio. Eles quiseram participar e sabem em qual coordenadoria? Coordenadoria de comunicação. Aí todo mundo o quê? Pois é, é o que eles conhecem, é o que eles sabem (Professor Educomunicador, linhas 478 a 482)”.

A fala do educador é reveladora de como o projeto propiciou o protagonismo ao criar condições para que estudantes surdas(os) se reconhecessem como sujeitos de decisão e

participação política no CIEJA Perus I. Isso se coaduna com o que Freire (1987) denomina de ato de coparticipação, em que a prática educativa rompe com a verticalidade e promove a emancipação dos sujeitos.

O código *autonomia* aparece também na fala do Professor Instrutor de Libras, como testemunho do processo de apropriação linguística das(os) estudantes:

“Quando eu via que eles [...] sabiam o que eles estavam falando, não era só copiar... eu fico muito feliz [...]. “Eu acho que hoje eles conseguem ser mais autônomos naquilo que a gente está produzindo (Professor Instrutor de Libras, linhas 69 a 74)”.

A ênfase dada à *autonomia* pelo Professor Educomunicador e pelo Professor Instrutor de Libras revela que esse processo não se restringe à capacidade técnica, mas envolve a apropriação crítica do discurso, ou seja, a autonomia como uma forma de autoria que move as(os) estudantes da posição de meras(os) receptoras(es) para sujeitos ativos de sua própria aprendizagem, em consonância com a perspectiva emancipatória.

Essa autonomia coloca-se como uma conquista que vem sendo aprimorada, por meio de processos de ação-reflexão-ação, ao longo do desenvolvimento do projeto. É importante destacar que o Professor Instrutor de Libras, ao iniciar o seu trabalho no CIEJA Perus I, procurou compreender o projeto já em desenvolvimento e, diante de sua fluência em Libras e por se constituir como pessoa surda, trouxe questionamentos para a equipe que atuava até então:

“Comecei a ficar olhando a expressão dessa pessoa surda que estava sinalizando, o olhar dele, eu falei, ah, não é ele o autor daquele discurso, ele está copiando do intérprete. Então o discurso não é dele, então é um discurso robotizado e mecânico” (Professor Instrutor de Libras, linhas 53 a 56).

Os questionamentos se deram, pois, ainda que as pessoas surdas estivessem no centro da tela (e não em uma “janelinha” marginal), estavam sinalizando o discurso preparado a partir da cultura dos ouvintes.

A partir do diálogo entre as(os) educadoras(os) envolvidas(os), houve uma mudança na metodologia: o roteiro, que até então era produzido em português, escrito e traduzido para Libras, passou a ser criado como um roteiro visual, produzido e gravado originalmente em Libras.

Esse processo só foi possível com o apoio da tecnologia e graças à iniciativa das(os) educadoras(es) por meio de ações capazes de romper com as barreiras tecnológicas que se interpõem na vida das(os) estudantes surdas(os), participantes do projeto. A decisão de enviar *tablets* disponíveis na escola para casa, a fim de que as(os) estudantes surdas(os) possam estudar os roteiros visuais, foi fundamental. Tal atividade tem se provado carregada de sentido para as(os) estudantes que se mostram muito animadas(os) e empenhadas(os) em estudar tais roteiros.

Levar o *tablet* consigo amplia o tempo de estudo de Libras, além de ampliar os tempos curriculares, contribuindo para que as(os) estudantes surdas(os) assumam um novo papel social na escola, nas suas residências, como participantes de um projeto que leva a sua imagem, a sua expressão para as mídias digitais e, desse modo, para o mundo. As(os) estudantes ficam ansiosas(os) para demonstrar os conhecimentos construídos em casa para os educadoras(es) atuantes no projeto. A grande motivação tem sido a de apropriarem-se de forma autoral dos discursos a serem apresentados nas gravações e se desafiam a fazê-lo buscando aproximar-se e a reinventar, a seu modo, a fluência da Tradutor e Intérprete gravada no roteiro visual. Esse ato, aparentemente, tão simples, nos faz recordar a fala de Valente e Almeida (2022) de que as transformações são possíveis quando há infraestrutura e recursos nas escolas, bem como liberdade para disponibilizá-los, de modo que, para além de um simples uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, possa acontecer o desenvolvimento de comunidades criativas que inovam e compartilham conhecimentos.

Em relação ao código de *autoria* (6), intimamente relacionado ao código autonomia e identidade, destaca-se ainda a seguinte fala:

“Então, dessa maneira, eu posso dizer que o Imprensa Surda, sim, tem contribuído para a inclusão aqui no CIEJA, porque por mais que a gente estivesse trabalhando de diversas maneiras, um grupo de pessoas estava sendo deixado de lado, sua voz não estava sendo ouvida (Professora de AEE, linhas 470 a 473, grifo nosso)”.

A fala corrobora o sentido de constituição de sujeitos de autoria, que, ao “serem vistos pelo mundo” e terem “sua voz reconhecida”, rompem com a lógica de silenciamento estrutural denunciada por Apple (2008), o que só é possível pela experiência trazida pelo projeto de educomunicação integrado ao currículo. Essa perspectiva das(os) educadoras(es) dialoga também com Gimeno Sacristán (2017), para quem o currículo é um espaço de disputa cultural e política, no qual a voz dos sujeitos subalternizados precisa emergir como prática de justiça curricular (Torres Santomé, 2013; Ponce, 2018; Ponce; Costa, Araújo, 2023). Assim, evidencia-se uma das contribuições do Imprensa Surda, como uma prática curricular capaz de incluir pessoas até então privadas: do acesso à educação na idade considerada como adequada, da apropriação de Libras, do acesso à cultura digital e da convivência com outras culturas, entre inúmeras outras formas de privações. Ter domínio das tecnologias da informação e comunicação (TIC) configura-se como algo obrigatório às(aos) estudantes, pois não basta saber obter informações nos mais diversos suportes em que elas se apresentam; devem ser, sobretudo, produtores, propagadores de documentos e produções nas esferas multimidiática e hipermediática (Torres Santomé, 2013; Almeida, 2021, 2025).

O código *identidade* (12) é fortemente mencionado pelas(os) educadoras(es), reforçando que o Projeto Imprensa Surda se caracteriza como um lugar que acolhe a voz da comunidade surda, espaço coletivo de aprendizagem, autonomia, autoria e identidade surda. A

importância de se ter no projeto do Imprensa Surda uma referência surda, a exemplo do Professor Instrutor de Libras, é reiterada em diversas falas:

“Então, a primeira coisa é trabalhar esse protagonismo. E isso se dá, como o W. diz, pela presença surda, não só do aluno, mas do professor surdo” [...] “O professor surdo, referência para eles, porque tem coisas que a gente não vai ver, e que ele vai ver”. (Tradutora e Intérprete de Libras, linhas 212 a 219).

Tem que ter o estudante surdo, porque eu não posso... Ah, eu sei Libras, eu sei Libras, mas eu vou fazer o Imprensa Surda? Não! Porque você não tem esse lugar, esse lugar que conhece todas as barreiras, que sabe o que a comunidade quer e almeja, né? Então, é essa a importância” (Professor Educomunicador, linhas 510 a 513)

Isso, então. Primeira coisa é a identidade, né? O Imprensa Surda tem que ter o surdo, senão vai ser a Imprensa Surda que não fala. Mas o nosso é o Imprensa Surda, que é o projeto, que é onde a presença marcante da pessoa surda, né? Então, a referência inicial para nós foi a V. [...] Tem que ter o estudante surdo, porque eu não posso... Ah, eu sei Libras, eu sei Libras, mas eu vou fazer o Imprensa Surda? Não! Porque você não tem esse lugar, né? Esse lugar que é seu, esse lugar que conhece todas as barreiras, que sabe o que a comunidade quer e almeja, né? Então, é essa a importância (Professor Educomunicador, linhas 501 a 513).

“Ok, faz um vídeo, põe na rede social, e eu não vi, a gente pode ter um prejuízo da imagem daquele aluno, sabe, é a imagem dele, e vai conviver com a comunidade surda depois, é importante que a comunidade surda veja que ele exista, e como que é essa existência dele, então, essa é a minha preocupação” (Prof. Instrutor de Libras, linhas 90 a 102)

Nesse contexto, a fala do Instrutor de Libras corrobora a perspectiva apontada por Perlin (2016) em relação à identidade de pessoas surdas com a participação nos espaços midiáticos, configurando-se como um ato político, uma vez que se constituem como sujeitos surdos, na afirmação pública de suas identidades, de modo plural e dinâmico. Assim, o Imprensa Surda possibilita que, no processo de produção midiática, as(os) estudantes surdas(os)

elaborem suas próprias imagens e narrativas. As tecnologias têm um papel fundamental ao servirem como um espelho para as(os) estudantes na construção de sua identidade cultural surda. As falas ecoam o que Perlin e Miranda (2003) conceituam sobre a identidade surda se construir no tensionamento com as práticas ouvintes, pois, ao se identificar com o professor surdo, o(a) estudante encontra nessa presença um elo de resistência e afirmação. Não se trata, segundo Skliar (2024), somente da inclusão, mas de reconhecer o outro em sua alteridade, e isso somente se realiza quando os próprios sujeitos surdos desempenham o protagonismo no processo educativo. Freire e Macedo (2011) referem-se à aprendizagem da leitura e da escrita em contextos de práticas culturais. Os sentidos devem ser atribuídos pelos sujeitos nos e a partir dos seus contextos, que, na atualidade, encontram-se imbricados com a cultura digital.

Por fim, as ocorrências dos sentidos em relação ao *currículo* (7) evidenciam uma preocupação em evitar a exclusão das(os) estudantes surdos(os) da participação plena dos conteúdos trabalhados em sala de aula a partir dos temas geradores, bem como das oficinas, o que se aproxima da perspectiva de currículo como uma prática social (Gimeno Sacristán, 2017) e da justiça curricular (Torres Santomé, 2013; Ponce, 2018), uma vez que o acesso ao conhecimento se faz como uma exigência ética e política.

Como já mencionado, a metodologia do projeto Imprensa Surda está em construção, por meio do movimento de ação-reflexão-ação (Freire, 2014). Expressa-se, assim, o sentido da práxis freireana como um movimento de constante tensão entre reflexão sobre a prática e as concepções da educação popular, em que a metodologia é tecida na relação dialógica, na busca por superação das barreiras já referidas.

“Então, foram tentativas e erros. A gente não construiu uma metodologia, mas a gente foi construindo uma práxis, que eu acho que a escola é freireana e Paulo Freire fala, né? Construção

de teoria e prática. Então, assim, o que a gente... Não, eles têm que ser protagonistas, eles têm que ter voz, mas a gente não tinha uma metodologia para isso” (Professora de AEE, linhas 294 a 296).

“[...] que é o nosso trabalho aqui, enquanto Imprensa Surda, fomentar que eles tragam o conteúdo” (Intérprete de Libras, linhas 210 a 211).

“De teoria, de prática, de construção, de eliminação de barreira, de acesso ao currículo da escola, do que está sendo falado na escola também, porque o mais importante dentro do AEE e o que eu vejo na Educação de Jovens e Adultos é eles terem acesso ao currículo que está sendo feito na sala regular.” (Professora de AEE, linhas 374 a 378).

Trata-se, portanto, de uma metodologia em construção, em que as(os) educadoras(es) produzem saberes na interação com as(os) estudantes surdas(os), reafirmando a centralidade no protagonismo deles.

Outro aspecto que merece destaque é especificidade da comunidade surda na Educação de Jovens e Adultos e a singularidade de cada estudante surda(o) a depender da sua trajetória pessoal:

“Uma das coisas que eu comecei a me atentar é sobre a pluralidade surda dentro do contexto da EJA. [...] É importante que eu tenha em mente, na hora da preparação, do meu material, da aula, do trabalho que eu faço aqui, essa pluralidade, a singularidade que cada um tem do exercício da língua, da história de vida, né?” (Prof. Instrutor de Libras, linhas 29 a 35).

“Na sala de aula, ele tem os alunos ali... e, se ele ficar só na questão do conteúdo e tal, e não ver a singularidade de cada um, esse aluno não vai conseguir acessar o conteúdo, não vai conseguir acessar o currículo” (Intérprete de Libras, linhas 158 a 160).

O que se percebe na fala das(os) educadoras(es) do Imprensa Surda é o respeito à singularidade de cada estudante, o que implica romper com a homogeneização curricular e resistir às formas hegemônicas de padronização que apagam diferenças (Apple, 2008). Esses depoimentos apontam também para a necessidade de um currículo inclusivo, intercultural crítico e digital (Pérez Tapias, 2013). A interculturalidade é o espaço onde se confluem

e se sobrepõem diferentes culturas (incluindo-se a digital) de comunidades que convivem em um “mesmo espaço social, é o “lugar” ético e o “lugar” para a ação educativa” (Pérez Tapias, 2013, p. 128-129). Sob esse prisma, o CIEJA Perus I tem sido cenário de uma busca de interlocução com as necessidades e demandas de cada estudante em relação a conhecimentos sobre a cultura digital:

Então, por exemplo, às vezes ela quer conversar comigo, ela conseguir saber que ela tem um lugarzinho lá no celular, que ela me liga, ou que ela grava um vídeo, que ela consegue gravar, qual o enquadramento que ela tem que ter do corpo dela para poder ver a língua de sinais dela, isso tudo o Imprensa Surda trabalha. E é uma coisa que é riquíssima para o aluno surdo, porque é o que ele vai usar. Só que, às vezes, o que a gente tem de barreiramento é questão digital, questão do acesso financeiro mesmo, para esse recurso (Tradutora e Intérprete, linhas 175 a 181)”

Em um primeiro movimento, cada estudante vai se apropriando das tecnologias, a partir da atividade de aprender Libras, ao interpretar um texto visual, que assume um sentido singular para cada estudante. O texto previamente preparado como um roteiro visual encontra-se disponibilizado em um equipamento tecnológico, *tablet*, que passa a estar integrado ao cotidiano das(os) estudantes surdas(os), na escola e em casa, criando condições materiais para o desenvolvimento da sua autonomia.

Em um segundo movimento, o ‘efeito espelho’ proporcionado pelos vídeos gravados — já com a sinalização de cada estudante a partir do roteiro visual proposto — permite um movimento exotópico (Bakhtin, 1999), no qual é possível a cada estudante se ver de ‘fora’, em seu processo de apropriação da Libras. Desse modo, o(a) estudante tem a oportunidade de aprimorar a sua aprendizagem, fortalecer a própria imagem diante das outras colegas surdas(os), das(os) professoras(es) ouvintes e surdo, da comunidade surda e ouvinte, de dentro e de fora da escola, enfim, de todos que assistirão às versões finais dos vídeos publicadas nas redes sociais da escola.

Desse modo, o Projeto Imprensa Surda, por meio das análises realizadas a partir dos sentidos construídos pelos(as) educadoras(es), tem se configurado como uma prática curricular voltada ao fortalecimento da identidade cultural surda, propiciando a apropriação de conhecimentos da cultura surda, digital, humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar sentidos que emergem das falas das(os) educadoras(es) do Imprensa Surda nesses três anos e meio de desenvolvimento do projeto, possibilita, como ensina Paulo Freire, revisitar a história para projetar o futuro. A identificação de *situações-limite* vivenciadas pelas(os) estudantes surdas(os), o movimento inquieto e criativo, de ação-reflexão-ação das(os) educadoras(es) permitiram a construção de *inéditos viáveis* para superar as barreiras interpostas pelos processos historicamente excludentes presentes nas trajetórias das(os) estudantes, reiterando o sentido de projetar, sonhar e vivenciar inéditos viáveis.

Portanto, os sentidos emergentes das falas das(os) educadoras(es) envolvidas(os) no Imprensa Surda apontam para a pertinência da integração das tecnologias digitais da informação e comunicação ao currículo da EJA, na medida em que tal integração resulte no desenvolvimento da autonomia, da autoria, do fortalecimento identitário, da aprendizagem de múltiplas linguagens e conhecimentos, na emancipação das(os) estudantes e transformação de situações de opressão.

No último encontro, tivemos notícias de que o Imprensa Surda encontra-se envolvido nesse momento na produção de uma *websérie* com entrevistas realizadas junto a lideranças surdocegas que militam na defesa dos direitos dessa comunidade. A espiral de conhecimento nunca pára e há sempre uma nova *situação-limite* a ser conhecida e superada, por meio dos *inéditos viáveis* ao alcance daqueles que se importam em aprender a resistir, a sonhar, a esperar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.E. B. de. Currículo e narrativas digitais em tempos de ubiquidade: criação e integração entre contextos de aprendizagem. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 59/2, p. 526–546, mai./ago. 2016.
- ALMEIDA, M. E. B. Integração currículo e Tecnologias de Informação e Comunicação: Web currículo e formação de professores. 2019. 213 f. **Tese (Livredocência)** — Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.
- ALMEIDA, M.E. B. de. Narrativa das relações entre currículo e cultura digital em tempos de pandemia: uma experiência na pós-graduação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 52-80, abr.–jun. 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i45.8324
- ALMEIDA, M.E. B. de. Currículo e cultura digital: entre desafios, hibridismos e tensões. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 20, n. Especial, p. e25doe07, 2025. DOI: 10.22169/revint.v20.e25doe07. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2709> Acesso em: 31 ago. 2025.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9a ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Brasília: CNE: MEC mai. 2000. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2000> Acesso em: 14 de maio 2025.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002.
- 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**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 31 ago. 2025.
- BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. **Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114533.htm. Acesso em: 31 ago. 2025.
- BRASIL. Decreto nº 11.713, de 26 de setembro de 2023. **Institui a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 set. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11713.htm. Acesso em: 31 ago. 2025.
- FRONZA, C. de A.; MUCK, G. F. Usando as chaves dos conceitos sobre concepções quanto ao ensino e à aprendizagem de língua por surdos. In: LOPES, Maura Corcini (org.). **Cultura surda & Libras**. São Leopoldo: Unisinos, 2012. p. 78-106.
- FERNANDES, J. R.; ALMEIDA, M. E. B. de; NOGUEIRA, M. F.; TRONCO, M. C. de S. (2023). Educação de pessoas jovens e adultas, letramentos e tecnologias no Brasil: Políticas e brechas históricas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7534>
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. (Trad: L. Lourenço de Oliveira). Paz e Terra, 2011.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão**

- sobre a prática. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108–130, maio/ago. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt&utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 31 de ago. 2025.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.
- MACHADO, R. de C. de F. [Autonomia]. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. São Paulo: Autêntica, 2010. p. 74-76.
- PÉREZ TAPIAS, J. A. Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre culturas. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 126–136
- PERLIN, G; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 217-226, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1258>
- PERLIN, G. T. T. Histórias de vida surda: identidades em questão. 1998. 99 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/qdownload/perlin-surda-dissertacao-historias-de-vida-surda-identidades-em-questao-pdf-free.html>. Acesso em: 13 maio. 2025.
- PERLIN, G; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. Ponto de Vista: **Revista de Educação e Processos Inclusivos**, Florianópolis, n. 5, p. 217-226, 2003.
- PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 51–73. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/529212508>. Acesso em: 13 maio. 2025.
- PERLIN, G. T. T. O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade. 2003. 155 f. **Tese (Doutorado em Educação)** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/5880>. Acesso em: 13 maio. 2025.
- PERLIN, G; STROBEL, K. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 5–26, 2016.
- PONCE. B. J. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da Justiça Curricula. **Currículo sem fronteiras**, v, 18, p. 785-800, 2018.
- PONCE. B. J.; Costa, T. A.; Araújo, W. **Justiça curricular: por uma educação comprometida com a justiça social**. São Paulo, Editora Dialética, 2023.
- ROCHA, L. R. M. D.; PASIAN, M. S. A Educação das pessoas surdas no Brasil: uma análise ao longo de 20 anos (2002-2022) após o reconhecimento da Lei de Libras. **Educação em Revista**, v. 39, p. e40565, 2023. Disponível em: Acesso em: 28 ago. de 2025.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Lei n.º 13.941, de 28 de dezembro de 2004**. São Paulo. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-13941-de-28-de-dezembro-de-2004>. Acesso em: 30 agosto 2025.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME nº 18, de 16 de março de 2016. **Institui o Programa Imprensa Jovem na Rede Municipal de Ensino**. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, São Paulo, 17 mar. 2016a. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/educacao/portarias/2016/portaria18.pdf>. Acesso em: 13 maio 2025.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Imprensa Jovem agora é Programa da Rede Municipal de Ensino**: Portaria nº 7991/2016 institucionaliza a criação de agências de notícias de estudantes na Rede. São Paulo: SME, 15 dez. 2016b. Atualizado em: 4 maio 2021. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-7991-de-14-de-dezembro-de-2016>. Acesso em: 9 maio 2025.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **CIEJAs na cidade de São Paulo: identidades, culturas e histórias**. São Paulo: SME/ COPED, 2020.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria Regional de Educação de Pirituba Jaraguá. **Projeto Político Pedagógico 2025**. Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos de Perus I. São Paulo, 2025.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Publicação de demanda e matrículas. 2025. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2025/03/Publicacao-demanda-e-matriculas-fev-2025.pdf>. Acesso em: 14 maio 2025.

SILVA, M. S. A educação bilíngue de surdos na Lei no 14.191/2021: histórico, implementação e percepções de lideranças surdas. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. **Dissertação de mestrado**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/edf1abe8-e4f4-4e76-8fb6-54824de45313/content>. Acesso em: 14 de maio 2025.

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

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

SKLIAR, C. Inclusão na escola não é fazer de conta, diz Carlos Skliar. **Extra Classe**, 9 out. 2024. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2024/10/inclusao-na-escola-nao-e-fazer-de-conta-diz-carlos-skliar/>. Acesso em: 26 ago. 2025.

SOARES, I. O. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011. Disponível em: https://statics-americanas.b2w.io/produtos/7415522/documentos/7415522_1.pdf. Acesso em: 9 maio 2025.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

TORRES SANTOMÉ, J. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

UNESCO. **Marco de Ação de Marrakech: aproveitando o poder transformador da aprendizagem e da educação de adultos**. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: https://www.uil.unesco.org/sites/default/files/marrakech_framework_action_pt.pdf Acesso em: 31 de ago. 2025

UNESCO. **CONFITEA VIII: Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/digital-library/confitea-viii>. Acesso em: 31 ago. 2025.

VALENTE, J.A.; ALMEIDA, M. E. B. de. Tecnologias e educação: legado das experiências da pandemia COVID-19 para o futuro da escola. **Panorama Setorial da Internet**, n. 2, jun. 2022. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/6/20220725145804/psi-ano-14-n-2-tecnologias-digitais-tendencias-atuais-futuro-educacao.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2025.

VALENTE, J.A.; ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias digitais e tendências atuais para o futuro da educação. **Panorama Setorial da Internet**. Número 2, junho 2022, ano 14. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/6/20220725145804/psi-ano-14-n-2-tecnologias-digitais-tendencias-atuais-futuro-educacao.pdf>. Acesso em 14 de ago. 2025.

*Recebido em: 31/08/2025
Aprovado em: 13/12/2025*



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.