

**LETRAMENTOS DIGITAIS: MEDIADORES DO PROCESSO DE INCLUSÃO
EDUCACIONAL?**

Lais Oliva Donida
Dayane Stephanie Potgurski
Sandra Pottmeier
Elisabeth da Silva Eliassen
Ana Paula Oliveira Santana

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

E-mails: lais.donida@gmail.com; dayanepotgurski@gmail.com; pottmeyer@gmail.com;
beth_eliassen@yahoo.com.br; anaposantana@hotmail.com;

Eixo temático: Acessibilidade, tecnologia e inovação na sala de aula

Modalidade de apresentação: Comunicação oral

Resumo

Um desafio na inclusão de estudantes com transtornos de linguagem diz respeito à motivação para a participação em práticas de leitura e escrita. Os letramentos digitais são uma importante ferramenta, quando mediados, para a promoção da leitura e da escrita. O objetivo deste trabalho é compreender as práticas de letramentos digitais de dois adolescentes com diagnósticos de TEA e Dislexia como ferramentas mediadoras da inclusão nos contextos sociais que participam. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, pautada nos Estudos Sobre Letramento e Letramentos Digitais, realizada a partir de entrevista com perguntas semi-direcionadas. Os resultados apontam que Pedro e João, 15 e 12 anos, respectivamente, participam de diversas práticas de letramento nos ambientes virtuais fora da escola: leem e escrevem em redes sociais, procuram informações sobre jogos e filmes, interagem com outros jogadores em chats, fazem buscas de materiais pedagógicos, entre outros. Contudo, suas práticas não são mediadas nem pelos familiares, nem por docentes, nem mesmo no contexto da clínica. A partir disso, se observa que embora os sujeitos apresentem relações de aproximação com a linguagem escrita, estas não são suficientes para inseri-los na escola, pois não conseguem promover modificações na relação sujeito/linguagem e ampliar as práticas de letramento.

Palavras-chave: Inclusão, Letramentos Digitais, Práticas Sociais.

INTRODUÇÃO

As discussões acerca da inclusão têm estado em voga. As políticas públicas de inclusão ofereceram às minorias sociais marginalizadas a oportunidade de diminuir as diferenças sociais existentes em nossa sociedade a partir da garantia do direito de acesso à educação, ao mercado de trabalho, à saúde.

Os principais documentos que permitiram debates sobre a inclusão, se iniciaram com a Declaração dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a

Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Tais documentos asseguram a educação gratuita e de qualidade a todos, pessoas com e sem deficiências, com vistas a respeitar as particularidades, subjetividades de cada sujeito.

O Brasil, enquanto signatário, passou a preconizar decretos e leis, como Declaração da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), o documento da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), além do direito previsto na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases - LDB n. 9.394 (BRASIL, 1996). As Políticas de Ações Afirmativas também objetivaram oferecer acesso à população historicamente marginalizada: negros, pobres, indígenas, pessoas de diferentes etnias, assim como, pessoas com deficiência (BRASIL, 2012). Ressalte-se que as desigualdades sociais observadas na exclusão/marginalização de pessoas socialmente desfavorecidas pela sua vulnerabilidade e condição sociohistórica também são observadas nas formas desiguais de acesso às culturas do escrito.

De acordo com Street (2014), as práticas sociais de leitura, escrita e oralidade, os chamados Letramentos, estão em constantes modificações a depender da cultura dos grupos sociais, da historicidade dos agentes envolvidos e, também, pela influência de agências autônomas de letramento (como ações governamentais, campanhas de instituições internacionais etc).

Com o advento da Internet e a difusão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), as práticas de leitura e escrita e a relação com a linguagem também se transformou: novas práticas surgem, outras se modificam, outras são menos valorizadas (DURAN, 2008).

As mídias sociais possibilitaram, por exemplo, práticas de letramento em línguas de sinais, que agora ultrapassam limites geográficos e contextos pontuais de usos dessa língua. Outras práticas também são experienciadas: a difusão de filmes legendados, a escrita e a leitura em redes sociais como Facebook, WhatsApp, o uso de conversores de texto em voz, plataformas interativas on-line - Streaming, jogos, entre outros. E, nesse sentido, se vê textos hipermidiáticos, multissemióticos, que se transformam em contextos reais de uso da língua (ROJO, 2009; BRITO; SAMPAIO, 2013).

É a partir desse contexto que os então letramentos digitais, práticas sociais de leitura, escrita e oralidade/sinalização¹, possibilitadas a partir das TIC e das mídias sociais, transformaram as experiências com linguagem escrita nos últimos anos (XAVIER, 2002; CASSANY, 2010).

Apesar da expansão no acesso às culturas do escrito, no espaço escolar e clínico, ainda há inquietações que perpassam seu uso. Resistências quanto ao uso das TIC estão relacionadas a dificuldades de acesso a eletrônicos, ao não-domínio dessas práticas de letramento por parte de profissionais que trabalham com a linguagem escrita (como fonoaudiólogos, psicólogos, educadores) e às dificuldades em introduzir e considerar as práticas on-line como possíveis pontes de mediação para a aproximação e ressignificação da relação entre a linguagem escrita e crianças e adolescentes com dificuldades (SANTANA, 2018).

Assim, se por um lado existe esse afastamento quanto ao uso das TIC, por outro, os diversos profissionais que atuam com a leitura e escrita têm encontrado dificuldades em promover práticas de letramentos que despertem interesse e motivem os estudantes. Sabe-se que as crianças e jovens, cada vez mais precocemente, participam ativamente de diversos eventos de letramentos pertencentes ao mundo digital (BARTON; LEE, 2015). Logo, “Ser letrado digital inclui, além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, um conhecimento crítico desse uso” (GARCIA, 2016, p. 37). Complementa a autora ainda que é preciso

Ter uma postura crítica e discernida diante de um universo de informações aos quais está exposto diariamente, para organizá-las, aplicá-las, interagindo com o outro e buscando ocupar seu papel de cidadão ativo na sociedade (GARCIA, 2016, p.14).

São inúmeras as discussões realizados pela UNESCO na Conferência Internacional, pelo Ministério da Educação (MEC), pelas Universidades públicas, em congressos, palestras e simpósios a respeito das TIC no sistema educacional, o que revela a urgência por políticas públicas no campo da educação (PIMENTEL, 2016).

¹ Iremos incluir a sinalização, o uso de línguas de sinais, como uma prática social, uma vez que o autor em questão aborda somente a modalidade de língua oral.

As discussões envolvem mudanças nas dinâmicas de ensino, de como melhorar o uso das TIC em sala de aula, formação de professores, da conscientização e necessidade de incluir as tecnologias nos currículos escolares e das habilidades e competências para manusear e lidar com os artefatos culturais.

É nesse contexto que surge o conceito de Inclusão Digital, concebida como democratização do acesso às tecnologias que permitem inserir o sujeito da sociedade na era da tecnologia, em que consiga exercer um papel ativo e interativo por meio do acesso e do uso da tecnologia em suas atividades profissionais, cotidianas, educacionais, culturais etc. Para isso, torna-se necessário três elementos básicos: computador, o acesso à rede e o domínio dessas ferramentas (VIZENTIN, 2016).

Os letramentos digitais não são somente uma questão funcional relacionada ao manusear o computador e fazer uso de programas. Torna-se necessário saber realizar pesquisas, localizar e selecionar os materiais por meio de navegadores, hiperlinks e mecanismos de busca, utilizar diferentes mídias para ter acesso à informação, ser capaz de ter criticidade sobre os assuntos, entre outros.

No contexto da inclusão, tal tarefa parece ser ainda mais desafiadora, uma vez que, profissionais da saúde e da educação não têm reconhecido as possibilidades que as TIC oferecem para o trabalho com a linguagem escrita (SANTANA, 2018).

Em quadros diagnosticados como dislexia, comumente são listados sintomas como: leitura lenta, dificuldade na decodificação e na consciência fonológica, problemas de lateralidade e restrição no vocabulário. Além desses, muito frequentemente associa-se à dislexia: negação para ler, desmotivação para participar de atividades que envolvam o escrito, desatenção, baixa auto-estima, dentre outros (SHAYWITZ, 2006).

Já no transtorno do espectro autista (TEA), se observa uma ampla variedade de especificidades associadas à alteração do neurodesenvolvimento. Há pessoas com TEA que possuem dificuldades motoras finas, na relação grafema e fonema, aspectos textuais de coesão e coerência, entre outras. Quanto à leitura, há casos em que a pessoa com TEA tem dificuldade para

decodificar, associar as palavras ao seu significado e compreender inferências (CARDOSO-MARTINS; SILVA, 2008; SILVA, 2018), o que revela a vasta variabilidade de desenvolvimento dentro do quadro do TEA.

Dessa maneira, tanto nos casos de TEA como nos casos descritos como dislexia, as dificuldades com a linguagem escrita estarão presentes, cabendo à escola e à clínica promoverem estratégias contextualizadas que permitam a ressignificação e a superação dessas dificuldades, bem como a participação efetiva em práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita.

Contudo, além do acesso às TIC e às práticas de letramentos digitais, a mediação é um elemento muito relevante tanto para o alfabetismo digital quanto para a promoção da inclusão de todos e todas na sociedade. Com isso, se espera que crianças com dificuldades sejam incluídas em sala de aula, tornando-as socialmente participativas e ativas, modificando barreiras para sua inclusão e inserção na sociedade. Nesse sentido, os letramentos digitais, possibilitados a partir das TIC, podem atuar como importante ferramenta a ressignificação do afastamento da relação entre práticas de leitura e escrita e, quando mediados, favorecem a aprendizagem e o acesso ao conhecimento e (novas) práticas de letramentos.

A partir disso, o objetivo deste trabalho é compreender as práticas de letramentos digitais de dois adolescentes com diagnósticos de TEA e Dislexia como ferramentas mediadoras da inclusão nos contextos sociais que participam.

METODOLOGIA

Essa pesquisa possui cunho qualitativo e foi realizada a partir de uma entrevista com questões norteadoras, tais como: Qual a frequência de acesso ao Facebook/Instagram/Twitter por dia e o que você gosta de ver/compartilhar/publicar? Qual a frequência de uso do WhatsApp por dia e para o quê você o utiliza? Qual plataforma de streaming você utiliza, qual streamer você assiste e qual a frequência de acesso por dia? Qual jogo você gosta de jogar no computador e qual a frequência de uso por dia? Qual jogo você gosta de jogar no celular e qual a frequência de uso por dia? O que você

assiste no Youtube e qual a frequência por dia? O que você assiste na televisão e qual a frequência? Entre outras.

O propósito de compreender as práticas de letramentos que os estudantes realizam em seu cotidiano teve como *foco* (re)conhecer todos os usos de leitura, escrita e oralidade pelos quais eles se utilizam para interagir em sociedade apesar de suas dificuldades com a linguagem escrita.

Além do questionário, durante as entrevistas, os adolescentes puderam acessar as mídias digitais e fazer uso de TIC. Isso permitiu estabelecer relação mais próxima entre os participantes e a entrevistadora, explorando o domínio no manuseio de eletrônicos e a funcionalidade do uso dos letramentos digitais através de avaliações afetivas e críticas sobre os conteúdos acessados.

Os resultados foram analisados a partir da literatura pesquisada, inserindo-se assim, no campo dos Estudos do Letramento.

Todos os participantes e os responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) inscrito sob o nº 60910316.1.0000.0121

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerações sobre as práticas sociais de Pedro

Pedro, de 16 anos de idade, recebeu diagnóstico multidisciplinar de Dislexia no ano de 2014, quando tinha 11 anos. Atualmente cursa o 1º ano do Ensino Médio em uma Escola Pública Estadual e reside com o pai (corretor imobiliário) e um dos irmãos, na mesma rua em que a mãe (costureira) mora com seus outros dois irmãos. Pedro realiza terapia fonoaudiológica há 4 anos, tendo superado algumas dificuldades, especialmente em relação aos aspectos formais, contudo, permanece em uma posição de afastamento da linguagem escrita, sentindo desprazer e desmotivação para participar das atividades propostas pela escola e no contexto terapêutico.

No quadro abaixo, se observa como os letramentos digitais e as TIC atravessam seu cotidiano e influenciam suas práticas de leitura e escrita.

Quadro 1. Excerto em que Pedro comenta sobre as práticas de letramentos em mídias digitais.

E: Você costuma escrever no chat?

P: Quando eu acho alguma coisa engraçada eu escrevo.

E: Você escreve só kkk ou coloca às carinhas, emojis?

P: As carinhas, têm vezes que eles me perguntam o que fazer no jogo, ou o que apertar, aí eu falo. Às vezes eles falam alguma burrice e eu fico rindo e colocando umas carinhas engraçadas.

[...]

[Quando questionado a respeito do que gosta de assistir]:

P: Filmes, eu leio não o que vai acontecer, eu leio a história do filme.

[...]

E: Você deixa se influenciar por seus amigos pra jogar um jogo ou procurar alguma coisa na internet?

P: Às vezes eles me falam sobre um jogo, ou ficam falando e zoando e aí se eu acho legal, vou lá e pesquiso sobre ele.

Fonte: Dados da pesquisa.

As práticas digitais que Pedro realiza podem ser consideradas como práticas ainda muito distantes daquelas vivenciadas em sala de aula. As (inter)mediações que lhe são possibilitadas a partir dessas práticas também não são complexas de modo com que ele possa desenvolver por si só, práticas de análise linguística, de reflexão sobre a língua. Contudo, não se pode afirmar que elas não possibilitem contato com a língua em uso. E mais, não sejam capazes de o inserir em novas práticas de leitura e escrita significativas. Como evidenciado acima, Pedro lê, realiza pesquisas a partir de indicações e interage com colegas, inclusive dá e recebe orientações sobre jogos, evidenciando ser um participante ativo em práticas de letramentos digitais.

Quadro 2. Excerto em que Pedro comenta sobre as TIC, as práticas de letramento digitais e a escola.

Entrevistadora (E): E não usa muito tecnologia assim na sua escola? Tipo o computador, vocês vão na sala de informática, ou cada um tem o seu, ou só a professora usa, ou tem alguma outra coisa...

Pedro (P): Não, tem uma sala cheia de computadores, só que eles usam meio que uma caixinha que dispara uma coisa assim na parede...

E: Ah! tipo o datashow?

P: É, isso! Deixa uma parede toda passando uma imagem, aí é mais fácil, todo mundo foca numa coisa, eu acho que é mais fácil pra entender do que ficar cada um no computador e aí você tem que ficar perguntando cada coisa pra cada um...

E: E aí só o professor usa então?

P: É só o professor. Mas se tem que fazer um trabalho que é individual, então tem que cada um fazer o seu.

E: E aí apresenta também no data show?

P: Não...

E: Aí apresenta oral?

P: Tem alguns trabalhos que sim.

[...]

P: Em casa eu uso mais o PC, mas às vezes, quando não têm nada pra fazer na escola, eu uso o celular pra jogar alguns jogos que são até que divertidos, mas não viciantes.

Fonte: Dados da pesquisa.

O excerto destacado no quadro acima revela que, apesar de a escola possuir computadores e de os estudantes poderem utilizá-los individualmente, a exploração dos conteúdos se dá de modo totalmente controlado pelo educador, não privilegiando o conhecimento e o uso que cada estudante tem sobre a tecnologia. Essas práticas ficam restritas a situações isoladas que ocorrem nas salas de computação, não sendo expandidas para os demais contextos de aprendizagem e eventos de letramentos dos quais os estudantes participam. Dessa forma, o professor não assume o papel de mediador, aquele que ressignifica práticas digitais, que constrói conhecimentos, que transforma a prática em um exercício de reflexão, de análise, de criticidade dos conteúdos.

As relações estabelecidas entre Pedro, professor e as práticas escolares, são de afastamento. Como o estudante comenta, ele utiliza o celular na escola para jogar jogos que, apesar de não serem muito interessantes, são mais atraentes que o ambiente da instituição e, possivelmente, até mesmo que as aulas.

Considerações sobre as práticas sociais de João

João tem 11 anos, é estudante de uma escola federal do sul do Brasil e reside com o pai, a mãe e um irmão em Florianópolis/SC. Ele possui diagnóstico de Transtornos do Espectro Autista (TEA) e está em acompanhamento fonoaudiológico há 4 anos.

Ao contrário de Pedro, no momento da entrevista, João solicitou à entrevistadora para que ele pudesse manusear o notebook, abriu programas de edição como Word, notas de texto, navegadores e mecanismos de busca, bem como usou atalhos de teclado, digitando com facilidade as buscas de seu interesse. Quanto à navegação na Internet, João relata ter redes sociais como Facebook, Instagram e Twitter, mas costuma usar apenas para visualizar stories.

No quadro abaixo, se observa a interação de Pedro com a entrevistadora sobre as práticas digitais que realiza:

Quadro 3. Excerto em que João interage com a entrevistadora a partir de suas práticas de letramentos digitais.

E: O que mais você faz no computador?
J: Vejo o youtube, vejo videos
E: Tu joga lá "youtube" e vai assistindo qualquer vídeo aleatório ou você gosta de algum youtuber? De quem você gosta mais que você assiste? Coloca ali pra gente ver...
J: Posso colocar a minha conta no youtube?
E: Pode...
[...]
L: E daí como é que você faz? Coloca no pesquisar?
J: Não é que têm uma coisa aqui, "inscrito", daí eu coloco no que eu gosto.

Fonte: Dados da pesquisa.

Novamente, as TIC e as práticas digitais são utilizadas de modo "mecânico", não havendo a mediação necessária para se constituírem práticas de leitura e escrita e de alfabetismo digital funcionais. Nem em casa e nem na escola há a utilização das tecnologias e das mídias para o ensino e a aprendizagem significativa.

Conforme se observa no excerto abaixo, a escola poderia se tornar mais atrativa para João se novas práticas de mediação a partir do uso de mídias e eletrônicos pudessem ser incorporadas à prática pedagógica:

Quadro 4. A relação da escola com as TIC, segundo João:

J: Depois do almoço eu durmo porque eu fico cansado e depois eu acordo e jogo e janto e jogo
E: E quando você faz os deveres da escola?
J: Vamos mudar de assunto? (risos)
[...]
E: Tu acha que a tua aula é chata na escola?
J: Algumas
E: Por que tu acha que é chata?
J: Porque eu não gosto
E: E se tivesse alguma coisa assim de computador, internet, tecnologia, você acha que ia gostar mais?
J: Aham
E: Você acha que se o professor pedisse pra fazer uma experiência, gravar um vídeo e colocar no youtube, você acha que se animaria mais de fazer?
J: Aham, mais ou menos
E: Você gostaria de fazer alguma coisa mais interativa, por exemplo, ao invés de dar um trabalho de escola que você tenha que escrever, você tenha que gravar um vídeo explicando alguma coisa? ou você não gostaria de fazer atividade nenhuma?
J: De vídeo eu não gostaria
E: E se fosse alguma outra coisa, um powerpoint assim?
J: Não, nunca fiz, não sei mexer.
E: No word você sabe mexer?

J: Eu sei o que é, mas não uso porque é difícil.

Fonte: Dados da pesquisa.

João, embora possa ser chamado de “nativo digital”, não sabe lidar com todo o potencial que as novas tecnologias oferecem, sendo assim, não pode ser considerado letrado digitalmente, mas sim que está no processo de alfabetização digital (DURAN, 2008). O que ele sabe sobre computadores e navegação na internet, aprendeu sozinho.

A partir dos dados, se vê que Pedro e João participam de diversos eventos de letramentos nos ambientes virtuais fora da escola: leem e escrevem em redes sociais, procuram informações sobre jogos e filmes, interagem com outros jogadores em chats, fazem buscas de materiais pedagógicos, entre outros. Contudo, suas práticas não são mediadas nem pelos familiares nem por docentes. Nas terapias fonoaudiológicas, essas questões também não são exploradas. A partir disso, se observa que embora os sujeitos apresentem relações de aproximação com a linguagem escrita, estas não são suficientes para inseri-los na escola, pois não conseguem promover modificações na relação sujeito/linguagem e ampliar suas práticas de letramentos.

Corroborando com as problematizações de Duran (2008) e Donida (2018), não se busca aqui justificar as causas estruturais de exclusão social e, conseqüentemente, educacionais a partir do argumento de que a inclusão e o alfabetismo digital dariam conta dessa complexa relação e seriam suficientes para incluir essas crianças em práticas de ensino e aprendizagem significativas.

É necessário, então, mediar essa imersão dos sujeitos na cultura do escrito, na cultura digital. *Mediação* para a aprendizagem só pode ser realizada por um sujeito mais experiente, e nesse caso, o que se vê é que nem a família é mais experiente nem o professor. As crianças se alfabetizam digitalmente, utilizam ferramentas de comunicação altamente sofisticadas apesar de suas dificuldades com a linguagem. É nesse sentido que os profissionais que trabalham com essas crianças precisam compreender não apenas impacto tecnológico, mas também o impacto e a relevância da mediação no processo de aprendizagem.

É por isso que a escola deve estar aberta para a uma nova prática de aprendizagem que pode ser mais democrática e responsável, voltada ao desenvolvimento da cidadania à medida que mais artefatos culturais são disponibilizados e veiculados na internet. A promoção da capacitação digital dos professores pode minimizar o fosso que separa letrados e iletrados de toda ordem e mitigar as desigualdades sociais de nosso país promovendo a inclusão por meio de uma educação para a era do conhecimento (MURTA; MARTINS; ABREU, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As TIC precisam ser “compreendidas e incorporadas pedagogicamente” para transformar o processo educativo a partir da cultura digital e democrática que aí se configura em pleno século XXI. Os letramentos digitais precisam ser inseridos nas interações escolares e familiares, no sentido de aquisição e apropriação de novos gêneros textuais/discursivos. Mas, para isso, é necessário que a mediação do conhecimento se dê a partir de estratégias e recursos digitais entre esses adolescentes, a escola e a família que podem promover a inclusão.

Assim, pode-se afirmar que a mediação do conhecimento a partir de estratégias e recursos digitais entre esses adolescentes, a escola e a família é um aspecto ainda ausente nessas interações e que poderiam promover a inclusão educacional e social desses sujeitos.

A partir desse estudo, compreende-se que a inclusão não se dará somente a partir da inserção se algumas práticas pedagógicas voltadas aos letramentos digitais ou ao uso de eletrônicos, assim como elas não são suficientes para fazer com que crianças com dificuldades de leitura e escrita potencializem suas capacidades. É necessário que a mediação *esteja presente e que seja realizada* com vistas a promover práticas sociais de leitura e escrita. Do contrário, práticas de letramentos digitais que não sejam acompanhadas de mediação, podem ocasionar mais exclusão, ao passo em que segrega e delimita práticas e potencialidades dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução Milton Camargo Mota. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.). 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoconstituicao/anexo/cf.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2019.

BRASIL. **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2019.

BRASIL. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 05 mai. 2019.

BRITO, Francisca Francione Vieira de; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. Gênero digital: a multimodalidade e ressignificando o ler/escrever. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 293-309, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3456/2570>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia; SILVA, Juliane Ribeiro da. Como as crianças hiperlêxicas aprendem a ler? Um estudo de uma criança autista. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, v.30, n.3, p.298-299, 2008.

CASSANY, Daniel. Leer y escribir literatura al margen de la ley. En.: **CILELIJ** [I Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil]. Actas y Memoria del Congreso. Madrid: Fundación SM, Ministerio de Cultura de España, 2010.

DONIDA, Lais Oliva. **Universitários com dificuldade de leitura e escrita: desvelando discursos**. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/194394>. Acesso em 27 mai. 2019.

DURAN, Débora. **Alfabetismo digital e desenvolvimento: das afirmações às interrogações**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia da Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 228 f.: il. São Paulo: s.n., 2009. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07052013-162230/publico/debora.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2019.

GARCIA, Alessandra. **Análise da Alfabetização Digital e do letramento digital de alunos do ensino médio de uma escola privada de londrina/PR**. 2016. 40f. Monografia (Especialização em Ensino e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2016. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/7245/1/LD_ENT_II_2016_01.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2019.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SHAYWITZ, Sally. **Entendendo a dislexia**: Um novo e completo programa para todos os níveis de dificuldades de leitura (V. Figueira, trad.). Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

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

UNESCO. United Nations Educational Scientific And Cultural Organization (Org.). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Unesco, 1948. 6 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2019.

UNESCO. United Nations Educational Scientific And Cultural Organization (Org.). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990. 8 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2019.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. 2002. **Núcleo de Estudos de Hipertexto e tecnologia Educacional-NEHTE**. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>>. Acesso: 04 nov. 2018.