



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
(PPGEEB)

ALIFFER VANDUIR CARDOSO

**A percepção da Língua Portuguesa como segunda língua
pelo estudante surdo por meio do uso de aplicativos de
comunicação digital**

GOIÂNIA
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES
E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

[X] Dissertação [] Tese [] Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Aliffer Vanduir Cardoso

3. Título do trabalho

A percepção da Língua Portuguesa como segunda língua pelo estudante surdo por meio do uso de aplicativos de comunicação digital

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
 - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula Salles Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 12/10/2023, às 10:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Aliffer Vanduir Cardoso, Discente**, em 16/10/2023, às 17:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4073865** e o código CRC **11F41F3B**.

ALIFFER VANDUIR CARDOSO

**A percepção da Língua Portuguesa como segunda língua
pelo estudante surdo por meio do uso de aplicativos de
comunicação digital**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento.

Orientadora: profa, dra. Ana Paula Salles da Silva.

Coorientadora: profa. dra. Andrea Guimarães de Carvalho.

GOIÂNIA
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Cardoso, Aliffer Vanduir

A percepção da Língua Portuguesa como segunda língua pelo
estudante surdo por meio do uso de aplicativos de comunicação digital
[manuscrito] / Aliffer Vanduir Cardoso. - 2023.

CLXXXV, 185 f.: il.

Orientador: Prof. Ana Paula Salles da Silva; co-orientador Andrea
Guimarães de Carvalho.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro
de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação
em Educação, Goiânia, 2023.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui lista de figuras, lista de tabelas.

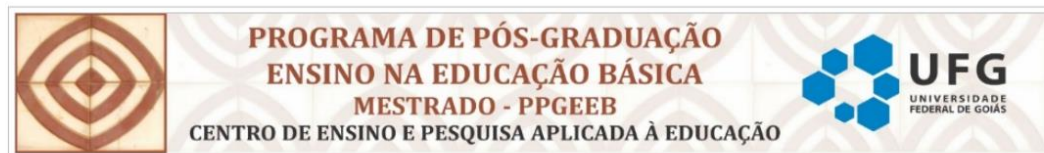
1. Aplicativos. 2. Diário de campo. 3. Libras . 4. Mídia-educação. 5.
Pesquisa-ação. I. Silva, Ana Paula Salles da, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos vinte e cinco dias do mês de setembro do ano 2023, às 10:00 horas, via teleconferência, foi realizada a Defesa da Dissertação intitulada **A percepção da Língua Portuguesa como segunda língua pelo estudante surdo por meio do uso de aplicativos de comunicação digital**, e do Produto Educacional intitulado **CADERNO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: Uso das tecnologias**, pelo discente **Aliffer Vanduir Cardoso**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Ana Paula Salles da Silva (CEPAE/UFG) – presidente,

Profa. Dra. Vanessa Helena Santana Della Déa (CEPAE/UFG) – membro interno,

Profa. Dra. Edna Misseno Pires (FE/UFG) - membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula Salles Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 12/10/2023, às 10:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Edna Misseno Pires, Professor do Magistério Superior**, em 18/10/2023, às 13:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Helena Santana Dalla Dea, Professor do Magistério Superior**, em 19/10/2023, às 17:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4117039** e o código CRC **3EB94449**.

Referência: Processo nº 23070.052242/2023-55

SEI nº 4117039

Dedico esta dissertação a minha esposa, Kelly Brito.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pois sem sua ajuda não teria chegado ao término deste trabalho.

Ao Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás.

À orientadora e à coorientadora, ambas no mesmo pódio de importância durante esta pesquisa.

À minha família, especialmente minha esposa.

Aos colaboradores desta dissertação.

Aos meus leitores.

CARDOSO, Aliffer Vanduir. **A percepção da Língua Portuguesa como segunda língua pelo estudante surdo por meio do uso de aplicativos de comunicação digital**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

Esta dissertação parte da seguinte indagação: Os aplicativos de comunicação digital, desenvolvidos para smartphones, podem contribuir para o ensino do português escrito para estudantes adolescentes surdos? O objetivo geral é analisar atividades mediadas pelo aplicativo de comunicação digital para o ensino da Língua Portuguesa escrita para a população de surdos. Os objetivos específicos visam observar aspectos linguísticos da Libras e da Língua Portuguesa, investigar a ação educativa e a do sujeito, colher dados das atividades aplicadas para os participantes, compreender como se dá a aprendizagem da L2 e elaborar um caderno pedagógico como forma de colaborar com a prática docente. A metodologia tem abordagem descritiva, qualitativa, com a pesquisa-ação no grupo com sete participantes, com nomes fictícios para resguardar suas identidades. O produto educacional intitulado: Caderno pedagógico para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: Uso das tecnologias, o produto é do tipo mídia digital. Desenvolvida durante o Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG. Dentre as principais fontes desta pesquisa, são apontados Souza (2021) que trata da L2 para o conhecimento, Selinker (2020) aborda a interlíngua, Bévort e Belloni (2009) respaldam a pesquisa-ação que aprimora o ensino-aprendizagem, Falkembach (1987) traz o diário de campo e suas reflexões. As potencialidades linguísticas pelas mídias são vistas no colhimento de atividades de indivíduos com surdez capazes de expressarem usando linguagens. As atividades didático-pedagógicas mediadas pelos aplicativos de comunicação digital colhem resultados da compreensão dos alunos e ajudam no aprendizado da Língua Portuguesa. Os resultados se dividem em duas fases: 1) análise dos perfis dos participantes com atividades que observam como eles percebem seu desenvolvimento e 2) mostra de atividades vistas como intervenção que tem papel fundamental de corroborar no entendimento da aquisição da língua-alvo. Como análise final dos resultados, a função social da língua portuguesa, os alunos demonstraram maior interesse em aprender a língua portuguesa pelo fato de ter apresentado nas atividades temas atuais e cotidianos. Em relação as metodologias, o interesse pelas atividades vieram pelo fato de levar metodologias adequadas e interessantes a esses alunos, como são os exemplos usados pelos aplicativos e gameificação. Em relação as potencialidades, tecnologias e expressões de multicompetência, percebe-se que as tecnologias não são vilãs do aprendizado, sendo utilizadas de maneiras pedagógicas e adequadas podem contribuir para o ensino desses alunos surdos.

Palavras-chave: Aplicativos. Diário de campo. Libras. Mídia-educação. Pesquisa-ação.

CARDOSO, Aliffer Vanduir. **A percepção da Língua Portuguesa como segunda língua pelo estudante surdo por meio do uso de aplicativos de comunicação digital**, 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

ABSTRACT

This dissertation is based on the following question: Can digital communication applications, developed for smartphones, contribute to teaching written Portuguese to deaf adolescent students? The general objective is to analyze activities mediated by the digital communication application for teaching written Portuguese to the deaf population. The specific objectives aim to observe linguistic aspects of Libras and the Portuguese language, investigate the educational action and that of the subject, collect data from the activities applied to the participants, understand how L2 learning takes place and prepare a pedagogical notebook as a way of collaborating with teaching practice. The methodology has a descriptive, qualitative approach, with action research in the group with seven participants, using fictitious names to protect their identities. The educational product entitled: Pedagogical notebook for teaching Portuguese as a second language for the deaf: Use of technologies, the product is of the digital media type. Developed during the Professional Master's Degree in Teaching in Basic Education of the Stricto Sensu Postgraduate Program at CEPAE/UFG. Among the main sources of this research, Souza (2021) who deals with L2 for knowledge, Selinker (2020) addresses interlanguage, Bévort and Belloni (2009) support action research that improves teaching-learning, Falkembach (1987) brings the field diary and his reflections. The linguistic potential of the media is seen in the collection of activities of deaf individuals capable of expressing themselves using languages. The didactic-pedagogical activities mediated by digital communication applications reap results from students' understanding and help in learning the Portuguese language. The results are divided into two phases: 1) analysis of the participants' profiles with activities that observe how they perceive their development and 2) a demonstration of activities seen as an intervention that has a fundamental role in supporting the understanding of the acquisition of the target language. As a final analysis of the results, the social function of the Portuguese language, the students demonstrated greater interest in learning the Portuguese language due to the fact that current and everyday themes were presented in the activities. In relation to methodologies, the interest in the activities came from bringing appropriate and interesting methodologies to these students, such as the examples used by applications and gamification. In relation to the potential, technologies and expressions of multi-competence, it is clear that technologies are not the villains of learning, being used in appropriate pedagogical ways they can contribute to the teaching of these deaf students.

Keywords: Action research. Applications. Field journal. Media-education. Pounds.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Gifs</i> de 1 a 5, frase da atividade	73
Figura 2 - <i>Gifs</i> de 1 a 4, frase da atividade: qual é o seu objetivo de vida?	74
Figura 3 - <i>Gifs</i> de 1 a 4, frase da atividade: por que você frequenta o CAS?	74
Figura 4 - <i>Gifs</i> de 1 a 4, frase da atividade: você gosta de fazer o quê?	75
Figura 5 - <i>Gifs</i> de 1 a 6, frase da atividade: como você organiza a sua rotina diária?	75
Figura 6 - 1) Por qual motivo as pessoas estavam usando máscara?	76
Figura 7 - 2) Qual a sua opinião sobre retirar as máscaras?	77
Figura 8 - print enquete TikTok.....	83
Figura 9 - Print resultados.....	83
Figura 10- Participante Me.....	84
Figura 11- Participante Pe.....	84
Figura 12- Participante Gu.....	84
Figura 13- Participante Da.....	84
Figura 14- Participante Cd	84
Figura 15- Participante Hi.....	84
Figura 16- Pontuação geral dos participantes.....	85
Figura 17- Print atividade cruzadinha.....	85
Figura 18- Participante Me.....	85
Figura 19- Participante Pe.....	85
Figura 20- Participante Gu.....	85
Figura 21- Participante Da.....	85
Figura 22- Participante Cd.....	86
Figura 23- Participante Hi.....	86
Figura 24- Print atividade Genially.....	86
Figura 25- Print atividade no Genially.....	87
Figura 26- Atividade de completar sobre as redes sociais.	88
Figura 27- Print resultados dos alunos.	88
Figura 28- Participante Me.....	88
Figura 29- Print tentativa de respostas.	88
Figura 30- Participante Gu.....	89

Figura 31- Participante Da.....	89
Figura 32- Participante Cd	89
Figura 33- Participante Hi.....	89
Figura 34- Apresentação da charge.....	90
Figura 35- Tipos de linguagem	90
Figura 36- <i>Print</i> do início da atividade realizada no – Wordwall	91
Figura 37- Print dos resultados das respostas da atividade wordwall	91
Figura 38- Print da atividade no Wordwall para completar referente a guerra .	92
Figura 39- Print da atividade no Wordwaal referente a guerra para os alunos completarem.	92
Figura 40- Print dos resultados das atividades anteriores.....	93
Figura 41- Participante Me.....	93
Figura 42- Participante Pe.....	93
Figura 43- Participante Gu: acertou todas as três questões nas duas tentativas.....	93
Figura 44- Participante Da.....	93
Figura 45- Participante Cd	93
Figura 46- Participante Hi.....	93
Figura 47- Print da atividade no Wordwall – questionário	94
Figura 48- Print atividade de escrita	94
Figura 49- Print resultados da atividade anterior.....	94
Figura 50- Participante Me.....	94
Figura 51- Participante Pe.....	94
Figura 52- Participante Gu.....	94
Figura 53- Participante Da.....	95
Figura 54- Participante Cd.....	95
Figura 55- Participante Hi.....	95
Figura 56- Atividade de produção escrita no Flipgrid	96
Figura 57- Print das produções dos no Flipgrid.....	96
Figura 58- Print das atividades respondidas pelos alunos no Flipgrid.....	96
Figura 59- Print da Enquete produzida pelo Telegram	97
Figura 60- Print da enquete produzida no telegram.....	97
Figura 61- Print da apresentação de um folder das atividades relacionado ao uso da água.	98

Figura 62- Cartaz elaborado por Hi e Gu.....	99
Figura 63- Cartaz elaborado Pe.....	99
Figura 64- Print da atividade relacionada a receita de bolo produzido no Genially.....	100
Figura 65- Atividade sobre receita de bolo.....	100
Figura 66- Print atividade de completar a receita.....	100
Figura 67- Print da atividade de completar.....	101
Figura 68- Print da atividade sobre receitas.....	101
Figura 69- Print dos resultados da atividade.	101
Figura 70- Print dos resultados das atividades	101
Figura 71- Participante Me	102
Figura 72- Participante Pe.....	102
Figura 73- Participante Gu.....	102
Figura 74- Participante Da.....	102
Figura 75- Participante Cd.....	102
Figura 76- Participante Hi.....	102
Figura 77- Print da atividade de completar sobre as receitas.....	103
Figura 78- Print da atividade 2 de completar as receitas.....	103
Figura 79- Print da atividade de classificar os produtos.....	104
Figura 80- Print da atividade de completar os verbos.....	104
Figura 81- Print atividade sobre convite de aniversário.....	105
Figura 82- Print da apresentação da atividade.....	105
Figura 83- Print da produção dos alunos.....	106
Figura 84- Apresentação de guia turístico e mapa do Brasil.....	106
Figura 85- Print da produção do aluno.....	106
Figura 86- print da apresentação da atividade.....	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relatos dos participantes, questões 1 a 5.....	63
Quadro 2 - Relatos dos participantes, questões 6 e 7.....	64
Quadro 3 - Relatos dos participantes, questões 8 a 11.....	65
Quadro 4 - Relatos dos participantes, questão 12.....	66
Quadro 5 - Experiências dos participantes com o uso de <i>apps</i> , questão 13.....	67
Quadro 6a - Relatos dos participantes, questões 14 a 18.....	68
Quadro 6b - Relatos dos participantes, questões 19 a 21.....	70
Quadro 7 - Cuidados e saúde, duas questões	77
Quadro 8 - Proposta de intervenção	81
Quadro 9 - Questões e respostas da entrevista final	119

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
 CAPÍTULO 1 - LIBRAS E SEUS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS E A AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA	20
1.1 ASPECTOS LINGÜÍSTICOS DA LIBRAS E OS SENTIDOS DA AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA	20
1.2 DESENVOLVIMENTO TARDIO DA LINGUAGEM E OS EFEITOS DA IDADE INICIAL DA AQUISIÇÃO DE L2	22
1.3 APRENDIZAGEM TARDIA DE LIBRAS COMO L1 E LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 NA MODALIDADE ESCRITA	27
1.4 A INTERLÍNGUA E O FOCO NA APRENDIZAGEM: TRANSFERÊNCIA LINGÜÍSTICA	30
1.5 MOTIVAÇÃO E APTIDÃO PARA A APRENDIZAGEM DA L2	34
 CAPÍTULO 2 - MÍDIAS E TECNOLOGIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS	40
2.1 CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA ERA DAS MÍDIAS DIGITAIS	40
2.2 O PAPEL DE PROFESSORES E AS MÍDIAS NA ESCOLA	45
2.3 CONCEITO E PERSPECTIVA DA MÍDIA-EDUCAÇÃO	50
2.4 FINALIDADES E DIMENSÕES DA MÍDIA-EDUCAÇÃO NA ESCOLA	54
 CAPÍTULO 3 - RESULTADOS DA ANÁLISE DA PRIMEIRA E DA SEGUNDA PARTE DA PESQUISA	61
3.1 DESCRIÇÃO E INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS DA ENTREVISTA INICIAL E DAS ATIVIDADES	62
3.2 PRIMEIRA PARTE DOS RESULTADOS DA PESQUISA	62
3.2.1 Atividades em Grupo e as Relações dos Participantes com a Língua Portuguesa	72
3.2.2 Atividade com Expressões na Língua de Sinais: pontos positivos e negativos	72
3.2.3 Atividade com Frases em Libras com Resposta em Língua Portuguesa: pontos positivos e negativos	73

3.2.4 Atividade com pequeno texto em Libras	76
3.3 DUAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	77
3.3.1 Percepção do Aluno Surdo com Língua Portuguesa como L2.....	78
3.3.2 Dificuldades de Aprendizagem nas Aulas Remotas.....	79
3.4 SEGUNDA PARTE DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	80
4 CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	107
4.1 A Função Social da Língua Portuguesa com seus Efeitos de Sentido	108
4.1.2 Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa para Surdos	110
4.1.3 Potencialidades, Tecnologias e Expressão de Multicompetência.....	114
4.2 Percepção dos sujeitos investigados sobre a intervenção realizada com as tecnologias digitais.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICES	131
ANEXOS.....	134

INTRODUÇÃO

O déficit na aprendizagem da Língua Portuguesa escrita pelas pessoas surdas desencadeiam em suas vidas desvantagem em vários aspectos do seu cotidiano, pois, nem sempre, eles tem acesso a intérpretes de Libras o tempo todo, nos diversos ambientes e serviços prestados à sociedade pelo governo e, pelo fato das pessoas ouvintes não saberem a sua língua, ao encontrarem surdos, usam forma do sistema de escrita, no caso o português, para se comunicarem ou para possibilitar uma comunicação compreensiva.

Quadros (1997, p.23) afirma que:

Apesar de não haver um levantamento exaustivo sobre o desempenho escolar de pessoas surdas brasileiras, os profissionais e a sociedade surda reconhecem as defasagens escolares que impedem o adulto surdo de competir no mercado de trabalho. Nas escolas brasileiras, é comum terem surdos com muitos anos de vida escolar nas series iniciais sem uma produção escrita compatível com a série.

Mesmo com pesquisas, estudos e a presença dos surdos dentro da educação básica e superior ainda acontecem abordagens e metodologias de ensino ultrapassadas, que não satisfazem as suas singularidades e necessidades. Quando falamos de abordagem apropriação sujeito surdo nota-se que as pessoas envolvidas no processo de educação e na vida do surdo que não sabem de sua realidade, enxergam a sua patologia antes de sua singularidade e necessidade, isto é, o veem como um sujeito, que se embasam no que falta e no ineficaz, e se esquecem de olhar as suas potencialidades e possibilidades. Estes posicionamentos das pessoas deixaram historicamente, marcas de sofrimento e exclusão no processo de escolarização dos surdos e ainda acontecem até o momento.

Os documentos mais recentes destinados à orientação da educação de pessoas surdas buscam avançar significativamente em relação às abordagens discriminatórias e ineficientes. Por exemplo, foi criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no ano de 2021 um documento orientador que é a Proposta de Currículo para o Ensino de Português Escrito como L2 para Estudantes Surdos. Segundo Nascimento et al (2021, p.23)

Destacou-se, como principal objetivo deste trabalho, a elaboração de uma PROPOSTA CURRICULAR VISUAL PARA O ENSINO DE PSLs; com proposta que contemple os dois níveis de ensino (Educação Básica e Ensino Superior), todas as etapas (educação infantil, ensino fundamental e

médio) e modalidades de ensino cabíveis, entendendo que a Educação Bilíngue de Surdos deve ser uma modalidade de ensino presencial a ser ensinada numa perspectiva BILÍNGUE, VISUAL, FUNCIONAL, CONTEXTUALIZADA, AUTÊNTICA, INTERCULTURAL, MULTISSEMIÓTICA, DIALÓGICA, CONTRASTIVA, BASEADA NO PERFIL E NAS ESPECIFICIDADES DOS ESTUDANTES SURDOS E SURDOCEGOS. (Grifos dos autores)

A proposta orienta uma modalidade de ensino voltado para o visual, mas que contemple especificidades que auxiliem os surdos em seu processo de ensino e aprendizagem de forma que os recursos materiais e metodologias a serem utilizados sejam contextualizados, autênticos, interculturais, multissemióticos, dialógicos e contrastivos.

As experiências profissionais com o intérprete de Libras e no ensino-aprendizagem do português escrito para estudantes surdos demonstraram que estes estudantes apresentam dificuldades na realização da leitura e escrita e no acompanhamento das atividades propostas pelos professores durante a aula.

Percebe-se também, que as interpretações realizadas pelo profissional intérprete durante as aulas não garantem o aprendizado, pois a mediação pedagógica exercida na relação direta entre o professor-aluno fica prejudicada. Por outro lado, tenho verificado uma adesão dos estudantes surdos às tecnologias digitais e que esta tem contribuído em suas interações sociais.

Pensando no desenvolvimento digital e informacional, principalmente nesse momento de pandemia e pós-pandemia, acredita-se que seu uso torna possível pensar maneiras diferentes de trabalhar a modalidade escrita da língua portuguesa com os estudantes surdos. Uma vez que, eles utilizam aplicativos de comunicação digital para se comunicarem por chamadas e gravações de vídeo no cotidiano.

Os aplicativos de comunicação digital e as redes sociais que estão presentes na vida das pessoas ouvintes, também estão presentes na vida dos surdos e isso potencializa as experiências comunicativas das pessoas surdas. Entre os exemplos desses softwares citamos: WhatsApp, Telegran, Instagran, Facebook, TikTok.

Levando em consideração as orientações do MEC na educação de pessoas surdas, as dificuldades identificadas em experiência profissional e a emergência da cultura digital da qual os estudantes surdos estão se inserindo é que surge a questão problema desta pesquisa: Os aplicativos de comunicação digital desenvolvidos para smartphones podem contribuir para o ensino do português escrito para estudantes adolescentes surdos? E com objetivo do estudo: Elaborar,

aplicar e analisar um conjunto de atividades mediadas por um aplicativo de comunicação digital para o ensino do português escrito para estudantes adolescentes surdos. Para a realização desta pesquisa partiu da hipótese de que utilizar os aplicativos de comunicação digital como uma ferramenta pedagógica iria favorecer a aprendizagem do português escrito, pois tratam-se de artefatos digitais que já faz parte das estratégias de comunicação já inseridas na cultura dos adolescentes surdos.

Por meio do aprendizado da língua portuguesa escrita como segunda língua é que a pessoa surda terá acesso a mais oportunidades em sua vida, tais como: melhor aproveitamento do processo de escolarização, ofertas no mercado de trabalho, facilidade de comunicação em ambientes sociais em que as pessoas não saibam Libras e que ele precise de serviços e/ou atendimentos (hospitais, farmácias, mercados, lojas, etc), autonomia no acesso a informações registradas por escrito na língua local etc. Assim, o projeto de pesquisa desenvolvido se torna importante e se justifica pelo seu impacto positivo na vida das pessoas surdas, visto o aprendizado da escrita da Língua Portuguesa irá favorecer a autonomia de leitura e escrita, além de potencializar os processos comunicativos na escolarização, na vida social e na vida profissional.

Para o desenvolvimento desta pesquisa adotou-se a metodologia da pesquisa-ação educacional, que tem por finalidade investigar junto com a ação educativa, a ação do sujeito, por meio de atividades, questionamentos postos a eles e aplicar ações planejadas verificando efetividades, limites e resultados do processo proposto na pesquisa. Sendo assim, pretendeu-se com essa metodologia proporcionar o desenvolvimento da pesquisa e, com ela, auxiliar, concomitantemente, na aprendizagem do português escrito e na formação do aluno surdo, participante da pesquisa.

Tripp (2006, p.03) completa isso afirmando que:

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas”

As fontes principais para discutir essa problemática são Souza (2021) tratando da L2 como abertura do conhecimento, Selinker (2020) com a abordagem da interlíngua, Bévort e Belloni (2009) respaldando as discussões sobre a pesquisa-

ação como estratégia para aprimorar o ensino-aprendizagem, Falkembach (1987) trazendo reflexão sobre o diário de campo, entre outros autores.

Para essa tratativa, trago minha experiência como profissional da área da Libras, sendo fundamental para a escolha do tema. Já atuei em diferentes escolas como intérprete de Libras, observando a aprendizagem de alunos surdos frente ao ensino da Língua Portuguesa escrita. Além do trabalhar interpretando línguas, auxilio produções escritas e de interpretações das leituras, pois há consideráveis dúvidas de estudantes e profissionais com surdez de reconhecer os significados das palavras. Como mediador do conhecimento, é comum ter sempre que usar sinônimos de palavras para garantir a compreensão do público. Percebe-se essa mesma dificuldade dos alunos frequentadores do ensino regular e do especializado.

No Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS)¹, minha atenção se volta para os estudantes e os professores surdos quanto ao ensino da L2. Nesse cenário, tem origem a presente pesquisa. Levando em consideração as orientações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para a educação de pessoas surdas, a experiência educativa e profissional abrange a cultura digital da qual surdos se inserem.

O campo de aplicação da pesquisa foi instituição do CAS da cidade de Goiânia, seguindo todos os processos de submissão e aprovação do Comitê de Ética (em anexo).

O CAS - Goiânia atua com cursos de Libras para familiares, professores e comunidade em geral, atendimento aos alunos com surdez e surdocegueira, formação de intérpretes e professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) tradução e interpretação e produção de materiais.

A escolha dessa instituição se deu pelo fato de os estudantes surdos estarem inscritos para aprender a Língua Portuguesa, advindos de diferentes cidades e redes de ensino. As aulas ocorrem no contraturno escolar no AEE. Eles buscam aperfeiçoar a compreensão da Língua Portuguesa e romper com suas dificuldades nessa área.

¹ “Os Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) são órgãos ligados às Secretarias Estaduais de Educação (SEDUC) e têm como objetivo promover a educação bilíngue, por meio da formação continuada para profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da elaboração de materiais didáticos adequados a estudantes surdos e com deficiência auditiva” (INES, [s/d]).

No CAS, tem-se o AEE que trabalha com o Ensino de Libras, em Libras e da Língua Portuguesa. Esse núcleo é referência para o atendimento de surdos, embora exista AEE que os atenda em outras instituições, de acordo com a Lei Federal nº 10.845, de 5 de março de 2004, lei essa que traz o direito dos surdos a frequentar o AEE. Para a sala de aula, o CAS em Goiânia oferece aos alunos dois professores - um ouvinte bilíngue familiarizado com o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua e outro surdo contactando as duas línguas. A instituição produz seus próprios materiais com as adaptações para o desenvolvimento da L2.

Na rede municipal de Goiânia, há apenas o atendimento aos surdos nos centros de apoio denominados por Centro Municipal de Apoio a Inclusão (CMAI). O suporte desse apoio ocorre em grupos de surdos e ouvintes, mas sem a presença do profissional surdo. Além disso, nem todos os profissionais surdos têm fluência na sua primeira língua que é a Libras (L1). A instituição atende pessoas com surdez de todas as idades. No período de pandemia, ela conseguiu fornecer aulas virtuais para Goiás e outros estados que não foram atendidos em seus municípios.

Para esta pesquisa foram selecionados 7 estudantes surdos estudantes do Ensino Básico vinculados ao CAS – Goiânia, mediante laudo audiométrico com perda bilateral de acima de 41 decibéis, como aponta o art. 2º, parágrafo único, do Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, os critérios de seleção incluíram ainda: ser estudante com faixa etária de 12 a 17, de ambos os sexos, matriculados no ensino fundamental ou médio na rede regular em escolas públicas ou privadas de qualquer município goiano. Também que estivessem sendo alfabetizados na Língua Portuguesa. Os participantes tiveram sua identidade preservadas, sendo diferenciados na pesquisa por nomes fictícios (Participante Me, Participante Pe, Participante Gu, Participante Ma, Participante Da, Participante Cd, Participante Hi).

Espontaneamente, eles participaram assinando o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Tale) – (Anexo A), com seus pais cientes via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – (Anexo B). O Tale foi disponibilizado de forma bilíngue, por escrito em Língua Portuguesa e traduzido para a Libras, permitindo a assinatura e a aceitabilidade da participação deles mesmos ou a autorização dos responsáveis. Em anexo, ambos os termos descrevem como se daria a pesquisa, apontando supostos riscos, formas de sigilo da identidade e benefícios da pesquisa. Desse modo, eles foram esclarecidos sobre os procedimentos, aceitando-os prontamente.

A coleta de dados foi dividida em dois momentos.

No momento inicial, os dados coletados tiveram a finalidade diagnóstica, com o intuito de identificar os problemas de aprendizagem dos estudantes surdos para depois ser realizada a uma intervenção pedagógica. No momento do diagnóstico foi realizada uma sondagem inicial com aplicação de uma entrevista semiestruturada orientada pelo roteiro de entrevista (APÊNDICE A), com perguntas abertas e fechadas. Na entrevista foram coletadas informações relativas ao perfil do estudante: como, por exemplo, nome, idade, série, escola que frequenta, presença ou não de intérprete na turma que frequenta, sua rotina escolar, informações sobre as aulas online realizadas durante a pandemia, os hábitos de comunicação digital e a percepção que possuem sobre o CAS-Goiânia. Ainda neste momento, foram realizadas atividades de identificação da qualidade da escrita da Língua Portuguesa e da interpretação dos estudantes surdos em relação a leitura. As atividades diagnósticas foram desenvolvidas, com e sem o uso de plataformas de comunicação digital (WhatsApp e/ou Telegram) e envolveram interpretações de textos, descrição de imagens, criação de um diálogo com algum colega através de temas selecionado pelo pesquisador e pequenos textos para leituras e explicações. As atividades produzidas pelos estudantes neste momento diagnóstico também compuseram os dados a serem analisados na pesquisa. Também foi utilizado um diário de campo para registro de dados durante o desenvolvimento das atividades diagnósticas. Alguns momentos foram filmados para servir como apoio para as anotações do diário; as entrevistas realizadas em Libras pelo pesquisador também foram filmadas.

Já no segundo momento a coleta de dados foi realizada a partir de uma intervenção pedagógica. Após a análise dos dados recolhidos anteriormente foram elaboradas um conjunto de atividades mediadas por aplicativos de comunicação digital. A intervenção consistiu na aplicação destas atividades com os estudantes surdos participantes do momento diagnóstico. As intervenções foram elaboradas considerando as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes no momento do diagnóstico, tentando assim buscar soluções para o seu processo de desenvolvimento. Foram realizadas 8 intervenções.

Durante a intervenção pedagógica a coleta de dados foi realizada com o uso de um Diário de Campo, os registros feitos no Diário de Campos foram orientados a partir de um roteiro de observação (APÊNDICE C). Também compuseram os dados

a serem analisados neste movimento da pesquisa os materiais textuais produzidos pelos estudantes.

Para a aplicação das atividades, foram utilizadas as plataformas de aplicativos interativos como o *Telegram*, *Genially*, *Flipgrid*, *Canva* e *Wordwall*. Os *apps* mencionados podem ser baixados gratuitamente pela *Internet*, sendo escolhidos por suas funções que possibilitam criar grupos com muitos integrantes, fazer atividades, colocar imagens, conversar simultaneamente enquanto se interage. Também permitem jogos e salvamento das informações na nuvem. Os vídeos criados têm considerável qualidade, não interferindo no desempenho do aparelho usado.

A produção das atividades postadas nos *apps* em vídeo em Libras foi criada por um professor surdo, colaborador da pesquisa, devido ele ser um falante nativo da língua e par linguístico dos sujeitos participantes, sendo sua colaboração de grande valia pela questão cultural e identitária relativa aos surdos. O pesquisador fez as perguntas da entrevista e as orientações das atividades que se realizaram em Libras para os estudantes responderem em Língua Portuguesa. Os momentos foram filmados, depois transcritos para os registros expostos nessa investigação.

A análise dos dados foi realizada garantindo a adesão aos princípios da Análise de Conteúdo. A seguir, detalhamos os capítulos que constituem esta dissertação.

No primeiro capítulo, aborda-se a aquisição da segunda língua em diferentes fatores do conhecimento para conhecer os aspectos linguísticos da Libras e da L2, em atenção a essas duas línguas com suas estruturas. O atraso da linguagem traz sérias consequências para os surdos, para evitá-lo a criança precisa desenvolver a comunicação desde cedo. Isso importa, pois o meio social tem a ver com a interação no processo de aprendizagem. A educação forma vínculos sociais com referências comuns a todos. Nesse papel, ela contempla formas e estratégias de estimular as funções executivas do conhecimento.

No segundo, verificam-se o ensino de línguas e as estratégias com as mídias, como mídia-educação que propicia resultados considerados positivos para a aprendizagem. A televisão é um dos grandes marcos tecnológicos inventados, mas superado pela *Internet*, já que esse meio interativo tem feito mais sucesso na atualidade, oferecendo recursos que facilitam as conexões com pessoas nos

espaços *on-line* em todo o mundo. O aprendizado midiático digital tem sido usado para a aplicação de atividades que ampliam o conhecimento.

No último capítulo, estão os resultados divididos em duas partes. Na primeira são apresentação os resultados e as análises da fase diagnóstica e na segunda as os resultados e análises dos dados da intervenção.

CAPÍTULO 1 - LIBRAS E SEUS ASPECTOS LINGUÍSTICOS E A AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA

A aquisição da segunda língua é tema trabalhado por pesquisadores devido aos seus diferentes fatores que influenciam no seu desenvolvimento. Mas antes de tratar desse conhecimento, importa conhecer os aspectos linguísticos da Libras como L1 para os surdos. Inicialmente, pensa-se na capacidade de crianças desenvolverem uma língua, nas primeiras fases da vida. Leva-se em consideração as situações e os comportamentos dessa aquisição quando se especifica a população de surdos.

1.1 ASPECTOS LINGUÍSTICOS DA LIBRAS E OS SENTIDOS DA AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA

Para falar da aquisição de uma segunda língua é preciso discutir sobre a primeira. Os estudos da L2 estão no campo da linguística, mas abrigam “[...] perspectivas muito diversificadas, tanto do ponto de vista do tipo de teoria utilizada, quanto das metodologias adotadas para o avanço do conhecimento” (SOUZA, 2021, p. 28). As diferentes perspectivas potencializam a diversidade de compreensão de sistemas linguísticos que envolvem esse tema, como no caso da L1 e da L2.

Para Strobel e Fernandes (1998), os aspectos da Libras apresentam as variações linguísticas, pois é diferente da Língua de Sinais Americana, tendo ainda outras como regional, social e histórica, tal como ocorre na Língua Portuguesa. Entretanto, há sinais icônicos que reproduzem a imagem do referente. Na parte da estrutura gramatical, ela se organiza com

[...] parâmetros que estruturam sua formação nos diferentes níveis linguísticos. Três são seus parâmetros principais ou maiores: a Configuração da(s) mão(s)-(CM), o Movimento - (M) e o Ponto de Articulação - (PA); e outros três constituem seus parâmetros menores: Região de Contato, Orientação da(s) mão(s) e Disposição da(s) mão(s) (STROBEL; FERNANDES, 1998, p. 7).

A escrita de um sujeito surdo apresenta influência de sua primeira língua, Libras, por exemplo. Há verbos no infinitivo, falta de conectivos, inversão na ordem de palavras, supressão de letras. Esses aspectos os sujeitos ouvintes não

apresentam na sua escrita, vistos na Língua Portuguesa como complexidades ligadas aos fonemas (sons).

Essa diferença apresentada se dá por modalidades linguísticas, pois a Libras apresenta os conectivos de modo simultâneo, juntando-se à execução dos sinais. Ocorre a ordenação deles na estrutura da língua: os verbos são no infinitivo, pois o complemento do tempo verbal se difere da conjugação da L2. Suprimir letras não prejudica a comunicação, pelo fato de utilizar os sinais e não uma datilologia. Isso mostra a importância de se conhecer as duas línguas, suas estruturas e modalidades para entender o processo de escrita da L2 pelos surdos.

Por esses parâmetros, pensa-se na educação de surdos, havendo incertezas do seu contexto desse público, ainda mais que se trata da aquisição da L2. Se for seguido de modo estático o sistema de escrita da gramática portuguesa para o ensino da L2, os avanços ficaram prejudicados por sua diferença com a L1, embora mostrem pontos positivos, como se verá no texto.

Há relação dialética de ensino-aprendizagem fundante de vertentes do conhecimento sobre a aquisição da segunda língua. O processo sociocognitivo está relacionado a questões psicológicas, sociais e contextuais presentes na comunicação, sendo língua o instrumento principal. Desse modo, Souza (2021) denomina as condições de promover a habilidade em línguas:

Uma dessas facetas é um processo sociocognitivo, no qual entram em cena as diversas interações possíveis de um conjunto completo de condições psicológicas (ex.: aptidões, estados de maturação cognitiva, mecanismos mentais de suporte ao processamento e armazenamento informacional, motivações, emoções etc.) e contextuais (ex.: políticas linguísticas, diretrizes educacionais, circunstâncias propiciadoras de contato linguístico, facilidade de acesso ao discurso em L2 etc.). Das interações entre as condições psicológicas e contextuais resultam os variados níveis de habilidade no uso de línguas ou variantes adicionais em vista de realizar objetivos comunicativos (SOUZA, 2021, p. 29).

A relação dessas condições psicossociais atesta o desenvolvimento dos diferentes níveis de habilidades do estudante de línguas. Outro fator se liga aos recursos constituidores ou agentes comunicativos. As habilidades comunicativas derivam da aprendizagem das línguas adicionais, o que resulta no que foi aprendido mentalmente.

Os estudos sobre esse conhecimento se ampliaram nas décadas de 1960 e 1970 (SOUZA, 2021). A aquisição da segunda língua tem sido associada à

metodologia de ensino e ao planejamento de programas do sistema de escrita da L2 para surdos. Como já dito, o ensino está inerente à aprendizagem, completando-se mutuamente, pelo que se entende como ocorre o planejamento norteador de sua efetivação.

Nessa aquisição, o ato de ensino da outra língua modela os mecanismos cognitivos e de descrições teóricas nesse processo. Pelas representações se processa a linguagem, permitindo o seu uso adequado no cotidiano de estudantes surdos. Entender a aquisição de segunda língua não é algo fácil, principalmente, quando se pensa em modalidades diferentes. Nesta pesquisa, os surdos têm a Libras como L1, cuja modalidade é visuoespacial. Já a Língua Portuguesa como L2 tem modalidade oral-auditiva, mas a análise aqui centra-se na aprendizagem da forma escrita.

O conhecimento da segunda língua se liga ao processo metodológico de ensino e à sua abrangência que se torna muito maior levando o pesquisador a olhar minuciosamente para os fatores linguísticos, sociais, culturais, gramaticais e outros. O conjunto desse processo possibilita os resultados positivos da aquisição da segunda língua na forma escrita.

1.2 DESENVOLVIMENTO TARDIO DA LINGUAGEM E OS EFEITOS DA IDADE INICIAL DA AQUISIÇÃO DE L2

Quando se estuda sobre a linguagem, adentra-se em áreas como psicologia e educação, o que corrobora com a compreensão do desenvolvimento tardio da linguagem. Esse aspecto tardio interfere na formação cognitiva do sujeito, o que influenciará em sua formação vindo a ter dificuldade com a aquisição da Língua Portuguesa.

Os homens diferem dos animais pela linguagem que é sua habilidade de fala. Mas como compreender isso em relação aos sujeitos surdos? Sem a aprendizagem muitos terão dificuldade de comunicação, mas eles aprendem Libras. Essa é uma língua desenvolvida como processo cognitivo e constitutivo do sujeito como base na sua aprendizagem.

Guarany, Aragão e Costa (2021) afirmam que as famílias que descobrem que o(a) filho(a) tem surdez tendem a só ter olhos para a parte clínica. Elas buscam na medicina uma forma de cura por meio de cirurgia de implante coclear, terapia ou uso

de aparelho de amplificação sonora individual (AASI). O problema é que se esquecem de proporcionar concomitantemente o desenvolvimento do sujeito com a aquisição da linguagem.

Há casos de famílias que, por não terem orientação de outra postura, criam uma barreira na comunicação, pois não querem que a criança aprenda Libras acreditando que essa aquisição atrapalhará a reabilitação da fala, também não buscam aprender essa língua a fim de se comunicarem com o outro. Além disso, usam apenas gestos caseiros sem a técnica da linguagem.

Conforme Silva (2015), Pizzio e Quadros (2011), há uma estimativa de mais de 90% das crianças que nascem surdas tenham pais ouvintes que não sabem Libras. Nessa situação, é comum elas terem contato com a Libras de forma tardia. Sem esse contato com essa, haverá falta de interação com a sua língua de conforto. Isso influencia no atraso do desenvolvimento da linguagem, além de outros fatores relacionados aos processos cognitivos e de aprendizagem da L2. Dentre as dificuldades, há o pouco conhecimento de mundo, o vocabulário restrito e a falta de interação fluente no ambiente letrado.

Góes (2012) atesta que a linguagem é essencial para os seres humanos, pois ajuda na formação do pensamento e nas funções mentais que mudarão a memória, a atenção e o raciocínio. Nesse sentido, Pino (2005) afirma que as crianças têm duplo nascimento - o natural, e o cultural. Esse traz as marcas culturais que estabelecem o modo de viver e conviver com os pares. O desenvolvimento da linguagem se dá desde o nascimento e vem antes do sujeito desenvolver a sua língua, como apontam Figueira, Cró e Lopes (2014, p. 46-7)

Vygotsky considerava que a linguagem tem um papel importante na cognição. A linguagem é um mecanismo fundamental para o pensamento, uma ferramenta mental. É um dos processos através do qual a experiência externa é convertida em compreensões internas. A linguagem torna o pensamento mais abstrato, flexível, e independente do estímulo imediato. Através da linguagem, as memórias e antecipações do futuro são recuperadas para perceber a nova situação, influenciando, assim, o seu resultado. [...] A linguagem permite a criança imaginar, manipular, criar novas ideias, e partilhar essas ideias com os outros. Nesse sentido, a linguagem tem dois papéis: é instrumental para o desenvolvimento da cognição e é também parte do processamento cognitivo. Uma vez que a aprendizagem ocorre em situação partilhadas, a linguagem é uma ferramenta importante para o indivíduo se apropriar de outras ferramentas mentais.

A linguagem fundamenta as funções cognitivas, sendo ferramenta para o pensamento e desenvolvimento das funções psicossociais. Por meio dela desenvolve-se a língua e demais conhecimentos. Quanto aos surdos, a linguagem os auxilia na aquisição de línguas como Libras e o português. Segundo Figueira, Cró e Lopes (2014), a linguagem é instrumento cultural de manifestação, categorização, conceituação de pensamentos. Ela possibilita haver trocas de informações, sendo isso competência dos processos de estratégias do aprendizado. As concepções e os procedimentos com maior grau de complexidade são aprendidos, sabendo que

O atraso da linguagem traz sérias consequências para os surdos, para evitá-lo a criança precisa desenvolver a comunicação o mais precoce possível. Para Goldfeld (2002), os problemas relacionados à comunicação/cognição dos surdos não têm origem biológica, mas nas relações sociais em que ela participa, pois não é estimulada a desenvolver a sua língua de conforto, que é a Libras:

Em todas as situações cotidianas, o surdo que não adquire uma língua, se encontra em dificuldade e não consegue perceber as relações e os contextos mais amplo da atividade em que se encontra, já que para tal seria necessário que seu pensamento fosse orientado pela linguagem. Hoje, sabe-se que estas dificuldades cognitivas são decorrentes do atraso de linguagem, mas a comunidade geral ainda não tem esta compreensão e em muitas situações ainda se percebe o surdo sendo tratado como incapaz (GOLDFELD, 2002, p. 58).

O atraso de linguagem impõe consequências que afetam nas relações sociais e o surdo ainda é estigmatizado por situações que ainda não se tem estudo e conhecimento suficiente. Nos estudos de Balbino e Nunes (2018), a criança que não participa da comunicação terá atrasos no desenvolvimento da sua língua, isso não está ligado somente a quem tem surdez, mas ao meio em que ela convive, que pode ou não a estimular para novos conhecimentos.

Ainda em Balbino e Nunes (2018), linguagem não é apenas comunicar, ela tem papel de organizar e planejar o pensamento. Os surdos com aquisição de linguagem tardia têm comunicação falha, pois não conseguem fazer a organização mental condizente com a situação e também lhe falta o pensamento conforme as atividades sociais da sua vivência.

Os humanos se desenvolvem pelas relações sociais e para isso acontecer precisam utilizar a linguagem com signos, símbolos e sentidos. Segundo Balbino e Nunes (2018) a aquisição de linguagem tardia pode trazer resultados a longo prazo,

entre eles: isolamento pela falta de interação, dificuldade na compreensão por não conseguir comunicar de forma clara e atraso nas questões cognitivas.

O aprendizado inicial da L2 é muito importante para os surdos. Esse desenvolvimento da língua traz vários benefícios em sua vida, principalmente para se comunicar. No Brasil, a Língua Portuguesa é a majoritária, a comunicação com o outro pode ser de grande benefício para pessoa surda sendo bilingue por aprender também a Libras. Como há poucos ainda que sabem a língua de sinais, o surdo tem o recurso da L2 como segunda língua escrita.

Muitos surdos, com o passar do tempo, acumulam as dificuldades do aprendizado da Língua Portuguesa, sendo um problema deles e de profissionais da educação que não sabem lidar com sua especificidade. Há surdos de várias idades com dificuldades tanto na escrita quanto na leitura, advindas desde o período de escolarização e dos primeiros convívios sociais. Eles sofrem com a falta de recursos linguísticos nas duas línguas, tendo poucas oportunidades de comunicação entre seus pares.

A aquisição da segunda língua é esperada para esse aprendizado, mas as teorias discutem os aspectos da idade do indivíduo e de suas dificuldades encontradas nas fases jovem e adulta. As variáveis levadas em conta predizem os resultados de aquisição da segunda língua passando por questões de idade da exposição à língua (em ambiente escolar, viagens para o país da L2, contato com falantes da L2 e outras), duração de treinamentos em contextos da L2, motivação e integração psicossocial com a cultura da L2, habilidade de imitação e memorização linguística e outras), estilos e estratégias de aprendizagem (BIRDSOING, 2006).

Os diferentes fatores contribuem para o aprendizado da L2, sendo a idade apenas um pretexto para desenvolvimento da língua, pois a parte cognitiva, do interesse e do esforço pessoal conta muito nessa situação. Se o aprendiz tiver sua capacidade bem desenvolvida, pode aprender quando criança ou adulto. Cada pessoa se desenvolve por experiência, agilidade ou percepção mais apurada. Singularmente, o início precoce de contato com a uma segunda língua leva a rapidez na aprendizagem e o nível mais alto de proficiência:

A pesquisa sobre os fatores e traços preditores do sucesso na aquisição de L2, pesquisa na qual se inserem os estudos sobre diferenças individuais, é inequívoca: o fator que mais fortemente prevê o alcance de altíssimo nível de proficiência em uma L2 é a idade de início de aquisição. A correlação

entre essas variáveis normalmente é inversa: quanto menor for a idade de início de aquisição de L2- portanto, quanto mais tenra for a idade de exposição significativa inicialmente-, mais provável será o alcance de níveis excepcionais altos de proficiência (SOUZA, 2021, p. 117).

A ideia de acesso a uma segunda língua é fundante no processo de proficiência, pois quanto mais jovem melhor será o aproveitamento na aprendizagem, mas é essencial o interesse que propiciará o desempenho:

Um segundo aspecto que merece atenção é a questão de os estudos sobre o efeito de idade de início de aquisição examinarem o impacto dessa variável na obtenção de um nível elevadíssimo de proficiência na L2. Esse nível de alcance final do processo de aprendizagem é denominado, pela literatura científica da área, de *nativelikeness*, no inglês. Por *nativelikeness*, entende-se o desempenho linguístico em ao menos um determinado domínio de organização linguístico em ao menos um determinado domínio de organização linguística da segunda língua (ex: articulação fonética, percepção e discriminação fonética, morfossintaxe etc.) para o qual a acurácia da realização ou percepção de formas linguísticas, ou o pareamento dessas formas com significado ou função, não discrepa significativamente do desempenho de um falante nativo numa tarefa semelhante. Portanto, em termos práticos, trata-se de indiferenciação entre o sistema interlíngua e a norma abstraída da observação de falantes nativos da L2 (SOUZA, 2021, p. 118).

Essa idade de início de aquisição da língua influencia no nível de proficiência, avaliando o domínio de uma das etapas da organização linguística. Mas na prática falta diferenciar a interlíngua e a fala dos nativos de L2. Souza (2021) afirma que a *nativelikeness* não é o que determina o bilinguismo que está conceituado pelo uso de duas ou mais línguas em comunicação cotidiana. Em proficiência de segunda língua há duas hipóteses: maturação cognitiva e consolidação das rotinas de uso. Sobre aprendizagem o período crítico denomina-se o período sensível com a noção de maturação cognitiva e idade, sendo esse o tempo do estímulo do ambiente.

Os fatores importantes para aquisição da segunda língua - idade e maturação cognitiva - servem para a educação de surdos, considerando o período sensível de aprendizagem, sabendo que muitos surdos aprendem essa segunda língua na escolarização pós-período sensível, sendo esse acesso tardio o que causa prejuízos.

1.3 APRENDIZAGEM TARDIA DE LIBRAS COMO L1 E LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 NA MODALIDADE ESCRITA

Sobre a aquisição/aprendizagem tardia da Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2 na modalidade escrita, a maioria das crianças ouvintes chegam à escola já sabendo falar o seu nome próprio, a sua idade, o nome dos pais, irmãos. As crianças surdas não adentram na educação regular com essa mesma estruturada. As surdas sem saberem conversar como as ouvintes terão que aprender os conteúdos escolares por outros meios com os primeiros sinais convencionados da Libras. Tudo isso gera um atraso no processo de ensino-aprendizagem do surdo, pois é na instituição escolar que vai ter os primeiros contatos com a língua de sinais. Segundo Fernandes (2006, p. 123)

Desde o nascimento, essas crianças interagem em sua língua materna, o português oral, tanto no ambiente familiar quanto em outros espaços sociais de formação, como é o caso das creches e escolas, por exemplo. Essa língua, que se constitui em situações naturais, lhes permite ter acesso às mais variadas informações, construir hipóteses, categorizações, generalizações, conhecimentos sobre o mundo, desenvolver juízos de valor e, o mais importante, permite-lhes sua identificação cultural com um grupo de referência, do qual se sentem partes, ao qual pertencem. Ao iniciar o seu processo de aprendizagem da escrita essas crianças o fazem com base nesse conhecimento “oral” prévio e todas as operações linguísticas serão mediadas pelas experiências que desenvolveram em sua língua de referência, sua primeira língua. Ainda assim, enfrentam inúmeras dificuldades em seu processo de alfabetização/letramento escolar (por razões que não nos cabem aqui detalhar), o que tem promovido inúmeras pesquisas cujo foco é a compreensão das variáveis aí envolvidas para superação dessa problemática.

As crianças ouvintes já começam a escolarização com experiências com a sua língua materna, o surdo como não tem esse desenvolvido de forma concomitante. Fato esse que gera prejuízos para os estudantes surdos, pois ele não tem a sua primeira língua internalizada para conseguir contrastar com uma segunda, isto é, Libras para o português. Ele aprende duas novas línguas sem ter uma para ser a de conforto.

Entretanto, apenas uma minoria dos surdos, para Fernandes (2006), configura no grupo que tem contato com a Libras desde o nascimento, chegando a espaços da escola conhecendo a Libras internalizada para aprenderem o português. Essa combinação auxilia a dimensão humana, histórica, social e cultural do sujeito, pois

A história da educação dos surdos nos mostra que a língua oral não dá conta de todas as necessidades da comunidade surda. No momento em

que a língua de sinais passou a ser mais difundida, os surdos tiveram mais condições de desenvolvimento intelectual, profissional e social (GOLDFELD, 2002, p. 38).

A trajetória histórica dos surdos já demonstrou que as tentativas de ensino da língua oral para esses sujeitos não atenderam as suas especificidades, mas quando eles tiveram a oportunidade de ter contato com a língua de sinais mostram que suas condições de ter desenvolvimento intelectual, de profissionalização e de relações sociais:

As crianças surdas apresentam diferentes contextos de aquisição da linguagem relacionados com o meio em que estão inseridas. O primeiro que se apresenta é o do lar, onde os pais podem ser ouvintes que usam a língua de sinais ou não; ser surdos ou apenas um deles ser surdo; ter familiares surdos ou não; ter relações com outros surdos ou não, etc. O segundo contexto possível é o da escola, que pode oferecer um ambiente linguístico na língua de sinais por meio de surdos adultos, por meio de profissionais fluentes na língua e, até mesmo, garantir o contato com pares surdos. Por outro lado, há possibilidade de a criança estar em uma escola em que o único modelo de língua de sinais seja o intérprete, se houver. Outro contexto possível é o clínico, no qual a criança pode ter atendimento especializado antes de ingressar ou paralelamente à escola, caso a abordagem seja exclusivamente oral (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 26).

O meio social e as formas de interação são importantes no processo de aprendizagem, eles influenciam as relações do sujeito consigo e os outros e com a aprendizagem escolar da Libras e da Língua Portuguesa. Nesse aspecto, Quadros (1997, p. 27) reverbera que,

Se há um dispositivo de aquisição da linguagem – LAD – comum a todos os seres humanos que precisa ser acionado mediante a experiência linguística positiva, visível à criança, então a criança surda brasileira deve ter acesso à Libras o quanto antes para acionar de forma natural esse dispositivo. A língua portuguesa não será a língua que acionará naturalmente o dispositivo devido, à falta de audição da criança. Essa criança até poderá vir a adquirir essa língua, mas nunca de forma natural e espontânea, como ocorre com a Libras.

A criança surda quando tem acesso a Libras a sua aprendizagem acontece de forma natural e rápida, pois é uma língua visual espacial para atender as suas especificidades. A Língua Portuguesa não é adquirida de forma natural e espontânea para ela, mas de modo sistematizado, pois ainda na escola segue o modelo de ensino de alunos ouvintes.

Fernandes (2006) alude que o aprendizado do português depende a forma como a língua tem um sentido social em interações verbais por meio das práticas de letramento. Toda essa experiência tem que partir da interlocução pela Libras, ou seja, só há letramento na Língua Portuguesa se houver a constituição de sentidos na língua de sinais.

Sobre esse aprendizado da Língua Portuguesa, o ensino para os surdos ocorre com as mesmas estratégias e períodos para os ouvintes. A escola tem caráter monolíngue e de formação para a elite, em que outros dialetos não aportam a desenvoltura da língua oficial, pois não contempla os surdos. A realidade é que, conforme Fernandes (2006, p. 141),

Diferentemente da criança não-surda que chega à escola “conhecendo” gramática (saber gramatical/linguagem) e que lá passará a conhecer “sobre gramática” (teoria gramatical/metalinguagem), as crianças surdas ignoram completamente o português. Ignoram a questão mais elementar de que cada coisa tem um nome e que dizer coisas exige uma “ordem”, uma “sequência lógica”. Ignoram que esses nomes que as coisas têm às vezes podem referir-se também a outras coisas e que muitas coisas têm mais de um nome. Ignoram que dizer coisas em uma determinada “ordem” é uma regra que não vale sempre, pois essa “sequência lógica” estará determinada pelas questões que se gostaria que fossem enfatizadas, ou pelos sentidos que se desejaria produzir. Ignoram, ainda, que mesmo dizendo as coisas em uma ordem compreensível, e esperada pelas pessoas, podemos mudar completamente o sentido do que dizemos caso mudemos o “tom” no jeito de dizer. E esses modos de dizer são dependentes da região onde se vive, da idade que se tem, da origem sociocultural da pessoa que fala e, o mais importante, do “lugar” do dizer e para quem se diz.

A criança ouvinte chega à escola com experiências fundamentadas na sua língua, pois já fala, mas a surda, geralmente, não tem essa vivência, o que a faz ter atrasos na aprendizagem, podendo ser levados para toda a vida escolar, como mencionado. A criança surda que não é exposta a Libras precocemente apresenta mais dificuldades em usar a linguagem. Ela não consegue resolver problemas, foge-lhe o autocontrole da comunicação, dependente do uso de elementos concretos, tem comportamento de menos socialização. Desse modo, a aquisição de ambas as línguas traz marcas profundas na aprendizagem.

1.4 A INTERLÍNGUA E O FOCO NA APRENDIZAGEM: TRANSFERÊNCIA LINGUÍSTICA

O processo de aprendizagem de uma segunda língua precisa ser conhecido por aqueles que trabalham com os alunos. Compreender a interlíngua e as suas nuances proporcionará uma melhor estratégia de ensino. Também saber sobre o processo de fossilização na interlíngua e como acontece é foco a ser trabalhado pelos professores de segunda língua. O desenvolvimento desses sujeitos passa pela revisão da estrutura como eles aprendem.

A atenção aqui é sobre os erros no processo de aprendizagem e a transição de L1 e L2 para os aprendizes. Em 1960, para Souza (2021), não se pensava mais em corrigir o erro, mas entender como acontecia a influência da L1 na L2 e o papel do ensino advindo de estudos sobre interlíngua.

A guinada mentalista nos estudos linguísticos se deu nas ideias sobre L2 em particular, que fomentou o ponto de vista da inovação teórica que motivou o pensamento sobre a aprendizagem de L2 como processo que atua nos dois sistemas linguísticos: a língua materna do aprendiz e a que ele é exposto, bem como a interlíngua. Entrou em cena o biculturalismo envolvido na aprendizagem.

Os estudos sobre as ciências cognitivas contribuíram bastante com o olhar sobre a segunda língua. Pensou-se nos sujeitos surdos com duas línguas de modalidades diferentes, sendo a segunda aprendida, muitas vezes, de forma tardia em idade escolar. Quanto à interlíngua, a escrita do surdo é fundante para compreender a primeira língua com influência estrutural na escrita. Entender sobre o tema também é importante para criar formas de produções escritas pelo olhar do sujeito que tem duas línguas com estruturas diferentes e que a primeira exerce grande influência sobre a segunda.

A interlíngua é um sistema linguístico que atua em usuários de segunda língua. Ele sendo interno ativa-se quando o sujeito utiliza a sua segunda língua. Ela se sintetiza como internalizada que, para Souza (2021, p. 55), significa

[...] sistema linguístico internalizado, com propriedades de desenvolvimento e de representação mental específicas, manifesto quando um usuário de L2 seleciona sua segunda língua para a produção ou compreensão linguísticas em eventos comunicativos esse sistema é denominado interlíngua. [...] Para uma apreciação plena da inovação trazida pela hipótese da interlíngua, faz-se necessário enfatizarmos a noção de sistemas linguístico internalizado. Essa noção implica uma mudança relevante na compreensão dos erros do aprendiz de L2, ou seja, da manifestação de formas desviantes em sua fala e de seus processamentos da linguagem discrepantes do padrão de falantes nativos maduros de tal L2. Ao invés de aborda-las tão-somente como o produto de falhas de aprendizagem, e, portanto, eventos

indesejáveis, as divergências de um usuário da L2 em relação ao falante nativo (seu “falar estrangeiro”, por assim dizer) são vistas como expressão de um estado de competência linguística. Em outras palavras, a manifestação do uso de uma L2, a interlíngua de um aprendiz, passa a ser considerada como uma língua natural, em tese, passível de descrição e de análise linguística.

A compreensão do conceito de interlíngua como sistema linguístico internalizado tratado é erro em aprendizagem de segunda língua, podendo até ser uma língua natural, pela possibilidade de fazer descrições e análises linguísticas compartilhadas.

Em 1970, começaram os estudos sobre a interlíngua, cujo termo está atribuído a Larry Selinker (1972). Brown, Malmkjaer e Williams (1996) percebem a influência da L1 no desempenho da L2, havendo três sistemas linguísticos denominados por aproximativos, cuja característica pode ser pela vivência do aprendiz no conhecimento buscado, sendo

[...] a supersimplificação da estrutura da L2, mantendo-se apenas a expressão do mínimo necessário para a comunicação de conteúdo referencial. Um exemplo é a omissão de verbos de ligação em enunciados com predicação de sujeitos por adjetivos (ex: Esse bolo bom. Em vez de Esse bolo é bom) (SOUZA, 2021, p. 58).

Nesse sistema aproximativo, ocorre a super-simplificação da L2, o que leva a uma comunicação reduzida, mas sem prejuízos. Mostra-se mais potencializada, podendo ser modificada no desenvolvimento da aprendizagem. Nesse aspecto, Nemser (*apud* SELINKER, 1975) contrapõe essa ideia ao afirmar a interlíngua como processo psicológico latente e sistema linguístico adicional tendo a L1 um papel de *input* na aprendizagem de L2.

Há convergências das ideias deles no quesito da interlíngua com propriedades de uma língua natural, sendo estudada como terceiro sistema linguístico, mas é desafiador esse argumento, pois

O processo de aquisição de L1 resulta em um falante cuja competência linguística converge fundamentalmente para a dos outros falantes da mesma L1 naquela comunidade de fala, salvaguardadas patologias que afetem a aquisição de linguagem. Todavia, o resultado do processo de aquisição de L2 é imensamente variável, de aprendiz para aprendiz, sendo que, entre os aprendizes cuja aquisição tem início em estágios mais tardios do desenvolvimento individual, usualmente o resultado é um estado de

competência fortemente discrepante dos falantes nativos (SOUZA, 2021, p. 58).

A primeira língua internalizada se desenvolve pela competência linguística, mas no que se refere à segunda língua é bem variável e sofre diferentes influências externas e internas. Desse modo, o resultado da competência linguística da segunda aquisição difere do nativo. Selinker também fala sobre fenômenos linguísticos fossilizáveis como

[...] regras e subsistemas linguísticos que os falantes de uma língua nativa particular tendem a manter em sua interlíngua em relação a uma língua em estudo particular, não importando a idade do aprendiz ou a quantidade de explicações e instruções que recebeu na língua em estudo [...] As estruturas fossilizáveis tendem a permanecer como desempenho potencial, ressurgindo no desempenho produtivo de uma interlíngua até mesmo quando aparentemente erradicadas (SELINKER, 1972, p. 229).

A fossilização não tem idade para acontecer e nem limites da quantidade de *inputs*. Ela costuma aparecer mesmo quando a pessoa não utiliza mais essa estrutura. Desse modo, ela se define como permanência na interlíngua de itens, regras e subsistemas que não coincidem com formas análogas da língua-alvo. As estruturas da primeira língua no aprendizado da segunda não se relacionam com a exposição ou os insumos recebidos.

Nesse processo, há cinco fenômenos que contribuem para o processo de fossilização destacado por Selinker, como apontou Souza (2021, p. 58): “1 Transferência linguística; 2 Transferência de treinamento; 3 Supergeneralização do material linguístico da língua-alvo; 4 Estratégias de aprendizagem de segunda língua; 5 Estratégias de comunicação na segunda língua”. Têm-se as estratégias de fossilização em aquisição de segunda língua. Observam-se as fossilizações apresentadas em discursos de L2 podem ter influência de sua L1, sendo esse o processo de transferência linguística.

Estudos atuais renomearam para transferência interlinguísticas e a questão de fossilização negativa e positiva. Pensando na produção da Língua Portuguesa por sujeitos surdos, segue a exemplificação de transferência linguística em escrita espontânea da pessoa surda: 1) *Pinta o cabelo morena iluminada o valor?* Transcrição da frase para norma da gramática: 2) *Quero saber qual é o valor para pintar o cabelo na cor morena iluminada?*

Em transferência de treinamento, Souza (2021) aduz ser os resultados de referências ofertadas na orientação, por meio de exemplos ou materiais que levam a construir regras que não são de acordo com o uso da L2 por falantes nativos: 1) “Vou não porque faculdade UFG preciso ter atividades coisas”. Transcrição: 2) Não vou porque preciso fazer as atividades da faculdade na UFG.

Na supergeneralização do material linguístico da língua-alvo: teria a utilização da interlíngua em contexto que não poderia ser utilizado: 1) “Você libras homem conhecer amigo foi lembro professao”. Transcrição: 2) Conheço esse homem que foi meu professor de Libras.

A respeito das estratégias de comunicação e aprendizagem da L2, Souza (2021) apresenta a simplificação dessa L2, em que a forma de responder às pressões comunicativas ocorre com as estruturas interlinguais² da L1 na produção do seu discurso na L2. Se comunicação for bem entendida, gera a acomodação dessa interlíngua, ou seja, esse sujeito internaliza o que aprendeu e reutiliza em outros contextos. Mas se for motivado a melhorar essa produção, ele será levado a desenvolver e aperfeiçoar o uso da L2: 1) “Eu ir casa sua”. A organização estrutural na tentativa de escrita em português como L2 do surdo tem influências correntes da estrutura usual da Libras. Transcrição: 2) Eu irei à sua casa.

Essa escrita segue as regras do português escrito utilizado pelos falantes em seu cotidiano. Entender a interlíngua como sistema linguístico presente na aprendizagem da L2, no caso de surdos brasileiros aprendendo a Língua Portuguesa escrita, rompe com crenças relativos ao português produzido por eles. Por anos já se ouviu frases assim: o que o surdo escreve está bom, já é válido só pelo fato dele estar escrevendo, não há necessidade de auxiliar o surdo a melhorar a escrita. Esses ditos prejudicam muito os surdos em seu processo de aquisição de L2. Portanto, a correção gera a motivação, a partir da aptidão da aprendizagem da L2.

1.5 MOTIVAÇÃO E APTIDÃO PARA A APRENDIZAGEM DA L2

2 Os enunciados produzidos pelo aprendiz dizendo frases da língua-alvo, para a maioria deles, não são idênticos aos correspondentes de um falante nativo dessa língua. Então, há um sistema linguístico em separado, o qual se apreende quando o aprendiz tenta, em seu *output*, produzir uma norma na língua-alvo, chamado interlíngua, conforme Selinker (2020).

O surdo tem vários motivos para aprender a sua segunda língua, que seria o português escrito, pelo fato de viver no meio social com maioria de falantes da Língua Portuguesa. Entretanto, cada sujeito busca seu principal motivo para a aquisição desse conhecimento, podendo ser de comunicação com os seus pares, inserção no campo científico e escolar, interação com a sociedade grafocêntrica e outros.

Souza (2021) destaca que a motivação maximiza as oportunidades em diferentes situações de comunicação, tendo o sujeito o aprimoramento de seu bem-estar. A aprendizagem implica as estratégias de adequação de meios e estilos para aprender a língua-alvo. Muitas das vezes, o surdo se sente um estrangeiro dentro de seu próprio país por não conseguir se comunicar com ninguém ao seu redor, tendo reduzido o seu contato apenas com seus pares ou profissionais que dominam a língua de sinais da região, no caso aqui a Libras.

Com isso, percebe-se a dificuldade de conviver na sociedade sem poder se expressar e receber informações. Nessa situação, o surdo é estimulado a aprender as duas línguas de origem, precocemente. Se ele estiver inserido no ensino regular é possível que aprenda a Língua Portuguesa na convivência com indivíduos ouvintes, embora tenha dificuldade muito maior do que em escolas específicas.

Aprender línguas é cansativo, sendo a Libras numa perspectiva mais funcional de comunicação e a Língua Portuguesa na forma sistematizada. Isso ocorre, porque, muitas vezes, ela é ensinada fora de contextos significativos, estando embasada na metodologia de ensino para ouvintes. O principal local de origem no aprendizado dessa língua é na escola, havendo interação entre as crianças, pelo que

Há evidências consensual de que entre estudantes em contexto escolar ocorre uma alteração do perfil motivacional ao longo da escolarização. Crianças em fase pré-escolar, portanto, no início do processo de aprendizagem – são genericamente motivadas para as experiências que o processo educacional oferece. Porém, a baixa motivacional tende a aparecer com o aumento das demandas cognitivas, imposto progressivamente pelo processo educativo, ainda na pré-adolescência (SOUZA, 2021, p. 105).

A estrutura da Língua Portuguesa e de seu sistema de escrita se faz de modo complexo, compondo-se diferentes significados, construções, variações e elementos gramaticais. Para um ouvinte, torna-se uma aquisição mais fácil já que ouve e repete

sons e palavras cotidianamente, podendo perguntar o que não compreende dos significados, passando da fala para a escrita.

Para o surdo é diferente, não há o modelo estrutural de organização dos constituintes que ocorrem no diálogo do português. Ele não recebe as informações suficientes para construir o gramatical e funcional da estrutura escrita da língua-alvo como ouvintes. As informações coletadas se dão quando há o contato com pessoas que consigam se comunicar com ele via Libras e fazem reformulações escritas respeitando a estrutura de organização dessa língua-alvo. Caso ele não tenha essa referência, pode se desmotivar.

Souza (2021) explica que não se rotula o estudante que não aprende, porque viverá desmotivado. Analisam-se, então, os diferentes contextos sociais que ele convive, bem como fatores físicos e ambientais. Em sua adaptação ocorre certa motivação, mas não é somente no contexto escolar e a sala de aula que ele precisa para ter estímulos, pois sua família e seu grupo de contato também podem fazer isso. Sem esse apoio, ele tende a ficar isolado e com muitas dificuldades em aprender a língua majoritária.

O surdo sente a necessidade da aprendizagem do português, principalmente para a comunicação interativa, tendo mais fatores que o trazem motivação como escrita e leitura. Sem o domínio gramatical da Língua Portuguesa, não conseguirá enviar mensagem nem ler o que receber de alguém. Isso repercute nos fatores sociais e econômicos.

A valorização da L2 passa pelo fenômeno motivador da aprendizagem. Nas diferentes possibilidades que os estudantes surdos podem buscar esse conhecimento, os professores precisam investir no ensino do português de modo eficiente para esse público. No ambiente urbano, eles percebem escritas e informações, mas lidam com os escritos diferentemente dos ouvintes. Os significados estão distantes do real para o surdo sem esse conhecimento em relação ao ouvinte.

No caso da criança, não consegue fazer esse registro dos significados em sua mente, também não apreendendo o necessário linguístico para o convívio social mais proveitoso. Muitas das vezes, essa criança passa anos na escola sem aprender a escrita adequada, nem entender o significado daquilo que está escrevendo. Esse fato é excludente para os surdos, criando um tipo de rejeição a

Língua Portuguesa seja pela dificuldade seja por traumas vivenciados na aprendizagem da L2.

O desinteresse causa várias consequências no seu desenvolvimento da aprendizagem em geral, principalmente por conviver numa comunidade de maioria ouvinte, vive então se distanciando da Língua Portuguesa e do contato com ouvintes. Geralmente, ouvintes não sabem língua de sinais, mas a escrita correta daqueles é uma opção comunicativa para com esses. O documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 1998) atesta sobre esse vínculo social que une culturas:

[...] a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns. Os meios utilizados abrangem as culturas e as circunstâncias mais diversas; em todos os casos, a educação tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social (UNESCO, 1998, p. 51)

Esse documento mostra que a educação exerce um papel de formar vínculos sociais com referências comuns a todos. Ela auxilia no desenvolvimento humano em sua dimensão social. Para tanto, a escola é lugar de ações socioeducativas, pois atende as diferenças e promove a integração social. Ela forma cidadãos que se apropriam de culturas e da vida político-social. Seu papel fundamental na vida de todos tem especificidades como atender as pessoas com surdez. Os professores fazem parte desse processo ao usarem recursos socioeducacionais de aprendizagem de línguas.

Nas atividades com recursos tecnológicos, o estudante tem mais estímulos de valorização do ensino. O professor que compreende a cultura surda reconhece a sua importância em saber os modos de ensino com diferentes literaturas e tecnologias em sala de aula, reconhecendo que a primeira língua do aluno é Libras. Stumpf (2010, p. 2) afirma que o termo origina da

[...] palavra grega "Téchné" que significa "saber fazer". Para o professor, que vai fazer e ensinar a fazer, a utilização de um computador deve, antes de mais nada, resultar de uma escolha baseada no conhecimento das possibilidades oferecidas pela máquina cuja utilização precisa de um projeto adequado e de um ambiente de aprendizagem dotado da necessária estrutura. Do ponto de vista dos surdos o uso do computador e da Internet inaugurou uma nova dimensão às suas possibilidades de comunicação, pois são tecnologias acessíveis visualmente. Se, para os ouvintes, elas abriram perspectivas que levaram a modificações profundas nos usos e costumes

de toda a sociedade, para os surdos, essas mudanças podem ser ainda mais significativas.

A educação para esse grupo com surdez cria meios de vencer as dificuldades deles como leitura, e escrita. Os profissionais embasam-se na prática pedagógica de ampliar a aptidão do aluno alcançar a aprendizagem na L2, mesmo que tenha pouco conhecimento do português quando chega à escola.

A aptidão para a aprendizagem se refere àquilo que o indivíduo tem como facilidade de aprender, entendida como talento. Dessa maneira, no aprendizado da L2, o surdo busca uma forma de aprender melhor o português. Mas há pensamentos diferentes em relação às aptidões, não considerando sempre como um talento.

Essa aptidão é passiva de diversos fatores, não tendo apenas um traço, mas outros componentes. Sobre a aquisição da segunda língua, os estudos de Carrol e Shekan foram mencionados por Souza (2021) para diferenciar os fatores interligados à aptidão e aos aspectos cognitivos do desenvolvimento humano:

[1] habilidade de codificação fonêmica, entendida como capacidade de retenção de material sonoro não familiar em memória (ou seja, de codificar mentalmente tal material); [2] Habilidade indutiva de aprendizagem de língua, entendida como a capacidade de generalizações baseadas no input linguístico recebido e de extrapola-las na produção de novos enunciados; [3] Sensibilidade gramatical, entendida como a capacidade de identificar e reconhecer a função de palavras em contextos sentenciais; [4] Aprendizagem associativa, entendida como a capacidade de formar associações entre elementos linguísticos, tais como vocábulos da L1 e da L2. (SOUZA, 2021, p. 110).

As habilidades de codificação fonêmica, indutiva, sensibilidade gramatical e aprendizagem associativa fazem parte da estrutura que contribui para a aptidão do aprendente. Souza (2021) experimentou testes até que criou o Modern Languages Aptitude Test ou MLAT. Esse é o da aptidão das línguas modernas aplicado pelas forças aéreas dos Estados Unidos para saber quem dos estudantes poderiam aprender uma segunda língua. Posteriormente, ele foi criticado por separar quem tem aptidão de quem não a tem. Apesar de mostrar quem poderia ter mais facilidade em aprender, essa noção exclui os outros com bons resultados.

No processo de aprendizagem da L2, conta-se com a motivação. A palavra significa motivo + ação, cujo impacto na aprendizagem gera o bom desenvolvimento, a partir da estratégia que se sobressai à aptidão. O período e o método atrelados ao teste de aptidão agrupam o pós-guerra e o método audiolingual e behaviorismo. No

behaviorismo, há o estímulo-resposta e o método associativo que se fundem na memória de trabalho que

[...] pode ser genericamente definida como o componente de memória humana que nos permite realizar operações mentais em tempo real, ou seja, no aqui e agora. Trata-se de uma memória distinta de nossa capacidade de armazenamento permanente das informações e habilidades por nós aprendidas ao longo da vida, à qual denominamos memória de longo prazo. A memória de trabalho faz a mediação entre os estímulos que percebemos em nossa memória de longo prazo, permitindo-nos compreender tais estímulos e agir em resposta a eles. Ao ler esta sentença, é a sua memória de trabalho que permite a você reconhecer as palavras que ora escrevo e integrar o sentido delas de modo coeso ao argumento que você construiu em sua mente pela compreensão deste parágrafo (SOUZA, 2021, p. 113).

A memória de trabalho se confunde com a humana e a de longo prazo. A sua ligação está no que recebemos de *input* e o que já temos de conhecimento armazenado em nossa memória de longo prazo e como utilizamos essas duas informações. Badelley (2003) menciona a memória de trabalho dividida em três partes: a alça fonológica que atua com o armazenamento temporário verbal, o esboço visuoespacial que visualiza e codifica o que visual ou espacial, o executivo central que controla, ativa e inibe as representações mentais.

A memória de trabalho restrita em si, mencionada por Souza (2021) ao estudar os conceitos Robinson, aduzem a fatores de aptidão como velocidade de processar as informações e a habilidade de inferência lexical:

[...] A essas habilidades somar-se-iam complexos de capacidades para operações de maior dificuldade, delimitadas por características específicas de diferentes tarefas comunicativas, além de capacidades de gerenciamento de demandas interacionais. Portanto, a atual noção de aptidão diz explicitamente respeito ao conjunto de capacidades cognitivas que apoiam o processo de aquisição de língua [...]. A noção de aptidão hoje discutida pode contemplar diferentes contingências e situações de aprendizagem de L2. Em outras palavras, entende-se atualmente que perfis ou complexos de aptidão adequam-se flexivelmente a diferentes tipos de oportunidade de aquisição, desde a instrução com foco nas estruturas linguísticas até a aprendizagem majoritariamente implícita em situações de imersão na L2 (SOUZA, 2021, p. 115).

Os estudos atuais buscam nas capacidades cognitivas entender a aptidão de aprender a segunda língua. Sousa (2021) apontou que Krashen separa a aprendizagem da aquisição sendo essa que leva à fluência, já Robinson discute que

há situações diferentes de aprendizagem que favorecem a internalização satisfatória.

O ensino de Língua Portuguesa para surdos como L2 precisa rever conceitos atuais sobre como ocorre a aquisição dessa, pois vai além de utilizar a Libras como língua de instrução com materiais visuais. A abordagem contempla formas e estratégias de estimular as funções executivas do conhecimento. Não é que instrução e materiais visuais não sejam válidos, mas não são suficientes, já que contextos tecnológicos de imersão com sentidos proporcionam a aquisição de línguas.

CAPÍTULO 2 - MÍDIAS E TECNOLOGIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

No ensino de línguas, o envolvimento de estratégias com as mídias, sobretudo a mídia-educação, propicia resultados considerados positivos para a aprendizagem. A televisão é um dos grandes marcos tecnológicos inventados, mas superado pela *Internet*. Vendo-se numa tela dialogando com o mundo o sujeito tem vivido em meio virtual como algo natural nas relações sociais.

Na época da criação da TV, não se pensava como a atualidade avançaria tanto em mídias. Mas essa configuração se transmite no modelo atual como se sempre houvesse existido. Nessa visão, o potencial de ensino pode agregar mídias digitais para diferentes aprendizagens como aquisição de línguas.

2.1 CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA ERA DAS MÍDIAS DIGITAIS

A televisão, assim como outras invenções tecnológicas, contou com fatores como a contribuição da pesquisa de vários cientistas e pesquisadores e o avanço da energia elétrica e de vários outros componentes. Em 1920, o escocês John Logie Baird, criador da televisão, realizou a primeira transmissão, o que marcou o início a evolução tecnológica, como descrevem Costa e Orofino (2012).

Na década de 1930, as telas não passavam de cinco polegadas, o que dificultava assistir a alguns programas. Em 1940, isso foi mudando exponencialmente com telas maiores e as imagens coloridas, com transmissões com mais resolução. Em se tratando de Brasil, Costa e Orofino (2012, p. 35) retratam que:

[...] a primeira transmissão registrada ocorreu em 1939, na Feira Internacional de Amostras no Rio de Janeiro. Em 1950, foi fundada pelo jornalista Assis Chateaubriand a primeira emissora de televisão do Brasil, a TV Tupi de São Paulo, que reinou absoluta ao longo de muitos anos. Nesta época, Chateaubriand espalhou pela cidade 200 aparelhos de televisão chamando atenção do público pelas imagens e sons para o mais novo invento a “desembarcar em terras tupiniquins.

A influência desse aparelho na vida das pessoas continua até a atualidade. Desse modo, por décadas, tem sido um dos principais meios para propagar ideias, informação e entretenimento. É considerado fonte de aprendizado para todas as

idades. Os conteúdos transmitidos simbolizam a cultura e o desenvolvimento da sociedade.

Conforme Ferrés (1996), diferentes meios de comunicação fizeram a sociedade dominar diferentes habilidades na história, como é a cultura oral para as capacidades de memória, abstração e análise, em que a televisão está para a parte imagética, para o conhecimento visual potencializador do pensamento intuitivo.

Para Costa e Orofino (2012), infere-se que as experiências perceptivas pela TV apresentam estímulos visuais e auditivos. O fenômeno atrai o olhar para a captação do elemento gratificador. Com a televisão, os estímulos visuais se desenvolveram e impulsionaram as necessidades das pessoas com seus sentidos, já que as informações com imagens e sons não precisam ser lidas, pois são transmitidas somente por vídeos. De outro modo, tem-se a leitura representando as percepções de memórias junto a visuais e sensoriais.

Nesse cenário, portanto, as pessoas aumentam a sua percepção imagética, mas podem falhar na memória. Para Ferrés (1996), o telespectador assíduo passa a ter dificuldades em alguns aspectos como atração mais intensa por informações rápidas, causando dependência, já que nem sempre os acontecimentos ocorrem a todo instante.

Mas a leitura passa a ser vista como algo chato, monótono, tornando a pessoa preguiçosa para ler, o que vai declinando suas aptidões verbais, inclusive gerando vários problemas, como analfabetismo funcional (COSTA; OROFINO, 2012). Contudo, pelo viés pedagógico, a TV traz eventos culturais e aprendizados (MACHADO, 2000). Com um bom trabalho pedagógico desse aparelho, é possível torná-lo um propulsor de conhecimentos, ao lado dos livros.

O excesso é fator prejudicial dos meios midiáticos. Pillar (2005) registrou que são em média 6h diárias em frente à TV, mesmo entre os diferentes contextos sociais. Mesmo com a *Internet*, a televisão continua sendo um dos meios de propagação mais consumidos nos lares, visto os recursos para a manutenção daquela, ainda com valor caro para muitos.

A televisão participa do ensinamento das crianças, cujo consumo alto de tempo a assistindo equipara-se ao tempo no espaço escolar. Muitas vezes, a TV é servida como refúgio às famílias para os adultos cumprirem seus afazeres. De todo modo, as informações colhidas nessa mídia, para muitos jovens, são os maiores

ativos de aprendizado, sendo que ainda há os que veem a escola como lugar não atraente de frequentar e preferem o entretenimento midiático, tendo esse uma

[...] condição de meio de comunicação social, ou de uma linguagem audiovisual específica ou ainda na condição de simples eletrodoméstico que manuseamos e cujas imagens cotidianamente consumimos, tem uma participação decisiva na formação das pessoas, na própria constituição do sujeito contemporâneo. Pode-se dizer que a TV, ou seja, todo esse complexo aparato cultural e econômico — de produção, veiculação e consumo de imagens e sons, informação, publicidade e divertimento, com uma linguagem própria — é parte integrante e fundamental de processos de produção e circulação de significações e sentidos, os quais por sua vez estão relacionados a modos de ser, a modos de pensar, a modos de conhecer o mundo, de se relacionar com a vida. Enfim, procuro estudar a TV na sua íntima relação com a produção de modos de subjetivação na cultura (FISCHER, 2003, p. 15).

A televisão é vista como sistema multicultural com programas que transmitem diferentes linguagens e aprendizados em filmes, jornais, novelas e outros. Essa ferramenta faz parte do cotidiano das pessoas, sendo levada para a escola. Nesse quesito, Ferrés (1996) explica que não são proveitosos que elas sejam somente espectadoras/consumidoras de conteúdos, pois cabe haver mediação com conversas e diálogos a respeito dos assuntos das programações. Desse modo, é preciso instigar as crianças a explorarem seus conhecimentos e discutirem sobre o que foi visto. Nessa conjuntura, Bourscheid e Noal (2011, p. 12) afirmam que,

Para que os programas televisivos e o uso das diferentes tecnologias contribuam para a construção da aprendizagem é importante que os pais, além de acompanhar, estimulem o senso crítico dos programas e propagandas para que a criança não as assista passivamente, mas que, ao assistir aos programas com os filhos, aproveitem a ocasião para discutir o conteúdo do que é visto, bem como daquilo que é veiculado em comerciais.

Educadores precisam estar atentos ao que seus alunos estão assistindo e discutindo para se inteirar desse conhecimento com o debate em sala de aula. Professores podem fazer uma pesquisa sobre a programação, a fim de enriquecer ainda mais o assunto e o diálogo com seus alunos. Essa discussão faz parte da nova era informacional de estarem atentos ao que os alunos assistem e às suas conversas. Uma mediação correta e no tempo certo gera aprendizado. Desse modo, eles passam a enxergar a programação de maneira seletiva como aprendizes e não meros telespectadores.

No geral, as mídias são propagadoras de informações e conhecimentos, sendo as digitais em grande ascensão com a *Internet*. Há interação com jogos, cinema e outros. A *Internet* oferecendo recursos que facilitam as conexões com pessoas nos espaços *on-line*, visto que o mundo todo está praticamente conectado às redes. Algumas necessidades das pessoas podem ser resolvidas por diferentes redes. As tecnologias aparecem como grandes facilitadoras de várias tarefas, promovendo transformações nas relações humanas.

O acesso às tecnologias modernas cresce pela facilidade de comunicação e encurtamento das distâncias, vistos como facilitadores da vida de todos. Geralmente, por influência dos adultos, as crianças começam desde cedo a usar as tecnologias. O mundo tecnológico logo nos primeiros anos de vida faz parte do meio socioeducacional para as assimilações de conteúdos. Mas é preciso contar com uma boa mediação de familiares e professores.

Quanto às mediações, Loureiro e Marchi (2021) relatam que, sem o uso adequado, as redes passam a ser perigosas, principalmente para crianças e adolescentes. As mídias impactam a vida dos jovens de forma negativa ou positiva se não for bem-mediada. Essa preocupação não é recente, pois há muito tempo já se discutia que o avanço tecnológico gera perigos. Nessa atenção importante em todas as épocas, o fator alarmista percebe as influências perniciosas:

[...] pelo menos tão antigo quanto o filósofo grego Platão, que propunha banir as obras dos dramaturgos da sua República ideal, por suas influências perniciosas sobre as impressionáveis mentes infantis. Nos tempos modernos, estas ansiedades se misturaram às preocupações mais gerais com o iminente colapso da ordem social ao alcance das “massas” indisciplinadas – e, em particular, com as tendências criminosas atribuídas aos jovens da classe trabalhadora urbana, especialmente os do sexo masculino. Tais argumentos, assim como as lamúrias generalizadas a respeito da “morte da infância”, são muitas vezes motivadas pela nostalgia de uma Idade de Ouro imaginária que sempre parece ter existido duas gerações atrás (BUCKINGHAM, 2007, p. 179-180).

As preocupações quanto a conteúdos explícitos de sexo, droga, violência e outros estão mais discutidos na atualidade, pois, desde o surgimento da televisão e das mídias, tais conteúdos já vinham sendo analisados. Ocorrem influências prejudiciais como em jogos eletrônicos hiper-realistas induzindo a prática de violência e o uso de drogas, por isso

[...] as mesmas preocupações (re)aparecem. Embora cada pânico possa parecer específico, a recorrência de ansiedades semelhantes pode indicar uma continuidade subjacente mais ampla. O pânico que se estabelece na reflexão sobre a relação das crianças com as mídias parece ser, neste sentido, sempre – e em todos os lugares – o mesmo: a corrupção do ser inocente pela cultura (LOUREIRO e MARCHI, 2021 p. 13).

Com o aumento do uso de *smartphones* entre crianças, pensa-se na segurança de elas verem conteúdos apropriados. Os aparelhos atuais têm junto à *Internet* mais abertura acessos a vídeos, jogos e outros. O uso informal das mídias precisa ser pensado como educação midiática, quase sempre presente no ensino. A atenção e o preparo para ensinar com os meios eletrônicos *on-line* é dispositivo da pesquisa-ação aqui apresentada.

Tripp (2005) observa que a pesquisa-ação é estratégia para aprimorar o ensino de professores. É possível se beneficiar do uso das mídias digitais, oferecendo o ensino de forma lúdica, com jogos, atividades e interação. As estratégias educacionais, a partir da tecnologia ajuda a estimular a concentração e o raciocínio lógico para novos conhecimentos. Línguas e culturas se agrupam num mesmo sítio, pois

[...] aplicativos educativos *online* que disponibilizam programas apropriados para a utilização em *smartphones*, *tablets* e *smart TVs*, e que ensinam as crianças a falar e a escrever em Português e Inglês; além disso, já existem Jogos educativos de alfabetização; jogos com enunciados em inglês e um certo grau de complexidade na sua execução; programas infantis e educativos de televisão que desvelam cenários culturais politicamente organizados, e seriados infantis com episódios sequenciais que apresentam polêmicas da atualidade, como por exemplo, a *ideologia de gêneros* (SILVA; FARIAS, 2022, p. 127).

As mídias referidas podem ser benéficas quanto ao seu uso adequado no processo de formação humana. Pessoas diferentes têm o mesmo acesso aos recursos de mídias, mas seu uso não é igual para todos. Num mesmo espaço interativo educacional, crianças de certa região ou classe social poderão ter *smartphones* ou computadores com acesso a mídias, mas ambas não dominam os mesmos conteúdos. A democratização do avanço tecnológico se torna meio de mostrar se a ferramenta pode ou não ajudar no desenvolvimento dos sujeitos.

O cotidiano da criança está envolto de informações transmitidas pelos meios midiáticos, rede sociais e outros agentes de comunicação. Suas habilidades múltiplas são somadas a esses aspectos nos âmbitos escolares. O diálogo

estabelecido nas interações sociais entre alunos, professores e seu meio é fundamental para a sua formação integral (SILVA; FARIAS, 2022).

A mídia pode facilitar o desenvolvimento intelectual e pessoal, se as informações forem propícias ao aprendizado. O contato mais rápido e fácil entre os usuários da rede proporciona um vínculo mediado com seus interesses, entrando nessa discussão o que Bévort e Belloni (2009) afirmam sobre a mídia-educação que está nos processos de socialização. Desse modo, ela inclui a educação nas perspectivas da vida:

A interação entre pares e com adultos, em situações favoráveis e inovadoras de aprendizagem e com uso pedagógico apropriado das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), pode levar as crianças a desenvolverem comportamentos colaborativos e autônomos de aprendizagem, benéficos para o seu desenvolvimento intelectual e socioafetivo (BELLONI; GOMES, 2008, p. 717).

A interação faz parte do desenvolvimento dos indivíduos, pelo que as mídias tornam isso mais fácil. É a socialização de diferentes pares, interconectando linguagens e culturas. As mídias como recursos de desenvolvimento da criança levam essa interação para a sala de aula.

As Diretrizes e Bases da Educação Infantil (BRASIL, 2010) propõem que escolas usem aparelhos eletrônicos como gravadores, computadores e demais recursos no ambiente escolar, visto que muitos desses alunos. Logo, a prática docente trabalha aquilo que faz parte da realidade dos alunos. Quando se tem maior contato com as mídias digitais, a compreensão do mundo se expande. O professor dá a oportunidade de alunos interagirem de modo diferente daquele ensino monótono, sendo eles o desenvolvimento esperado.

O aluno que tenha pouco contato com o mundo digital pode ser prejudicado. Nesse sentido, o professor usa as ferramentas disponíveis proporcionando a todos o ensino interativo. A aula mais enriquecedora é a que mais atrai a atenção dos alunos. Essa prática vai além da proposta puramente tradicional.

2.2 O PAPEL DE PROFESSORES E AS MÍDIAS NA ESCOLA

Pensar nossas vidas e nosso cotidiano tem a ver com a importância das mídias incorporadas no fazer cotidiano, na educação e nas interações gerais da vida. As mídias em diferentes contextos fazem parte da escola que tem o papel de

incorporá-las em prática pedagógicas, visando o desenvolvimento dos estudantes. É preciso ensinar como recursos das mídias digitais complementam a educação:

Escolas não conectadas são escolas incompletas (mesmo quando didaticamente avançadas). Alunos sem acesso contínuo às redes digitais estão excluídos de uma parte importante da aprendizagem atual: do acesso à informação variada e disponível on-line, da pesquisa rápida em bases de dados, bibliotecas digitais, portais educacionais; da participação em comunidades de interesse, nos debates e publicações on-line, enfim, da variada oferta de serviços digitais (MORAN, 2003, p. 9-10).

O papel do professor nesse contexto é muito relevante. Para Grellmann e Conderonsi (2014), a instituição escolar precisa levar tanto professores quanto alunos a lidarem com as mídias dentro e fora do campo escolar, pois os veículos geram práticas culturais que cabem ser discutidas na escola. Essa instituição centra-se em aprendizados entre seus muros: salas de aula, livros e culturas. Mas a prática do ensino requer a demanda do aprendizado das mídias.

Grellmann e Conderonsi (2014) defendem a ideia do uso dessas mídias que desperte os alunos para a ação motivadora de lidar com os contextos da sociedade. O professor e os alunos precisam adotar novas posturas em sala de aula. O ensinamento com as mídias contextualiza conteúdo e interesses dos alunos. O ensino tradicional não se distancia das metodologias didáticas com recursos digitais.

O papel do professor vem mudando com o pensamento de ele ser mediador, não vendo o aluno de forma passiva do conhecimento, sem questionamentos, já entendendo que ambos trocam relações de aprendizagem. O papel do professor no uso das tecnologias em sala é engajar os alunos a buscar conhecimento de forma criativa com as práticas pedagógicas, deixando de lado a aula monótona e estática.

O processo de ensino-aprendizagem tem desempenho na escola com boa infraestrutura tanto para ensinar quanto para aprender. De acordo com Santos e Sá (2021), sem a infraestrutura adequada não é possível obter um bom trabalho com uso das tecnologias. As políticas públicas são desenvolvidas para essa importância da evolução educacional. É preciso ter investimentos suficientes para organizar os espaços escolares, visando ao desempenho de todos.

Ainda se encontram escolas feitas de placas ou madeira, não tendo a estrutura e os recursos eram mínimos do desenvolvimento da aprendizagem significativa. Mas além da parte física, é preciso pensar aulas mais atrativas e didáticas. O Censo da Educação, como discutiu Ferreira (2016, p. 2), apontou que

uma parte considerável de alunos ficam em tempo integral na escola, sendo interessante que haja atenção para a infraestrutura, pois “[...] mais de 60% das instituições de ensino do país, faltam itens como: biblioteca, laboratórios de informática e ciências, quadras esportivas e dependências para estudantes com necessidades especiais, entre outros”.

As estruturas inadequadas podem desanimar o aluno, pelo que como se encaixariam os aparelhos midiáticos nesse contexto? Mesmo com professores preparados, o ambiente dificultaria o ensino. Com recursos modernos, a formação dos alunos se dá de maneira mais prazerosa. A tecnologia na infraestrutura escolar pode ser pensada de diferentes maneiras: desde as salas de aula modernas até as diferentes plataformas digitais, como *sites* oficiais da escola, redes sociais, *e-mails*, entre outras.

Os recursos são pensados na escola rumo à preparação para a vida após a escola. Tudo isso tem a ver com a formação cultural e o uso das tecnologias. A exclusão digital ainda é muito presente na sociedade: diversas pessoas, sobretudo nas periferias, têm pouco contato com a tecnologia, contando apenas com a televisão e o rádio como recurso tecnológico. Isso pode afetar alunos e professores. Esses dois grupos frequentemente não têm o acesso necessário ao cotidiano midiático:

Diante das inúmeras desigualdades em relação às barreiras que separam os excluídos do acesso às tecnologias, a distância entre os que têm e os que não têm acesso ao acervo da cultura propiciado pelas mídias pode ser pensada em uma perspectiva de mediação cultural da inclusão digital. As diferentes formas de mediação podem ser vistas como possibilidade de transcender os limites utilitaristas e o acesso meramente operacional às máquinas e aos programas, implicando uma inclusão que seja também social, cultural e política (FANTIN, 2010, p. 140).

Os professores precisam estar sempre atentos ao desenvolvimento tecnológico e à linguagem tecnológica que esses alunos trazem para sala de aula. A cultura digital presente no ensino prepara o jovem para lidar com seus usos além do ambiente escolar, pois, como explica Santos (2003, p. 78):

[...] a escola e os professores não podem deixar de considerar que, mesmo em condições adversas, crianças e jovens acessam as tecnologias, seja nas *lan-houses* ou noutros espaços sociais, o que sugere a importância da mediação de tais relações em contextos formativos, inclusive para desmistificar o caráter *fetichizante* que envolve certos usos, a fim de ‘politizar as tecnologias’.

Nessa perspectiva, os jovens têm acesso às tecnologias, de maneira frequente ou limitada, mas sem saber levá-las para o conhecimento educacional. Vários grupos se reúnem e passam horas em jogos, redes sociais, vídeos e outros, sendo essa realidade tema de discussões na escola. Nesse momento, o professor precisa ficar atento e impulsionar um bom desenvolvimento dos alunos.

A escola tem o papel de ajudar esses jovens a ter uma imersão digital adequada para promover uma melhor convivência no mundo acadêmico e profissional. Isso justifica a importância da tecnologia dentro e fora da escola. Aprender a dominar essas complexidades os ajudará a ter sucesso na sua formação. Mas para que o professor possa ajudar, ele também precisa fazer parte dessa cultura de tecnologia. Não basta a escola estar estruturada para apoiar esses alunos, o docente precisa dominar o assunto:

Analizando como algumas mídias têm sido incorporadas nas práticas pedagógicas, é possível identificar como as escolas estão lidando com as mudanças provocadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A complexidade que envolve a presença e o uso das tecnologias nas práticas educativas precisa estar articulada não só a uma reconfiguração da escola e seus espaços, mas sobretudo a programas de formação inicial e continuada que discutam o novo perfil profissional do educador nos cenários atuais, principalmente no que diz respeito à sua relação com a cultura, mais especificamente com as mídias e tecnologias (FANTIN, 2010, p. 10).

A escola precisa se transformar e levar para o seu cotidiano a tecnologia ao incorporar essa cultura midiática no ensino. Essa formação traz grande impacto na vida da comunidade escolar. Para Fantin (2010), a escola forma, assim, alunos com crítica e vida criativa, fazendo com eles vejam as mídias de maneira formal e reflexiva. O espaço escolar precisa usar os recursos próprios da rede, como *blogs*, vídeos e *smartphones*, fazendo com que alunos e professores alcancem o potencial de trabalhar atividades de leitura e escrita e produções variadas.

Valente (2003) esclarece que o uso das tecnologias e das mídias aumenta nas instituições de ensino os desafios. Por esse motivo, a formação continuada dos professores é tema de larga severidade. À medida que as dificuldades dos alunos, e até mesmo dos educadores, forem aparecendo, é preciso construir os conhecimentos.

Para Castro e Amorim (2015), a formação continuada é muito relevante na perspectiva do programa escolar, do treinamento e dos pressupostos das necessidades dos educandos treinados para melhorar seu desempenho. A formação continuada está ligada ao desenvolvimento profissional do professor, conforme as demandas da escola. É preciso buscar formas de solucionar as dúvidas que surgirem.

Nesse processo de formação, os professores têm que adquirir o máximo de conhecimento computacional e informacional, transformando esse estudo em conhecimento pedagógico (VALENTE, 2003), para lidar de maneira mais fácil com os problemas em sala de aula. Para além do conhecimento técnico, há a articulação das finalidades pedagógicas, cujas perspectivas do trabalho com as tecnologias digitais na educação preconizam a alfabetização digital, citando a mídia-educação.

Fantin (2010) explica que o professor conhece as possibilidades de ensinar com as mídias a fim de alcançar o aprendizado e a competência dos alunos. Em sala de aula, dá exemplos de diversos espaços e situações de promoção desse desempenho. Evidenciam-se três eixos que a instituição precisa pensar quando o foco está na formação desses docentes:

O ponto de partida para pensar alguns aspectos da formação dos professores como possibilidade de mediações culturais situa-se no campo da mídia-educação, aqui entendida como possibilidade de educar *para/sobre* as mídias, *com* as mídias e *através* das mídias, a partir de uma abordagem crítica, instrumental e expressivo-produtiva. Esta perspectiva de mídia-educação implica uma postura “crítica e criadora” de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções culturais, para produzir mídias e também para educar para a cidadania (FANTIN, 2010, p. 85).

O problema do uso da mídia-educação pode ser menor se desde o começo da formação acadêmica dos professores se os eixos forem trabalhados para a preparação dinâmica da atuação em sala de aula. Logo, as instituições repensam seus currículos para superarem os desafios atuais. Para tanto, sugere-se a incorporação desses três eixos: educar com mídias e promover a imersão conceitual na prática, desde a formação acadêmica dos docentes.

2.3 CONCEITO E PERSPECTIVA DA MÍDIA-EDUCAÇÃO

Falar sobre a educação em um contexto que vai além de quadro e giz é algo mais do que pertinente. Nessa perspectiva está a mídia-educação, que será tratada a partir de seu conceito, seu surgimento e sua finalidade para a escola. Para Bévort e Belloni (2009), o conceito de mídia-educação ou educação para as mídias surgiu com os organismos internacionais em 1960, sobretudo a Unesco. Os primeiros estudos datam de 1950 nos continentes europeu e americano. O interesse pela temática se dá devido ao aumento da influência das mídias na vida das pessoas e a como isso poderia impactar aspectos políticos e ideológicos:

Em sua fase pioneira, nos anos de 1950/1960, na Europa, nos Estados Unidos e no Canadá, o interesse pela mídia-educação aparece como uma preocupação com os aspectos políticos e ideológicos decorrentes da crescente importância das mídias na vida cotidiana e se refere mais à informação sobre a atualidade, principalmente política (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1085).

Nessa época, o discurso englobava todos os meios de comunicação habilitados para a alfabetização e a qualificação de pessoal. Já em 1980, o conceito internacional de mídia-educação a separava do de tecnologia educacional. Bévort e Belloni (2009) afirmam que a mídia-educação era compreendida como capacitação para leitura crítica das mídias existentes. A propositura diferenciou-se de outros documentos com a ideia de alfabetização ampla: ensino da linguagem/comunicação, chegando a suportes técnicos e mídias modernas, não ligado somente ao didático pedagógico, mas a vivências extraescolares e o meio.

Em 1990, segundo Bévort e Belloni (2009), surgiram no colóquio da Unesco novos conceitos sobre mídia-educação com aspectos críticos e técnicos das dimensões midiáticas. A proposta foi de programas de mídia-educação, formação de professores e a busca de experiências exitosas de organizações não governamentais e associações para a produção do conhecimento.

O conceito de mídia-educação é dinâmico de um modo que ainda foi se determinou por uma metodologia. Ela faz

[...] conexão entre as crianças, os jovens e os meios de comunicação – durante seu tempo de lazer e nas instituições educacionais – e que se desenvolve na fronteira de tensão entre as práticas, os conhecimentos

empíricos e as teorias mídia-educacionais. Estamos lidando com um conceito ainda não determinado por uma dada metodologia, mas que se desenvolve em uma correlação educacional e busca desenvolver uma visão abrangente no interior de seu campo (TUFTE; CHRISTENSEN, 2009, p. 102).

A mídia-educação está ligada à dinamicidade que existe entre crianças, adolescentes, jovens, adultos e meios de comunicação utilizados em contextos escolares e cotidianos. Isso gera uma tensão do conhecimento empírico com o teórico.

Rivoltella (2006) pontua que mídia-educação é verídica educação. Fantin (2011, p. 28) atesta que ela é condição para a “[...] cidadania instrumental e de pertencimento”, para a democratização e a produção de saber, o que contribui para a redução das desigualdades sociais. Ela instrumentaliza o pertencimento do indivíduo na sociedade, causando redução da disparidade. Silva (2019) afirma que ela é área de estudo que trabalha o uso das mídias como ferramentas pedagógicas para a leitura crítica dos meios de comunicação e a autonomia dos alunos no seu uso pelo apoderamento dos recursos para minimização de problemas. As ações contemplam as demandas cotidianas do alunado.

Percebe-se que a mídia-educação é trabalho prático reflexivo pessoal e institucional, pois se pensa no trabalho educacional envolvendo mídias. Os meios de comunicação têm um campo peculiar e independente do conhecimento específico desses de outras áreas. De acordo com Dorigoni e Silva (2007), de 1940 a 1970, os veículos de comunicação como telefone fixo, rádio, revista/jornal e TV eram as fontes de informações, com suporte da maior tecnologia existente. Recentemente, o telefone móvel, as TVs que funcionam como computadores e outros aparelhos agrupam redes por meio da *Internet*, cuja inovação atende a demanda social e institucional. Essa Era está voltada a questões evolutivas advindas da industrialização.

Com toda essa tecnologia no cotidiano das pessoas, a escola não escaparia desse avanço tecnológico. Pensa-se em os desafios da educação para preparar os estudantes para um olhar crítico em relação às ferramentas. Os estudos sobre mídia-educação se dão pelo aumento das mídias e sua influência na atualidade:

À medida que esta importância vai crescendo, os outros aspectos dos conteúdos midiáticos (ficção, entretenimento) vão revelando sua eficácia comunicacional e passam a integrar aquela preocupação. [...] Os perigos de

influência ideológica, o receio de uniformização estética e de empobrecimento cultural pela padronização de fórmulas de sucesso do cinema e do rádio, agora standardizadas pela televisão, levaram jornalistas e educadores a se preocuparem com a formação de crianças e jovens para uma “leitura crítica” dos meios de comunicação de massa (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1.085).

A eficácia comunicacional está em sua influência ideológica de uniformização e empobrecimento cultural. Mas os educadores podem se pautar nos usos desses meios para o ensino-aprendizagem. Bévort e Belloni (2009) discutem que pesquisadores de diferentes áreas tentavam reduzir os impactos das mídias vistas como perigosas. Entretanto, elas cresceram fomentando a indústria cultural de mundialização da comunicação e o modelo atual de produção da cultura em massa.

Sobre os estudos da temática mídias, os organismos internacionais apresentaram sua capacidade de alfabetização e sua influência cultural. Nessa visão, desde 1970, Estados Unidos e América Latina entenderam o uso da tecnologia das mídias para o campo educacional. A concepção sobre mídia-educação e seus impactos se ampliou, pensando na formação para a vida. Os Estados Unidos vão além disso com a abordagem técnica e pragmática que supera a leitura crítica dos conteúdos, encontrando aspectos da produção das mensagens midiáticas.

Em 1982, a Unesco, com representantes de 19 países, assinou a Declaração de Grünwald sobre a relevância das mídias e o papel dos sistemas de ensino. Foi observada a melhor compreensão desses fenômenos. O termo mídia-educação é reconhecido como promoção da cultura:

[...] cultura contemporânea e sua função instrumental na promoção da participação ativa do cidadão na sociedade e enfatiza a responsabilidade dos “sistemas nacionais” de promoverem nos cidadãos uma compreensão crítica dos fenômenos de comunicação. A Declaração de Grünwald parte da importância crescente das mídias na sociedade, especialmente nas novas gerações, e enfatiza a necessidade de ações e políticas de mídia-educação como componente básico e condição *sine qua non* da formação para a cidadania. Mídia-educação é definida como uma formação para a compreensão crítica das mídias, mas também se reconhece o papel potencial das mídias na promoção da expressão criativa e da participação dos cidadãos, pondo em evidência as potencialidades democráticas dos dispositivos técnicos de mídia. Este documento fundador deixa vislumbrar a ideia da dupla dimensão da mídia-educação e, sobretudo, a consideração das mídias não só como meios de comunicação de massa, cuja leitura crítica é preciso desenvolver, mas também como meios de expressão da opinião e da criatividade pessoais, cuja apropriação é necessária assegurar a todos os cidadãos (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1085).

A declaração teve olhar atento para as mídias na sociedade, tratando de seu papel nas gerações e seus fatores de comunicação em massa. Essa leitura todos os cidadãos precisariam praticar sobre o assunto. Com esse documento, a mídia-educação é um recurso para os professores.

Esses autores mencionam o evento de 2007 em que se discutiu a Agenda Paris, cujo teor do documento foi as mudanças tecnológicas. As transformações na tecnologia importam no desenvolvimento em diferentes áreas, da consolidação da *Internet*, da influência das mídias nas escolhas das pessoas, nos sentidos da emissão e da recepção de informações e na singularização de acessos e usos.

A Declaração de Grünwald ainda é bem atual, mesmo com todo o avanço das tecnologias. Com o intuito de promover a maior participação de todos os envolvidos, a posição crítica se dá para a mídia-educação. Há quatro recomendações com foco nas ações de estabelecer o estudo da mídia-educação, comprometer autoridades na promoção de políticas públicas:

1. Organizar e apoiar programas integrados de educação para as mídias, do nível pré-escolar à universidade e à educação de adultos, visando desenvolver os conhecimentos, as técnicas e as atitudes próprias para promover o desenvolvimento de uma consciência crítica e, por consequência, de uma competência maior entre os utilizadores das mídias eletrônicas e impressas. Idealmente, estes programas deveriam ir da análise do conteúdo das mídias até o emprego de instrumentos de expressão criativa, passando pela utilização dos canais de comunicação disponíveis, baseada em uma participação ativa.
2. Desenvolver os cursos de formação destinados aos educadores e diferentes tipos de animadores e mediadores, visando ao mesmo tempo a melhorar seu conhecimento e sua compreensão das mídias e a familiarizá-los com os métodos de ensino apropriados, levando em conta o conhecimento das mídias, muitas vezes considerável, mas ainda fragmentado, que a maioria dos estudantes já possui.
3. *Estimular as atividades de pesquisa* e desenvolvimento que interessam à mídia-educação, em áreas como a psicologia, a sociologia e as ciências da comunicação.
4. *Apoiar e reforçar* as ações empreendidas ou consideradas pela UNESCO que visam a *encorajar a cooperação internacional* no campo da mídia-educação (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1988-9).

A organização das recomendações é de apoio de programas da educação para as mídias em todos os níveis de ensino. Os objetivos são promover conhecimento, formar professores, desenvolver pesquisas com participação de áreas, com a Unesco apoiar a mídia-educação.

2.4 FINALIDADES E DIMENSÕES DA MÍDIA-EDUCAÇÃO NA ESCOLA

As finalidades da mídia-educação para a escola consistem em formar as novas gerações para um olhar analítico das mensagens midiáticas, ou seja, ter a criticidade sobre o que é ofertado de conteúdos, não se influenciando por tudo. Em diferentes tipos de mensagem midiática, há contextos sociopolítico, cultural, educacional e outros.

Bévort e Belloni (2009) evidenciam a mídia-educação usada para produzir conhecimento em relação ao consumo das mídias. Os questionamentos seguintes cabem nas discussões principais de seu uso: como as mídias se organizam e atuam? Quais seus significados culturais diante das pessoas? Como utilizá-las adequadamente nos diferentes contextos? Nesses pontos, os alunos de diferentes idades e etapas do ensino são levados a observação dos meios midiáticos. O resultado disso é o ato de se conectar ao virtual para usufruir das produções e gerar a contribuição no contexto.

Nesse cenário, os alunos participam da sociedade ativamente além do consumo das mídias, pois buscam o conhecimento no ambiente escolar atentando-se para a democratização diante do que ainda se evidencia como desigualdade. O trabalho educativo busca a equidade nas atividades didático-pedagógicas. Os planejamentos atuam nesses ambientes. Segundo Bévort e Belloni, a Conferência de Viena também apontou algumas finalidades da mídia-educação:

- Mídia-educação deve emanar dos interesses dos estudantes;
- Mídia-educação significa pensamento crítico e deve levar à construção de competências de análise crítica;
- A produção de mensagens pelos estudantes é um elemento essencial para a construção do pensamento crítico e da expressão;
- Mídia-educação é necessária à participação e à democracia, ou seja, é fundamental para a cidadania;
- Mídia-educação deve considerar que a globalização, a desregulação e a privatização das mídias levaram à necessidade de novos paradigmas de educação;
- Mídia-educação deve incluir todas as mídias, não mais focalizar apenas ou principalmente as mídias impressas, mas deve incluir múltiplas alfabetizações (*literacies*).

Se a mídia-educação está em consonância com o interesse dos alunos, ela proporciona o debate e um novo modelo de educação, sendo área do conhecimento. A escola pode manifestar esse modelo com as tecnologias de informação e

comunicação no cotidiano da sala de aula. Ao impulsionar os alunos a terem criticidade e competência, ela provoca mudanças.

Com isso, ocorrem transformações na formação de professores, na pesquisa voltada para metodologia de ensino, nas escolhas de conteúdos, na aquisição e acessibilidade de equipamentos, nos materiais didático-pedagógicos e outros. Pischetola (2013) destaca três objetivos educativos: 1) investigação e adequação de forma crítica das mídias por docentes e discentes para a consciência do conteúdo de comunicação, 2) criatividade e uso das mídias pelos alunos com participação criativa e 3) letramento das linguagens trabalhando para que as mídias sejam utilizadas em suas diferentes práticas sociais.

Fantin (2007) descreve as crianças sendo educadas por diferentes mídias interferindo no meio cultural e educativo. Levando esse conhecimento a elas, a escola prepara a construção cultural de mais segurança e instrumentalização das potencialidades no ensino.

A importância da mediação docente estabelece um conhecimento ampliado, o que propõe um entendimento mais rico. A ação trabalha as diferentes mídias com os alunos, considerando suas principais dimensões, ensinando as mídias fornecendo mais sentido no modo como são utilizadas. O bom desempenho nessa área é levado para outras situações da vida e do seu desenvolvimento educacional.

Belloni (2001) enfatiza a formação do sujeito para as mídias, dizendo que os usuários precisam ser ativos e criativos em relação a tecnologias da informação. Dão-se aos sujeitos as condições de acesso à educação para a cidadania, que promova saberes e redução das desigualdades sociais. Surgem mais oportunidades aos cidadãos no fenômeno da igualdade dos saberes.

É preciso capacitar as crianças de hoje visando um bom desenvolvimento crítico para as mídias. A avaliação ética e o respeito são para essas oportunidades do ato de ensinar criativo. A interação com os saberes proporciona oportunidades de produzir mídias também. Fantin (2007) afirma que nas mediações escolares as mídias não são neutras. O ensino se baseia nos instrumentos com significados, discutindo a importância do meio midiático, sendo que

Educar para as mídias nesta perspectiva implica a adoção de uma postura 'crítica e criadora' de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções e para fazer/produzir

mídias também. Neste sentido, podemos situar a discussão sobre os direitos das crianças, pois a questão parece ser maior do que prover e/ou proteger as crianças dos meios e sim pensar em formas de prepará-las mais eficazmente para as responsabilidades atuais do ser criança hoje, capacitando-as, a partir de suas especificidades, a analisar e refletir sobre suas interações com as mídias e a participar (na medida do possível) de decisões que dizem respeito a este contexto (FANTIN, 2007, p. 3).

É possível formar indivíduos que não sejam apenas espectadores de diferentes mídias, mas que busquem significados de como aplicá-los em seus cotidianos que compactuam aprendizagens práticas. Diante de suas demandas, como o caso da aquisição da L2, eles usufruem das ferramentas interagindo de diferentes formas.

Os estudos de Rivoltella (2002) trazem perspectivas de três sentidos das mídias: o alfabético em que as mídias protagonizam a interação social e o desenvolvimento cultural, o metodológico em que mídias são lugares de conhecimento/cultura e o crítico em que mídias têm usos com consciência de suporte tecnológico e formação cultura:

[...] a relação entre as ciências da educação e os saberes da ME [mídia-educação] explicita-se através da pedagogia ativista de Freire e Freinet que permite à intervenção educativa desenvolver habilidades e competências que objetivam: adotar a comunicação com estilo e espaço de educação; utilizar as mídias como materiais e instrumentos de intervenção educativa; valorizar o fazer como oportunidade de aprendizagem; utilizar a desconstrução de mensagens como metodologia importante; e formar o pensamento crítico. Diante disso, a contribuição da didática implica: reconceitualizar a ação didática nos termos da comunicação; interpretar os termos midiáticos no trabalho educativo; e assumir as mídias e as tecnologias na prática didática (FANTIN, 2007, p. 8).

Para induzir a educação midiática há o uso midiático como objeto ou ferramenta dos contextos estudados, a interação para a análise de leituras e debates e o suporte para a produção do gênero audiovisual. Pensa-se no trabalho com as mídias educacionais envolvendo momentos de fazer e refletir como concepções integradas, tendo em mente que,

Quando argumentamos que a comunicação deve estar presente na formação do professor, estamos nos referindo a um trabalho de mídia-educação, entendida como a possibilidade de educar para/sobre as mídias, com as mídias e através das mídias, a partir de uma abordagem crítica, instrumental e expressivo-produtiva. Esta perspectiva de mídia educação implica a adoção de uma postura “crítica e criadora” de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente

o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções, para produzir mídias e também para educar para a cidadania (MARTIN-BARBERO, 2001 *apud* FANTIN, 2007, p. 438).

As mídias pautadas no contexto instrumental seriam uma educação para os meios, pois buscam uma perspectiva mais metodológica. O professor precisa intermediar os processos de ensino-aprendizagem de boa qualidade de recursos e pleno desenvolvimento do aluno. Ele vai além do sistema tradicional, pensando em estratégias de alcance do conhecimento:

[A] ME é pensada no sentido de fazer educação com as mídias, e se configura a partir de uma visão instrumentalista das mídias no âmbito da metodologia didática. A ME nesta perspectiva é considerada um recurso para a educação reinventar a didática ensinando com outros meios, visando superar o esquema tradicional e substituir o suporte do livro-texto através do uso do cinema, de programas televisivos etc. Neste contexto, as mídias funcionam como recurso numa pedagogia instrumental que considera o ensino-aprendizagem através de uma perspectiva construtivista que permite produzir consciência colaborativa no trabalho coletivo, tendo como pano de fundo um enfoque psicossocial que reflete sobre a relação entre as mídias e os fenômenos sociais (FANTIN, 2010, p. 26).

Nessa perspectiva, professores que usam redes sociais como *Facebook* e *YouTube* como ferramentas tratam da realidade com os alunos. Pensando em diferentes áreas do conhecimento, Araújo, Marinho e Leite, aduziram seu trabalho sobre o ato de ensinar Química com as mídias digitais:

Para que o Ensino de Química possa alcançar mudanças significativas é de fundamental importância que sejam abordadas em sala de aula atividades diferenciadas. Para trabalhar essa disciplina pode-se usar as mídias digitais, como a plataforma do *YouTube*, e as redes sociais, como o *Facebook*. Além disso, é importante que o professor direcione e selecione as informações necessárias para cada conteúdo a ser abordado (ARAÚJO; MARINHO; LEITE, 2019, p. 52).

Promove-se o ensino com maneiras de alunos acessarem o conhecimento com ferramentas usadas na prática pedagógica. Essa está interligada com o cotidiano. Nessa condução, há o momento

[...] modificador da realidade, assumindo o papel de orientador, mediador, motivador, sendo a principal ponte para o desenvolvimento de estudantes que pesquisem, critiquem, duvidem e que cresçam, intelectualmente, rompendo as barreiras dos preconceitos e preceitos sociais (ARAÚJO; MARINHO; LEITE, 2019 p. 73).

A importância da participação efetiva dos alunos está na promoção do conhecimento, tornando mais interessantes as aulas e levando-os a emitir opiniões. A *Internet* é ferramenta de complementar e ampliar os conhecimentos vivenciados em sala de aula. Acessar os aplicativos e plataformas e obter diversas informações em audiovisual são os alvos buscados. Para Rees (2008, p. 95), o *YouTube* tem vantagens com a

[...] oferta de vídeos curtos e disponibilização de arquivos de imagens e sons raros, como um discurso de um ditador, um clipe de música antigo, partes de documentários que integram o discurso oral com a apresentação de vídeos. Segundo o autor, é muito importante oferecer a possibilidade ao professor de montar seus materiais e guardá-los na nuvem.

Nessa prática de ensino, as redes são pensadas em contextos de interação *on-line*. A mídia dissemina conteúdo de diversas instâncias educativas e influencia o pensar e o agir, fazendo com que os usuários aprendam a lidar com as mídias. Fantin (2007, p. 27) também descreve que essa “[...] perspectiva insere-se numa pedagogia moral e numa concepção inoculatória”, pela leitura das ciências sociais que conscientiza os sujeitos.

Perrotti (1990) aduz que as escolas não podem limitar os usos das tecnologias a seus alunos, já que esses meios fazem parte do mundo atual. Os alunos vivenciam experiências com os meios tecnológicos a fim de aprenderem a interpretar os próprios meios. Utilizar televisões, rádios e redes midiáticas digitais amplia o campo de experiência. Essas ferramentas são usadas na educação para promover o sentido da cultura de mídias, como se verá no capítulo três na abordagem do diário de campo (FALKEMBACH, 1987)

Cada um desses itens em sala de aula é elaborado a partir de contextos. Conscientizam-se os alunos a respeito dos usos dessas mídias. É possível produzir cultura digital de modo reflexivo, pois, para Fantin (2007, p. 32),

Ao fazer isso, é possível ampliar e atualizar os repertórios além de trazer aos espaços formadores referências culturais de vários lugares, países e tempos históricos, através de gêneros, linguagens e estéticas as mais diversas possíveis. Isso significa o investimento em mediações que reafirmem o direito à interação com as culturas, que entram na prática pedagógica, sobretudo as culturas das mídias. Se nos interessa ampliar o repertório cultural das crianças é importante problematizar seu consumo cultural, e, sabendo que a maior parte consome aquilo que vem da cultura das mídias, não podemos abrir mão de discutir a complexa questão da

qualidade, da construção do gosto e do que essas produções significam na sociedade contemporânea.

Outro contexto trabalhado com a mídia-educação é o profissional/produtivo. As potencialidades linguísticas pelas mídias são vistas no colhimento de atividades de indivíduos capazes de expressarem diferentes linguagens, cabendo ao professor incentivá-las:

Fazer ME nesta perspectiva significa utilizar as mídias como linguagem, como forma de expressão e produção, pois, assim como não se aprende a ler sem aprender a escrever, não se faz ME só com leitura crítica e uso instrumental das mídias, sendo necessário aprender a “escrever” com as linguagens das mídias. Tal perspectiva insere-se numa pedagogia funcional com concepção alfabética e expressiva, objetivando a interação dos sujeitos com as mídias e promovendo o conhecimento criativo de suas linguagens (FANTIN, 2007, p.47).

Em um de seus artigos, Fantin (2007) traz uma experiência de alfabetização midiática com crianças, uma relação entre criança, cinema e educação. Essas crianças, a partir de uma perspectiva audiovisual assistida no cinema, seriam capazes de produzir sua própria produção audiovisual. Essa produção poderia trazer diferentes linguagens a esses alunos e também ampliar seu repertório cultural, pois o cinema comunica diferentes artes, ricas em informações. Esse tipo de trabalho na escola amplia seu repertório de conhecimento e de comunicação. Fantin (2007, p. 123) expressa sobre esse tipo de trabalho na escola:

A potencialidade formativa da produção de um audiovisual envolve tanto as dimensões cognitiva, psicológica, estética, social do objeto de estudo, no caso o cinema e seus diferentes momentos: pré-produção, produção e pós-produção, como as diversas práticas educativas e culturais que configuram a experiência teórica, prática, reflexiva e estética.

Esses alunos com suas produções partem do início de assistir ao cinema, passando pela visão de professores sobre os significados do conteúdo e indo até as discussões em sala de aula. Os debates de ideias ampliam os saberes culturais, cujos conhecimentos atingem a coletividade.

Fantin (2007) registra que o projeto audiovisual levou aos alunos a experiências de estudos sobre a história do cinema, linguagens, apreciação e análise de filmes e outros como oficinas e a produção de um audiovisual. Desse

modo, a linguagem midiática foi contextualizada para o olhar crítico e cultural dos alunos, além de produção de materiais de audiovisual:

A produção do audiovisual ampliou consideravelmente a relação das crianças com o cinema e com as produções culturais e a mediação educativa intencional ampliou a concepção de salas de aula, que se transformaram em oficinas, laboratórios e em espaços de trabalho práticos e teóricos. Assim, a partir desta experiência de alfabetização midiática, foi possível desmistificar a produção de mídias com crianças na escola e perceber que a produção prática tem uma dinâmica própria que permite pensar em outras possibilidades para a prática pedagógica em relação aos “usos da cultura” na escola (FANTIN, 2007 p. 120).

Nesse papel de mediação educativa, Wilers e Oesterreich (2011), em seu artigo como tema integração entre a escola e a comunidade, mostrou como alunos ampliam seus conhecimentos, com as mídias, exemplificando o rádio. O projeto realizado numa escola pública em Três Passos, RS, registrou como deram a comunicação e expressão de alunos foram rádio comunitária do local participarem de uma mostra. Foi cedido a eles o espaço de 10min para interagirem com o público radiofônico. Isso mostrou o potencial dos alunos e a importância de trabalhar pelas mídias os conhecimentos adquiridos em sala de aula, dando mais sentido e importância aos estudos.

O aprendizado midiático ocorre com atividade em que os alunos ampliam seus conhecimentos. As mídias estão mostradas como meios de conhecimento e troca de informações. O compartilhamento gera oportunidade de estudos.

CAPÍTULO 3 - RESULTADOS DA ANÁLISE DA PRIMEIRA E DA SEGUNDA PARTE DA PESQUISA

Os resultados apresentados aqui se estabeleceram pelo diário de campo que consiste no registro de observações e atividades de pesquisas. Ele mostra o acontecimento durante o trabalho para garantir a sistematização e o detalhamento das situações da pesquisa-ação realizada entre Outubro de 2022 e abril de 2023. Cria-se o caderno ou diário de campo para o roteiro prático que pode ser usado para reflexões e estudos futuros (FALKEMBACH, 1987; FAJER, 2016). Esse é o caso dos questionários aplicados a partir dos contatos com participantes que deram entrevista e responderam às atividades. Esses percursos foram fontes da coleta de dados dos resultados divididos em duas partes.

Para Minayo (2014), a análise de conteúdo é técnica de dados qualitativos com o caráter didático para sequenciar tarefas e atividades. Essa abordagem mostra os processos sociais de que ainda se tenham pouco conhecimento e a criação de revisão de conceitos e categorias na investigação. Dessa forma, a pesquisa qualitativa proporciona o entendimento profundo de ligações entre elementos direcionados à compreensão do objeto de estudo. Nessa ideia, Bardin (2016, p. 15) argumenta que esse tipo de análise agrega

[...] instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.

A análise de conteúdos consiste na técnica metodológica de extração de dados e estruturas que é baseada na hermenêutica e na inferência. Nessa visão, este capítulo mostra duas etapas. A primeira contém a entrevista inicial com as atividades, cujo uso principal foi do aplicativo Telegram. A segunda apresenta a entrevista final e as atividades envolvendo um grupo de *apps*. Em ambas as partes, as categorias de análise agrupam teorias, o diário de campo e a pesquisa-ação, em que se percebem as potencialidades do ensino-aprendizagem com uso de tecnologias.

3.1 DESCRIÇÃO E INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS DA ENTREVISTA INICIAL E DAS ATIVIDADES

Na entrevista individual com 21 perguntas (em apêndice), as fontes da análise abrangem as experiências dos participantes. Os questionários semiestruturados são denominados por atividades aplicadas. Para as mostras, de início, houve uma entrevista marcada com a Diretoria do CAS, por meio de um convênio dessa instituição com a UFG, em que sete estudantes participaram espontaneamente.

A entrevista realizada no dia 03 de outubro de 2022 com sete participantes³ ocorreu de modo individual, teve duração de cerca de 10min cada uma, sendo filmadas e transcritas as falas para o português, pois as perguntas foram feitas em Libras. Os nomes deles são fictícios, para resguardar suas identidades, em nada prejudicando a análise dos conteúdos.

Os resultados da análise se dividem em duas partes. Na primeira parte, as atividades foram realizadas em 2022, usando o aplicativo Telegram, tendo a 1ª em 10 de outubro e a 2ª no dia 21 do mesmo mês, a 3ª foi aplicada em 03 de novembro. Na segunda parte, elas ocorreram em 2023, nos dias 6, 13, 20 e 27 de março e nas datas de 3, 10, 17 e 24 de abril. Coincidindo de terem sido aplicadas às segundas-feiras, as plataformas de aplicativos interativos Telegram, Genially, Flipgrid, Canva e Wordwall serviram para a coleta.

3.2 PRIMEIRA PARTE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Os blocos de perguntas foram os seguintes: pessoais (nome e idade), escolarização (série, escola, profissional intérprete), rotina escolar (antes, durante e pós a paralização da pandemia e dificuldade com aulas remotas), estratégias que os professores utilizavam para ensinar português escrito (recursos, aplicativos durante as aulas, atividades para o ensino do português escrito), CAS (importância, formação pessoal, uso das tecnologias, estudo na instituição).

³ Como dito, a participante com nome fictício Ma participou das primeiras atividades, vindo a falecer durante a pesquisa, pelo que constam quadros sem a sua expressão. Os outros casos de falta de algum relato se deram porque o aluno faltou no dia da aplicação e em outros dias que a atividade foi remarcada.

Tabela 1 - Perfil dos participantes

N	Aluno(a)	Sexo	Cidade / escola	Idade	Série
1	Me	F	Goiânia/Itamar	14	8º
2	Pe	M	Aparecida de Goiânia/não sei	15	1º em
3	Gu	M	Aparecida de Goiânia/esqueci	15	9º
4	Ma	F	Goiânia/Escola Municipal Coronel José Viana Alves	14	8º
5	Da	M	Aparecida de Goiânia/Esc. Mun. Pontal Sul	12	7º
6	Cd	M	Aparecida de Goiânia/Dom Pedro	15	1º em
7	Hi	M	Goiânia/Elísio Campos	17	3º em

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Na Tabela 1, constam os perfis dos sete participantes surdos analisados no Quadro 1. No primeiro bloco da entrevista, a parte sobre os dados pessoais, eles responderam às indagações, exceto dois deles, na questão 4, que não escreveram o nome da escola que frequentam.

Quadro 1 - Relatos dos participantes, questões 1 a 5

Participante / idade	Região em que moram	Nível escolar
Me e Ma apresentam a mesma idade de 14 anos.	Três moradores de Goiânia e quatro de Aparecida de Goiânia.	1 cursando o 7º ano, 2 estavam no 8º, 2 no 1º ano do ensino médio e 1 no 3º ano desse nível. Todos estudantes de escola pública.
Pe, Gu e Cd apresentam a mesma idade de 15 anos.		
Hi - foi o participante mais velho do grupo com 17 anos.		

Fonte: Autor (2022).

No Quadro 1, constam os relatos de seis participantes, pois nesse dia um deles não estava presente. Eles moram em regiões equivalentes, pois Aparecida de Goiânia é cidade metropolitana mais próxima da Capital. Essa observação denota que os alunos apresentam similaridade na cultura expressa em suas falas.

Nas indagações 6 e 7, as experiências deles mostram como lidavam com os estudos antes da paralização da pandemia e a dificuldade nas aulas presenciais.

Alguns disseram de suas dificuldades em disciplinas específicas, havendo as mais fáceis, com exceção do Participante Hi que achou tudo fácil (Quadro 2).

Quadro 2 - Relatos dos participantes, questões 6 e 7

Participante	Respostas
Me	1 - <i>Eu antes da covid eu não via nada sobre isso na escola, minha mãe disse que com a covid não poderia estudar e eu fiquei sem entender nada e eu vi na televisão sobre a covid e depois tive que esperar para ir à escola e somente no outro ano tive que usar máscara para ir ao supermercado, pegar as coisas, fiquei esperando algum tempo. Somente em agosto pude voltar para a escola utilizando máscara e estou até hoje.</i> 2 - <i>Tenho dificuldade em português, em matemática sou mais ou menos, artes sou boa, história sou boa, geografia é fácil e em inglês sou ruim.</i>
Pe	1 - <i>ensino médio um</i> 2 - <i>estudar matemática, física, história, inglês, sociologia e filosofia.</i>
Gu	1 - <i>Bom descanso máscara sempre, às vezes as pessoas usam máscara sempre e as vezes aos finais de semana não utilizam, para estudar usam todos os dias, pois está cheio de doença.</i> 2 - <i>Matemática eu não sei, é muito difícil e tem as operações matemáticas, em português tem que ler muito, mas eu sou bom, normal.</i>
Ma (in memoriam)	1 - <i>Eu anteriormente aprendia um pouco de português no período da tarde, treinava, pois já estou no oitavo ano e já estou aprendendo um pouco.</i> 2 - <i>Em matemática eu tenho um pouco de dificuldade, português e história eu acho mais fácil um pouco.</i>
Da	1 - <i>Máscara passado não lembro</i> 2 - <i>Normal.</i>
Cd	1 - <i>Antes utilizava máscara doença não tinha eu estudava muito e era muito difícil precisava ter paciência, a covid e o uso de máscara é muito difícil.</i> 2 - <i>Estudei, achei um pouco difícil e mais ou menos fácil.</i>
Hi	1 - <i>Desenvolver e estudar muito, desenvolver próximo ensino médio passar em novembro passar estudar de novo.</i> 2 - <i>É fácil estudar aqui no cas, português também é fácil, tudo fácil.</i>

Fonte: Autor (2022).

Sobre o período remoto das aulas, a pergunta oito foi para saber como aconteciam as atividades. Todos conseguiram respondê-la e a maioria relatou que era ruim. A questão nove abordou sobre as dificuldades nessas aulas, sendo

unânime suas necessidades em avançar no conhecimento da língua-alvo na modalidade do momento.

Quadro 3 - Relatos dos participantes, questões 8 a 11

Participante	Respostas
Me	8 - <i>Foi ruim, pois eu pegava o notebook e só copiava as atividades, era muito ruim, mas depois que voltou a aulas presencial foi bom.</i> 9 - <i>Era difícil português, mas a intérprete ensinava.</i> 10 - <i>eu aprendi mais ou menos, bom.</i> 11 - <i>eu escrever difícil um pouco.</i>
Pe	8 - <i>Utilizava o computador.</i> 9 - <i>Todos os dias pegava o celular e ficava só copiando atividades.</i> 10 - <i>Portugues ler entender</i> 11 - <i>Bom</i>
Gu	8 - <i>Assistia as aulas que eram filmadas e copiava os conteúdos.</i> 9 - <i>Em português minha dificuldade foi mais ou menos fácil, ciências fácil, matemática não consigo muito difícil, geografia e história fácil, mas matemática é difícil e tem muito cálculo.</i> 10 - <i>porque muito tempo atras não podia ficar escola, professora whatssap me ligava, desanimado copiava, difícil, olhar tela, ruim copiar, não entendia era ruim.</i> 11 - <i>sim gosto, eu estudava pronto, chegava abria computador, olhava atividade português, olhava na internet respostas e copiava, pronto ficava aliviado</i>
Ma (in memoriam)	8 - <i>Era muito ruim e a imagem travava.</i> 9 - <i>No começo da pandemia eu não podia ir para a escola e ficava em casa e era muito difícil, ficava muito preocupada, mas agora que voltaram as aulas é fácil.</i> 10 - <i>eu gostava do amigos, eu pedia amigos atividades olhava e copiava, tirava foto caderno e agradecia.</i> 11 - <i>whassap tinha, facebook e instagran</i>
Da	8 - <i>Não tive aula remota.</i> 9 - <i>Foi fácil.</i> 10 - <i>não sei</i> 11 - <i>não</i>
Cd	8 - <i>Só tive aulas presenciais e utilizei a máscara.</i> 9 - <i>A minha dificuldade foi utilizar máscaras.</i> 10 - <i>Não tem, aula ruim.</i> 11 - <i>tem aula historia, verios português conhecer professor, interprete aluno, conhecer gostar estudar, muito bom.</i>
Hi	8 - <i>Agora porque online acabou, escola Elisio Campos agora presencial, antes 2020 aula online, era bom online, agora presencial.</i> 9 - <i>Online fácil</i> 10 - <i>Copiar rápido fácil</i> 11 - <i>Na escola a Professora da manhã, online, aula muito professor</i>

	<i>trocava, atarde também online, interprete me ligava pelo computador em 2020.</i>
--	---

Fonte: Autor (2022).

Nota-se que se o sujeito for apenas copista, ele não busca o conhecimento, nem percebe se o que está replicando tem procedência correta, já que espera um modelo para copiar a resposta. Se for prática comum conhecida da escola, demonstra que não está preparando sujeitos autônomos, pensantes, mas meros passivos no meio ao qual se inserem, sempre ficando em situação de comodidade e conformismo. Esse não é o papel da escola.

No bloco referente às questões sobre estratégias positivas que os professores utilizam para o ensino de português escrito, os participantes não avançaram em indicar alguma estratégia que eles considerassem positiva em aulas presenciais e remotas. Já nas perguntas de 12 a 18 compreenderam a temática aplicativos de comunicação, tendo eles mais facilidade em respondê-las, tratando de recursos digitais que fazem parte de sua vida (quadros 4 e 5).

Quadro 4 - Relatos dos participantes, questão 12

Participante	Respostas
Me	<i>Meu celular que é um Samsung tem WhatsApp, Instagram, Facebook, jogos e aplicativos de pintura.</i>
Pe	<i>Instagram, Facebook e WhatsApp.</i>
Gu	<i>Tenho Instagram, Facebook, Messenger e Telegram.</i>
Ma (in memoriam)	<i>WhatsApp, Instagram, Facebook e Messenger.</i>
Da	<i>Tenho 3: whatsApp, Instagram e Facebook só.</i>
Cd	<i>WhatsApp, Facebook e Instagram.</i>
Hi	<i>Antes professora atividades me enviava pelo WhatsApp no particular, no grupo não, só WhatsApp, Instagram não, só WhatsApp particular, de manha e atarde enviava atividade.</i>

Fonte: Autor (2022).

Quadro 5 - Experiências dos participantes com o uso de apps, questão 13

Questão	N. de respondentes e recursos usados	Situações
13	4 chamada de vídeo e teclado (escrita) 1 teclado (escrita) 1 chamada de vídeo 1 chamada <i>on-line</i>	Todos usam em conversas e estudos
14	7 utilizam diferentes <i>apps</i>	Fala com amigos, pessoas da igreja, da catequese, do CAS ⁴ , da escola. Jogar e fazer <i>live</i> no Instagram
15	4 usam o português escrito 1 não gosta desse 1 se expressa por vídeo, talvez para dialogar em Libras	Em conversas
16	1 utiliza vídeo em Libras e português para as aulas de L2 1 o WhatsApp 1 o Instagram e o Facebook 3 nunca os utilizaram	Em conversas e para aprender novas palavras

Fonte: Autor (2022).

Pelo exposto, percebe-se que nenhum deles esclareceram se realmente utilizam os aplicativos em aulas de Língua Portuguesa, pelo que falaram outras experiências. Mesmo uma participante mencionando o uso do Facebook e do Instagram para aprender novas palavras, não demonstrou se essa aprendizagem está vinculada às aulas, embora seja útil para todos os ensinos e a vida.

Na questão 13, os participantes usam todas as habilidades para aprimorar a aprendizagem em línguas. A escrita é algo cultural nas práticas pedagógicas para o desenvolvimento da linguagem, sendo usada nas interações sociais. Por um lado, na aquisição da língua, há correlação em ter habilidade de ler e escrever, pois

4 Nesse centro é promovida a formação continuada.

[...] não faz sentido diferenciar o ensino da leitura do ensino da escrita, já que se considera que, para compreender o sistema da escrita, a criança realiza tanto atividades de interpretação como de produção. As atividades de interpretação e de produção da escrita começam antes da escolarização; e a aprendizagem se insere em um sistema de concepções previamente elaborados (FERRERO *apud* FORCADELL, 2016, p. 18).

Todo esse processo é percebido por surdos como atividade difícil de assimilar, havendo muitos que perdem o interesse em aprender, embora seja ligado à questão da deficiência auditiva, o que gera problemas com a comunicação entre sujeitos. Na questão 14 a 16, a maioria das respostas foi curta.

Na indagação 17, observou-se se houve uso de *apps* em atividades de português escrito ou outras disciplinas. Um deles já utilizou a *Internet* nessa situação, um a usa para copiar respostas, outro olha esse meio em segredo e copia a resposta, um utiliza o veículo para aprender português e matemática, dois afirmaram que só as vezes pesquisa respostas de questões.

Na 18, a opinião dos sujeitos sobre a contribuição dos *smartphones* na aprendizagem de português escrito foi que sim, ajudam no aprendizado. Descreve que, mesmo todos respondendo sim, na prática eles ainda utilizam a ferramenta para aprender a Língua Portuguesa sem o desempenho adequado.

Quadro 6a - Relatos dos participantes, questões 14 a 18

Participante	Respostas
Me	14 - <i>WhatsApp português respondo só</i> 15 - <i>Whatssap somente</i> 16 - <i>Só ver perguntas</i> 17 - <i>Mais ou menos, eu internet, preciso ensinar, aprender internet estudar, portugues matemática aprender</i> 18 – <i>Sim</i>
Pe	14 - <i>Facebook, Instagram digitar tem de responder tudo</i> 15 - <i>não soube responder</i> 16 - <i>Confuso Português estudar</i> 17 - <i>Estudar internet ruim um pouco, responder</i> 18 - <i>escrever aprender português, escrever sim</i>
Gu	14 - <i>Amigos somente, bato papo por chamada de vídeo, fofoca todo dia, uma vez ou outra jogar online</i> 15 - <i>Não gosto de enviar mensagem, melhor só telefone</i> 16 - <i>Nunca, nada</i> 17 - <i>Em segredo eu pesquiso, copio e respondo, depois envio</i> 18 - <i>Sim muito bom aprender no tablet, melhor se tiver dúvida, dependendo se esquecer eu copio de lá.</i>

Ma (in memoriam)	14 - <i>Eu WhatsApp amigos vários, lives, normal, digitar varias coisas</i> 15 - <i>Uso vídeo</i> 16 - <i>Eu mais ou menos aprender, treinar digitar palavras várias no facebook, Instagram, WhatsApp.</i> 17 - <i>Eu pesquiso depois respondo, na internet eu pesquiso e copio as respostas</i> 18 - <i>Telefone bom português responder</i>
Da	14 - <i>Amigos, família tudo</i> 15 - <i>uso</i> 16 - <i>Não</i> 17 - <i>Não</i> 18 - <i>Não</i>
Cd	14 - <i>Amigos, família tudo</i> 15 - <i>Uso português enviar</i> 16 - <i>Uso WhatsApp pesquisa, responder tudo</i> 17 - <i>Uso português, difícil não, duvida não, eu consigo internet, pesquisar português</i> 18 - <i>Não, porque uso eu aprender pouco, uma vez ou outra eu pesquiso e olho, eu volto estudar e aprender, me ajuda usar português</i>
Hi	14 - <i>Sim, interagir whatssap, ligação online com amigos</i> 15 - <i>Usar porque WhatsApp, enviar, digitar e enviar</i> 16 - <i>Sim, professora de português conversava sobre atividade e me enviava, para eu fazer atividade</i> 17 - <i>Sim, eu colocava nas atividades e copiava as respostas, pronto, na internet eu copiava, tirava foto e enviava para professora</i> 18 - <i>Sim, para copiar, aprender e estudar português, celular também estudar português</i>

Fonte: Autor (2022).

No último bloco, das atividades 19 a 21, com indagações sobre o CAS, a 19 colheu a opinião deles da importância das atividades desenvolvidas nessa instituição para a sua formação. A questão 20 observou o uso das tecnologias em aulas de português escrito e a 21 foi sobre o que achavam de frequentar o curso de Português do CAS.

Quadro 6b - Relatos dos participantes, questões 19 a 21

Participante	Respostas
Me	19 - <i>Aprender português e ler no CAS</i> 20 - <i>Computador somente, professora usa texto e eu copio</i> 21 - <i>Eu gosto do CAS, tenho muitos amigos surdos, pois na escola são todos ouvintes e eu a única surda e lá meus amigos não sabem muito Libras, eu não gosto muito do português, pois não acho fácil, é muito difícil.</i>
Pe	19 - <i>Eu gosto do CAS e quero continuar estudando sempre</i> 20 - <i>Escrever CAS jogar</i> 21 - <i>Eu gosto de estudar e aprender no CAS, gosto de aprender Libras. É bom</i>
Gu	19 - <i>Eu sempre estudei as segundas ou terças-feiras e aqui no CAS pergunto as professoras e vou memorizando, aprendendo e desenvolvendo, faço as atividades propostas e mostro para as professoras</i> 20 - <i>Sim, celular somente</i> 21 - <i>Sim eu gosto, frequento o CAS há muito tempo, desde pequeno, sempre vou aprendendo coisas novas e ficando mais inteligente, aqui é bom, é ótimo</i>
Ma (in memoriam)	19 - <i>Eu aprendo, pratico e me esforço treinando palavras.</i> 20 - <i>Não sei</i> 21 - <i>Eu preciso aprender palavras, ler e memorizar e isso acontece mais fácil no CAS.</i>
Da	19 - <i>Sim porque eu aprendo Português e preciso ter uma boa Libras.</i> 20 - <i>Não sei</i> 21 - <i>Sim porque eu aprendo muito Português e preciso.</i>
Cd	19 - <i>É importante estudar, as professoras me ensinam e eu aprendo, é importante o CAS e as professoras me possibilitam aprender.</i> 20 - <i>Tem usa aqui cas, importante usar tecnologia ensinar</i> 21 - <i>Eu sempre estudei no CAS e aprendo sempre.</i>
Hi	19 - <i>Aqui presencial estudar, aprender no CAS, antes no covid-19, estudava online no CAS, agora começou em 2022, muito bom estudar aqui, gosto muito estudar presencial aqui.</i> 20 - <i>Tem, eu envio professora, pedir fazer CAS enviar.</i> 21 - <i>Gosto muito de estudar aqui no CAS, gosto muito de aprender aqui.</i>

Fonte: Autor (2022).

Como mencionado, das indagações 19 a 21, os participantes aprendem línguas e se interagem com grupos sociais usando *apps*. Todos responderam que gostam do CAS, dos amigos. Afirmaram que aprendem a língua-alvo, mas não demonstraram mais empenho em aprender português. Os dados mostram a língua

como função social, já que leva os sujeitos à interação com os outros para as trocas de conhecimento, embora eles possam melhorar seu desempenho.

O ato de aprender português está explícito nos relatos, o que resguarda os alunos contra a falta de comunicação. O *déficit* na aprendizagem da Língua Portuguesa escrita pelas pessoas surdas desencadeia desvantagens em vários aspectos do cotidiano, pois, nem sempre, elas têm acesso a intérpretes de Libras. Esse fato ocorre porque a necessidade desse serviço é grande em diversos ambientes e a maioria dos ouvintes não sabem essa língua. Diante dessa realidade, o domínio do sistema de escrita em português serve para elas se comunicarem, mas não é toda população surda que tem essa habilidade. Quadros (1997, p. 23) afirma que

Apesar de não haver um levantamento exaustivo sobre o desempenho escolar de pessoas surdas brasileiras, os profissionais e a sociedade surda reconhecem as defasagens escolares que impedem o adulto surdo de competir no mercado de trabalho. Nas escolas brasileiras, é comum terem surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com a série.

Percebe-se, então, que a presença dos surdos na educação básica ou superior não é suficiente para eles tenham alcançado a aprendizagem. As abordagens e as metodologias de ensino que não satisfazem as singularidades que deixam de cumprir o processo de educação com sucesso. Na escola, metodologias inadequadas enxergam a deficiência antes da necessidade, esquecendo-se de olhar para as potencialidades a serem desenvolvidas pelas possibilidades. Posicionamentos assim deixam marcas de exclusão dos surdos, lembrando o que acontecia no passado.

Os documentos mais recentes destinados à orientação da educação de pessoas surdas buscam avançar significativamente em relação às abordagens discriminatórias e ineficientes. Por exemplo, foi criado pelo MEC, em 2021, a Proposta de Currículo para o Ensino de Português Escrito como L2 para surdos. Essa proposta orienta a modalidade de ensino voltado para o visual, contemplando especificidades dos surdos para o ensino-aprendizagem, disponibilizando recursos materiais e metodológicos contextualizados.

3.2.1 Atividades em Grupo e as Relações dos Participantes com a Língua Portuguesa

A atividade proposta observou as relações dos participantes com a Língua Portuguesa, tecnologias e aplicativo de comunicação digital, no caso dessa pesquisa, o Telegram. A avaliação foi criada pelo pesquisador sob orientação da orientadora e coorientadora, para garantir o direito linguístico dos surdos, as atividades foram todas em Libras e realizadas por um colaborador de pesquisa surdo.

As atividades foram pensadas numa sequência de nível gradativo de complexidade, sendo as seguintes: *gifs* com expressões e frases em Libras e frases e um pequeno texto de compreensão em Língua Portuguesa. Além disso, contam os pontos positivos e negativos das atividades, pensando em trabalhos futuros de contribuição para a pesquisa.

Sobre os pontos negativos, não foi possível mudar a didática da aplicação devido ao ambiente disponibilizado no momento e porque a atividade não seria repetida, pois o que se pretendeu foi observar como cada participante apreendeu a pesquisa-educação, a partir das coletas dos dados.

3.2.2 Atividade com Expressões na Língua de Sinais: pontos positivos e negativos

Essa atividade utilizou expressões em Libras que possibilitam diferentes respostas de acordo com o vocabulário e conhecimento de mundo de cada um dos participantes. Ela não tem apenas uma resposta correta, mas dá a possibilidade de diferentes tipos de respostas. Observou-se a compreensão dos sujeitos participantes em relação à sua vivência com a Libras e a Língua Portuguesa. As expressões poderiam colher diferentes respostas.

Nesse aspecto, a coleta não se prendeu a respostas certas ou erradas. Ela foi realizada por meio da apresentação de cinco *gifs* enumeradas a seguir: 1) sai fora, 2) palmas/parabéns, 3) não consegue expressar, angústia, 4) coração e 5) olhar/observar. Foi previsto que todos respondessem de acordo com a sua experiência linguística, o que ocorreu com os cinco *gifs*.

Figura 1 - Gifs de 1 a 5, frase da atividade



Fonte: Autor (2022).

O primeiro gif mostra a resposta de um participante: *cai fora ou deixa pra lá*; três deles mencionaram assim: *cai fora ou deixa*; um disse: *sai fora ou deixa para*; outro falou: *cai fora ou deixa para lá*. No gif 2, eram possíveis as respostas parabéns ou palmas, a maioria disse *parabéns*, um falou parabéns felicidades 🎉🎉👏👏👏👏 e outro parabéns👏. No gif 3, poderia haver maior diversidade de respostas, mas seis expressaram a palavra *angústia* e um respondeu *angútia*. No gif 4, apresentava o símbolo de um coração, cinco escreveram *coração*, um disse *amor* e outro *coração de amor*. No gif 5, também não houve diferentes respostas: seis falaram *avistar* e um *avistsr*.

Nessa atividade, houve pontos positivos em que todos tiveram uma boa participação, não apresentaram dificuldade na compreensão dos gifs, pois explicaram o que entenderam. O recurso ficou com visual adequado, sendo o material usado para reforçar a Língua Portuguesa no sentido de coletar as respostas percebendo o que compreenderam da mensagem, embora não dominem ainda a estrutura linguística desse idioma, pois apresentaram erros na escrita. Já os pontos negativos incidiram em eles não terem autonomia de darem suas respostas sozinhos, pois copiaram um do outro.

3.2.3 Atividade com Frases em Libras com Resposta em Língua Portuguesa: pontos positivos e negativos

Pelas frases em Libras, os participantes responderam às perguntas em Língua Portuguesa escrita, demonstrando a compreensão para as respostas. As indagações foram as seguintes: qual é o seu objetivo de vida? Por que você

frequenta o CAS? Você gosta de fazer o quê? Como você organiza a sua rotina diária?

Como as respostas são pessoais, não houve um parâmetro ou modelo para elas. Foram registradas as seguintes frases: *eu gosta futuro trabalho faculdade, eu gosto muito trabalho faculdades, jogar bola, eu quer trabalho loja vendedor, eu quero trabalhar polícia, eu gosta desenha animais deixa, como está a sua vida*. Notam-se a falta de alguns conectivos entre as palavras, a pouca ordenação dos termos e grafia imprópria para a estrutura da frase.

Figura 2 - Gifs de 1 a 4, frase da atividade: qual é o seu objetivo de vida?



Fonte: Autor (2022).

A frase foi a seguinte: por que você frequenta o CAS? As respostas a ela: *eu gosta amigos surdo, eu quer atividade cas português, eu gosto aprender português, Cas Guilherme sim eu, eu gosta amigos surdos, atividade português*.

Figura 3 - Gifs de 1 a 4, frase da atividade: por que você frequenta o CAS?



Fonte: Autor (2022).

Para a frase 3, as respostas foram assim: *eu desenho e jogar gosta normal, eu gosta jogar, eu quero joga, eu quero amanhã joga, brincar, eu quer jogar*.

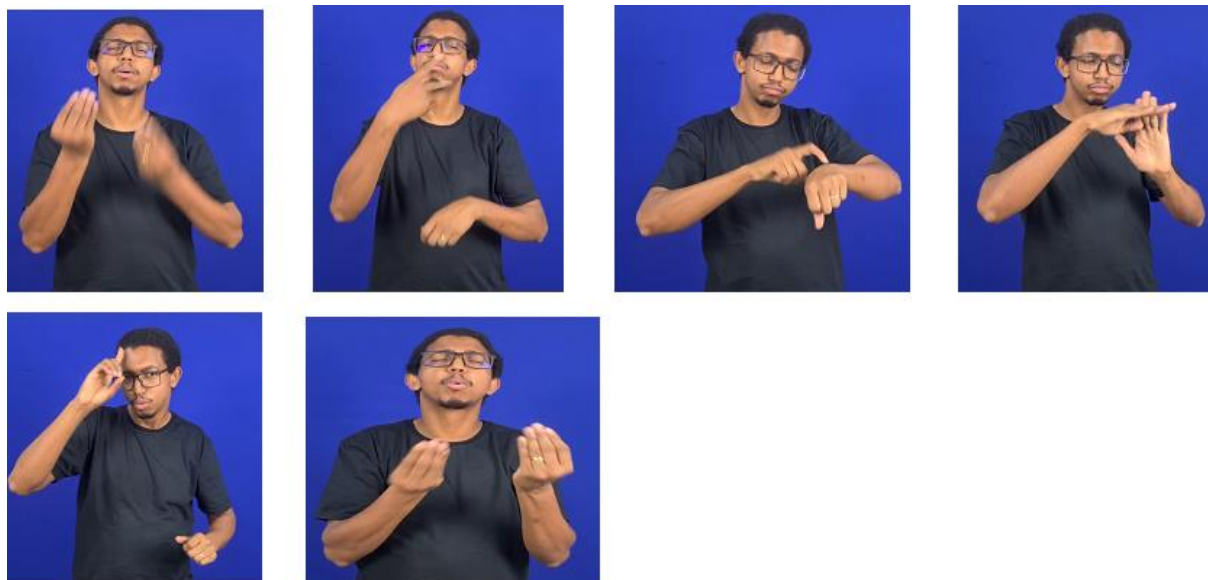
Figura 4 - Gifs de 1 a 4, frase da atividade: você gosta de fazer o quê?



Fonte: Autor (2022).

Para a frase 4, relataram assim: *eu vou escola 6:00 até 11:00 Cas 1:00 até 4:00, eu amanhã escola dia todos, comer, escola, atividade lanche, eu amanhã escola 🏠 5:00 🕒, ou Guilherme cas 12:00 Cas ok obrigada 😊, eu manhã escola dia todo, eu amanhã escola dia todo 6:00 ou 5:00 boa.*

Figura 5 - Gifs de 1 a 6, frase da atividade 2: como você organiza a sua rotina diária?



Fonte: Autor (2022).

Nessa atividade, os pontos positivos foram a Interação entre a turma, o uso da tecnologia e a colaboração uns com outros; os negativos mostraram a ação de copiar as respostas do colega.

3.2.4 Atividade com pequeno texto em Libras

A atividade proposta traz um pequeno texto em Libras em que os sujeitos participantes irão assistir o texto em vídeo e farão o exercício de compreensão de texto. Essa atividade tem buscado a compreensão de texto responde a consignas feitas em Língua Portuguesa pelo texto Liberação da máscara.

O prefeito de Goiânia, Rogério Cruz, assinou, nesta sexta-feira 1º de abril, decreto que libera uso de máscara em locais fechados. Decisão foi publicada em edição extra do Diário Oficial. A liberação começa a valer nesta sexta-feira, e ocorre em meio à queda na taxa de transmissão do coronavírus no município, e ao avanço da vacinação. O uso de máscara é aconselhado, em locais que possuem maior risco de transmissão do vírus, como espaços com aglomerações, onde não seja possível manter o distanciamento social (PREFEITURA DE GOIÂNIA, 2022).

Figura 6 - 1) Por qual motivo as pessoas estavam usando máscara?



Fonte: Autor (2022).

Figura 7 - 2) Qual a sua opinião sobre retirar as máscaras?



Fonte: Autor (2022).

Quadro 7 - Cuidados e saúde, duas questões

Participante	Respostas
Me	1 - Cuidado covid-19 2 - Eu saúde normal deixa
Pe	1 - Cuidado covid 19 / Evitar covid 19 2 - Ajudar saude Boa
Gu	1 - Cuidado COVID 2 - Eu sim usar Máscara 😊 Semper
Da	1 - Cuidado covid 19 / Cuidado covid- 19 2 - Eu usa máscara toda dia e para saúde
Cd	1 - Cuidado COVID-19 / Cuidado COVID-19 2 - Eu usar Máscara sempre

Fonte: Autor (2022).

Na pergunta 1, quase todos se expressaram num mesmo sentido de cuidado contra covid-19. Na questão 2, eles conseguiram responder à atividade e emitir sua opinião.

3.3 DUAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Na primeira parte da pesquisa, a coleta de dados passou pelo crivo de encontrar as categorias de análise que são percepção do aluno surdo com a L2 e dificuldades de aprendizagem nas aulas remotas.

3.3.1 Percepção do Aluno Surdo com Língua Portuguesa como L2

Como se sabe, a Língua Portuguesa é segunda língua para os surdos. Durante a entrevista individual a maioria dos sujeitos pesquisados disseram que não tinham dificuldade com a língua-alvo. No momento da aplicação, os dados revelaram que, mesmo eles dizendo isso, há falhas na comunicação estrutural das escritas na segunda língua.

Mesmo que para alguns a dificuldade não exista, ela aparece no momento da sua escrita. São vários fatores estão entre as dificuldades com língua-alvo para os surdos como desenvolvimento tardio da linguagem, aquisição/aprendizagem tardia da L1 e da L2 na modalidade escrita, as metodologias inadequadas de ensino.

A dificuldade com a Língua Portuguesa pelos participantes surdos desta pesquisa tem mais a ver com a aprendizagem defasada ou inadequada do que com a questão biológica da deficiência física, cabendo a reflexão sobre os diferentes fatores ambiental e social. Nessa visão, o que leva os surdos a terem essa dificuldade em relação à Língua Portuguesa cabe ser analisado para a aplicação de novas metodologias e estratégias para melhorar o processo de aprendizagem. Busca-se que todos os estudantes terminem seus estudos na educação básica tendo o domínio linguístico mínimo de um falante da segunda língua. Alfabetizar os surdos na língua-alvo é grande desafio, sendo o português na modalidade escrita.

De acordo com Góes (2012), a deficiência auditiva não leva a criança surda a ser inferiorizada, mas ela apenas tem possibilidades diferentes do ouvinte. O olhar precisa ampliar o ângulo das condições de ensino-aprendizagem e das relações sociais como meio de acesso ao conhecimento cultural. Também é importante que fatores de subjetividade do sujeito seja respeitado.

A comunicação entre línguas pode se dar nas atividades de Libras e português escrito com outras disciplinas. Todas os relatos foram que usam as tecnologias para responder a questões. A percepção dos participantes surdos sobre a L2 traz o uso de *apps* para aprenderem línguas. A consciência deles é que precisam aprendê-las, mas têm dúvidas, dependendo da indagação, de reconhecerem as dificuldades e as necessidade de receberem auxílio com atividades que desenvolverão sua aprendizagem.

3.3.2 Dificuldades de Aprendizagem nas Aulas Remotas

As tecnologias estão presentes em diferentes âmbitos da sociedade até mesmo nas coisas mais simples, sendo comuns as redes sociais como objetos de consumo. A população surda não é diferente dos ouvintes usuários delas, pois facilitam a comunicação. Os aparelhos de *smartphones* junto à *Internet* são recursos que possibilitam a conexão com os mundos, denominados por mídia-educação.

A mídia-educação é usada no exercício da cidadania, inferindo a inclusão digital ou a apropriação de abrir as portas das redes. O usuário é produtor e receptor de mensagens, envolvendo-se em ferramentas pedagógicas, situações de aprendizagem e práticas associativas (BELLONI, 2009).

Pela coleta de dados mostra-se que os sujeitos participantes utilizam as tecnologias que podem ser usadas no conhecimento da língua-alvo. Essas tecnologias são exemplificadas como redes sociais, tais como as mencionadas nos resultados (Telegram, WhatsApp). O uso da *Internet* para melhor proveito das aulas, com as quais os alunos interagem com o mundo, não ficando à margem social como antigamente.

As tecnologias possibilitam criar formas de ensinar os surdos, cujas escolhas baseiam os objetivos traçados para cada metodologia adotada. Lévy (2008) explica que as telecomunicações e a informática estão criando formas de se relacionar e interagir. Valente (2018) aborda que as tecnologias transformam os humanos que criam suas atividades. Têm-se a formação de pensamento, a resolução de dificuldades, o acesso à informação e as formas de relação para o aprimoramento da cultura digital.

Os alunos mostram que ainda precisam usar as tecnologias com mais proveito no período remoto pelas instituições escolares. As aulas remotas mostraram falhas no Brasil, nem todos os docentes têm qualificação para trabalhar com as tecnologias e isso repercute em não quererem fazer esse uso. Ele precisa saber manusear os recursos e também fazer com que os discentes se sintam confortáveis. A solução para isso é a capacitação dos professores. Hodges e autores (2020, p. 6) atestam que

[...] o Ensino Remoto de Emergência (ERT) é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que,

de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos, e, que, retornarão a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar. O objetivo nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise.

O ensino remoto foi uma das estratégias temporárias utilizadas na educação para a continuação das aulas na pandemia, seguindo os conteúdos educacionais desse período. As atividades oito e nove se referiram ao modelo remoto. A atividade oito indagou como se realizaram as aulas na escola regular durante essa época. Os participantes não tiveram o mesmo sucesso das aulas presenciais. Alguns nem participaram de aulas, só copiaram atividades em momentos em que a imagem travava ou não tinham contato com professores, ficando sem interação com eles e a classe. A pergunta nove foi sobre as principais dificuldades nas remotas, pela qual percebeu-se a problemáticas deles com os termos era difícil, muito difícil, como visto no Quadro 3.

Outras dificuldades no acompanhamento de aulas remotas foram com o uso de máscaras e a escolha da forma de trabalhar os conteúdos. As redes que não tiveram aulas remotas enviaram atividades a alunos de modo *on-line* ou impressas. Algumas formaram aulas remotas usando o modelo das presenciais. Desse modo, docentes e discentes usaram as potencialidades tecnológicas para fins didático-pedagógicos educacionais.

3.4 SEGUNDA PARTE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Neste item, caminhando para o final das reflexões trazidas aqui, frisa-se a pesquisa-ação com o diário de campo. A prática engendra categorias que dão profundidade em análises das atividades, de modo que

[...] o instrumento permitirá o acompanhamento da formação dos agentes na e com a prática, pois o fato de ser um registro diário permite visualizar a evolução dos conceitos e categorias, a clarificação progressiva de objetivos e surgimento ou explicitação de novos, a profundidade das análises. [...] pode ser considerado, também, um instrumento para preparar as ações futuras (instrumentos de planejamento), desafiando os atores de um processo de educação popular, progressivamente, quanto à competência, responsabilidade e compromisso (FALKEMBACH, 1987, p. 6).

Como mencionado, as atividades da segunda parte da pesquisa ocorreram entre 6 de março a 24 de abril de 2023. Elas foram elaboradas com o intuito de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa para os estudantes participantes da pesquisa. Elas se baseiam nas práticas de letramento e no uso das mídias para o ensino de Língua Portuguesa para surdos. Foram utilizados além do *app* Telegram, as plataformas Wordwall, Flipgrid, Genially e Canva.

Essas plataformas fornecem o *feedback* das respostas, mostrando a alternativa correta e parabenizando os resultados. Se a alternativa estiver errada, incentiva a refazê-la. A Flipgrid é rede social que possibilita gravar vídeos e escrever de modo simultâneo aos vídeos. O professor pode dar *feedback* do que foi feito em Libras ou em escrita de português. Os participantes interagem entre si, curtindo e comentando as postagens dos colegas.

A intervenção foi organizada por blocos de conteúdos selecionados pelo pesquisador. Para cada conteúdo foram realizadas atividades que envolviam diferentes aplicativos no processo de ensino-aprendizagem, totalizando 24 atividades desenvolvidas, como demonstra o quadro 8 abaixo.

Quadro 8: Proposta de intervenção

Conteúdo. Gênero textual trabalhado.	Objetivos	Número de atividades desenvolvidas	Aplicativos utilizados nas atividades
Tiktok. Rede social Tik Tok	Realizar inferências sobre o texto; desenvolver hipóteses de leitura e escrita, o texto em libras e responder em português escrito; relacionar o texto ao seu cotidiano; aprender sobre o aplicativo de comunicação TikTok; desenvolver a produção textual em Língua Portuguesa	Seis atividades	Youtube Wordwall
Gênero textual: charge	Objetivos: relacionar os temas apresentados na charge e na reportagem; desenvolver senso crítico; fazer inferência sobre os dois tipos de texto; produzir pequenos textos; e proporcionar o desenvolvimento da escrita.	Sete atividades	Wordwall Flipgrayd
Gênero textual: <i>folder</i> . Importância da	Objetivos: conscientizar sobre a importância da água, produzir texto	Uma atividade	Canva

água.	utilizando ferramentas visuais e escritas, desenvolver argumentos lógicos, identificar os principais usos da água e de outros materiais nas atividades cotidianas para discutir e propor formas sustentáveis de utilização desses recursos.		
Gênero textual receita: receita de bolo e pão de queijo	Objetivos: identificar e reproduzir em textos injuntivos e instrucionais digitais ou impressos os recursos léxico-gramaticais, com verbos imperativos, diagramação, lista de ingredientes ou materiais e instruções de execução. No modo de fazer, contendo as imagens e os recursos gráfico-visuais. Também perceber e identificar, na escrita de textos injuntivos instrucionais, as convenções desses gêneros, características e estrutura considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	Seis atividades	Genially, Wordwall, Canva.
Gênero textual: convite.	Objetivos: reconhecer o conteúdo do texto e as características composicionais, apropriando-se do gênero textual como instrumento de expressão e comunicação específico para contextos sociais diversos; reconhecer a finalidade do gênero textual convite; e produzir um convite.	Duas atividades	Canva,.
Estados do Brasil.	Gênero textual: guia turístico e mapa. Objetivos: reconhecer as unidades federativas do Brasil, identificar a função a função do texto. promover a leitura visual, desenvolver a escrita, inferir informações implícitas nos textos lidos, identificar informações explícitas em textos, ampliar os conhecimentos epilinguísticos a partir de textos, perceber que as substituições lexicais dão continuidade ao texto, reconhecer a forma, o conteúdo, o estilo e a função social dos gêneros.	Duas atividades	Genially, Tiktok.

Bloco de conteúdo 1: TikTok

Gênero textual: rede social TikTok. Objetivos: conseguir fazer inferências sobre o texto, desenvolver hipóteses de leitura e escrita, o texto em libras e responder em português escrito, relacionar o texto ao seu cotidiano, aprender sobre o aplicativo de comunicação TikTok, desenvolver a produção textual em Língua Portuguesa.

Texto TikTok apresentado em Libras

O TIKTOK SURTIU EM 2014. DESENVOLVIDO POR UMA EMPRESA CHINESA. O TIKTOK É UMA REDE SOCIAL PARA COMPARTILHAMENTO DE VÍDEOS CURTOS, DE 15 SEGUNDOS OU 60 SEGUNDOS E TAMBÉM 3 MINUTOS, É POSSÍVEL USAR VÁRIOS RECURSOS DE EDIÇÃO. É POSSÍVEL INCLUIR LEGENDAS, MÚSICAS, GIFS, FAZER CORTES E USAR A IMAGINAÇÃO. VOCÊ PODE SEGUIR O PERFIL DE OUTRAS PESSOAS E INTERAGIR, CURTINDO OS VÍDEOS. É POSSÍVEL FAZER COMENTÁRIOS E COMPARTILHAR OS VÍDEOS. AS PESSOAS FAZEM DANÇAS, FAZEM PIADAS, CANTAM, QUE ATRAI MUITO OS JOVENS.

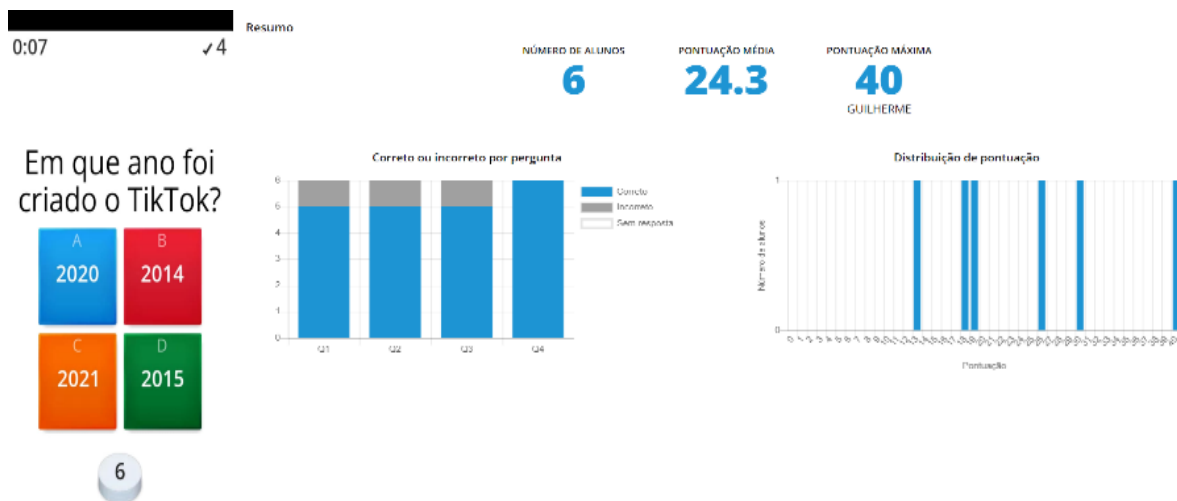
Atividade 1 - Enquete no Telegram sobre o texto apresentado, sem objetivo de avaliar individualmente, foi de modo anônimo, para a observação geral do conhecimento do grupo.

Figura 8: print enquete TikTok.



Atividade 2 - Compreensão de texto utilizando a plataforma Wordwall, tendo quatro questões sobre o TikTok.

Figura 9: Print resultados.



Respostas por aluno

Figura 10: Participante Me

	Pergunta	Resposta	Marcar
1	Em que ano foi criado o TikTok?	2014	✓
2	Qual foi o país que foi criado o TikTok?	China	✓
3	Como é possível utilizar o TikTok?	vídeos longos	✗
4	Exemplos de uso do TikTok	Dança	✓

Figura 11: Participante Pe

	Pergunta	Resposta	Marcar
1	Em que ano foi criado o TikTok?	2014	✓
2	Qual foi o país que foi criado o TikTok?	China	✓
3	Como é possível utilizar o TikTok?	vídeos curtos	✓
4	Exemplos de uso do TikTok	Dança	✓

Figura 12: Participante Gu

	Pergunta	Resposta	Marcar
1	Em que ano foi criado o TikTok?	2014	✓
2	Qual foi o país que foi criado o TikTok?	China	✓
3	Como é possível utilizar o TikTok?	vídeos curtos	✓
4	Exemplos de uso do TikTok	Dança	✓

Figura 13: Participante Da

	Pergunta	Resposta	Marcar
1	Em que ano foi criado o TikTok?	2021	✗
2	Qual foi o país que foi criado o TikTok?	China	✓
3	Como é possível utilizar o TikTok?	vídeos curtos	✓
4	Exemplos de uso do TikTok	Dança	✓

Figura 14: Participante Cd

1 ▶	Em que ano foi criado o TikTok?	5	1
2 ▶	Qual foi o país que foi criado o TikTok?	5	1
3 ▶	Como é possível utilizar o TikTok?	5	1
4 ▶	Exemplos de uso do TikTok	6	0

Figura 15: Participante Hi

	Pergunta	Resposta	Marcar
1	Em que ano foi criado o TikTok?	2014	✓
2	Qual foi o país que foi criado o TikTok?	China	✓
3	Como é possível utilizar o TikTok?	vídeos curtos	✓
4	Exemplos de uso do TikTok	Dança	✓

Figura 16: Pontuação geral dos participantes

Resultados por pergunta

CLASSIFICAR POR ☒ Número ☐ Correto ☐ Incorreto

	Pergunta	Correto	Incorreto
1▶	Em que ano foi criado o TikTok?	5	1
2▶	Qual foi o país que foi criado o TikTok?	5	1
3▶	Como é possível utilizar o TikTok?	5	1
4▶	Exemplos de uso do TikTok	6	0

Link da atividade <<https://wordwall.net/pt/resource/53472654>>

Atividade 3 - Palavra cruzada.

Figura 17: Print atividade cruzadinha.



Respostas por aluno

Figura 18: Participante Me

	Pergunta	Resposta	Marcar
1	País que foi criado o TikTok	Chima	✗
2	O TikTok é uma	redesociaç	✗
3	É possível fazer vídeos	curtos	✓
4	Também conseguimos _____ com as pessoas	interação	✗

Figura 19: Participante Pe

	Pergunta	Resposta	Marcar
1	País que foi criado o TikTok	China	✓
2	O TikTok é uma	redesocial	✓
3	É possível fazer vídeos	curtos	✓
4	Também conseguimos _____ com as pessoas	interagir	✓

Figura 20: Participante Gu

	Pergunta	Resposta	Marcar
1	País que foi criado o TikTok	China	✓
2	O TikTok é uma	redesocial	✓
3	É possível fazer vídeos	curtos	✓
4	Também conseguimos _____ com as pessoas	interagir	✓

Figura 21: Participante Da

	Pergunta	Resposta	Marcar
1	País que foi criado o TikTok	China	✓
2	O TikTok é uma	redesocial	✓
3	É possível fazer vídeos	curtos	✓
4	Também conseguimos _____ com as pessoas	interagir	✗

Figura 22: Participante Cd

	Pergunta	Resposta	Marcar
1	País que foi criado o TikTok	Dança	✗
2	O TikTok é uma	redesocial	✓
3	É possível fazer vídeos	brasil	✗
4	Também conseguimos _____ com as pessoas	interagir	✗

Figura 23: Participante Hi

	Pergunta	Resposta	Marcar
1	País que foi criado o TikTok	China	✓
2	O TikTok é uma	redesocial	✓
3	É possível fazer vídeos	curtos	✓
4	Também conseguimos _____ com as pessoas	interagir	✓

Atividade 4 - Utilizando o Flipgrid, faça um vídeo ou escreva como utiliza o TikTok - produção textual - transcrição das respostas.

Participante Da: *Tudo bem? Saúde bem? O tiktok tem muitas coisas, telefone, dança, carro, moto, muitas coisas*

Participante Cd: *Eu utilizo tiktok para dança e histórias. Tudo bem? Saúde bem? Eu utilizo tiktok para dança, piada, brincadeiras e e diferentes coisas. Gosto muito de ficar assistindo as brincadeiras. Certo.*

Nessa atividade, somente três participaram, pois ela foi solicitada que fosse feita em casa. Os participantes Gu, Me, Pe não a fizeram. Os que a realizaram optaram por respondê-la em Libras.

Apresentação de um infográfico com o tema redes sociais utilizando a plataforma Genially

Figura 24: Print atividade Genially



Fonte: Produzida pelo autor.

Atividade 5a - Escreva ou sinalize o que entendeu sobre o texto - transcrição da atividade respondida pelos alunos Pe, Da, Cd e Hi.

Participante Pe: *O que eu entendi do texto TikTok vou explicar, no TikTok as pessoas fazem piada, dançam, brincam, provocam os amigos e todas as pessoas. Entendeu! Eu gosto muito de contar piada, ver coisas engraçadas e jogar videogame. Entendeu! Boa sorte! Tchau!*

Participante Da: *As pessoas olham carro, moto e filmam. Olham pelo celular, olham na televisão e filmam. Também fazem filmagem cuidando de cachorros, fazem piadas.*

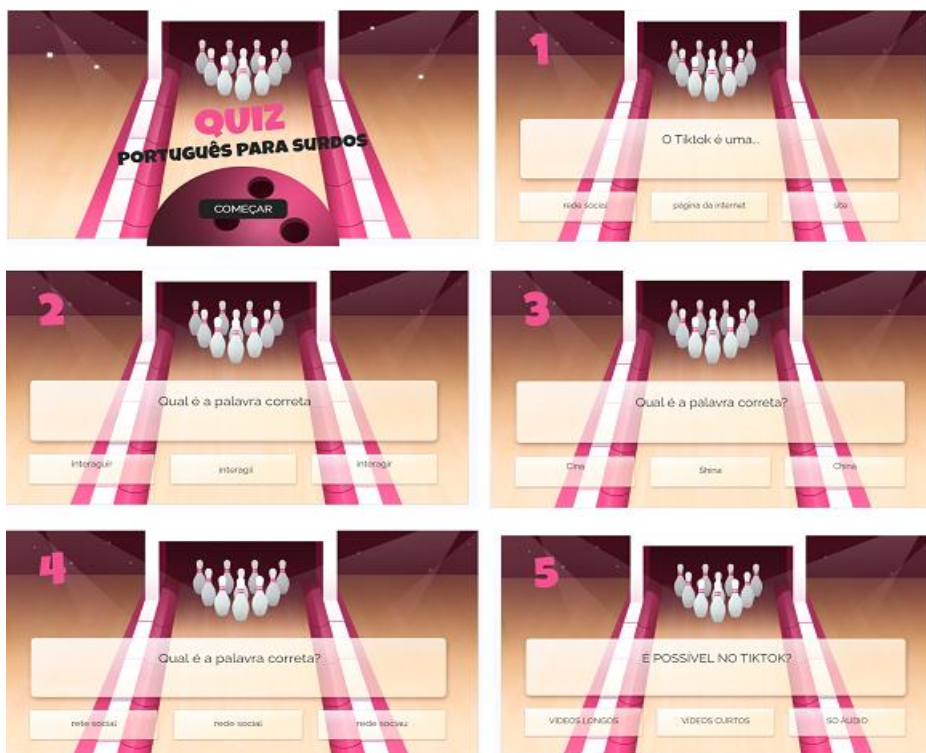
Participante Cd: *Título TikTok, as pessoas curtem, compartilham e tem muito interesse em dançar, piadas, coisas engraçadas, música, cantar*

Participante Hi: *Eu gosto de música*

Nessa atividade somente quatro participaram, sendo solicitado que fosse feita em casa. Os participantes GU e ME não fizeram essa atividade. Todos os que realizaram a atividade optaram por responder em Libras.

Atividade 5b - Jogo de boliche interativo realizado pela plataforma Genially.

Figura 25: Print atividade no Genially



Nessa atividade, todos erraram alguma alternativa na primeira vez que realizaram. Após algumas tentativas, conseguiram acertar todas.

Atividade 6 - Wordwall: completar com a palavra ausente.

Figura 26: Atividade de completar sobre as redes sociais.

Resultados por pergunta

CLASSIFICAR POR ☒ Número ☐ Correto ☐ Incorreto

	Pergunta	Correto	Incorreto
1.1▶	Redes ____ são também um meio...	7	1
1.2▶	...o também um meio de ____, com o objetivo de...	7	1
1.3▶	..., com o objetivo de ____ alguma coisa	7	1
2▶	O objetivo é ____	7	1
3▶	...social tem as suas ____ própria	8	0
4.1▶	Você abre uma ____, cria um perfil, po...	7	1
4.2▶	...uma conta, cria um ____, posta fotos, legen...	8	0
4.3▶	...ia um perfil, posta ____, legendas, stories,...	4	4
5▶	Linguagem ____	7	1

Figura 27: Print resultados dos alunos.



Nessa atividade, o Participante Pe respondeu mais de uma vez. A maioria deles conseguiu atingir quase todas as respostas corretas.

Figura 28: Participante Me

	Pergunta	Resposta	Marcar
1.1	Redes ____ são também um meio...	sociais	✓
1.2	...o também um meio de ____, com o objetivo de...	comunicação	✓
1.3	..., com o objetivo de ____ alguma coisa	compartilhar	✓
2	O objetivo é ____	particular	✓
3	...social tem as suas ____ própria	regras	✓
4.1	Você abre uma ____, cria um perfil, po...	conta	✓
4.2	...uma conta, cria um ____, posta fotos, legen...	perfil	✓
4.3	...ia um perfil, posta ____, legendas, stories,...	fatos	✗
5	Linguagem ____	mista	✓

Participante Pe fez duas tentativas de resposta, na segunda obteve um melhor desempenho.

Figura 29: Print tentativa de respostas.

1ª tentativa

Pergunta	Resposta	Marcar
1.1 Redes ____ são também um meio...	comunicação	✗
1.2 ...o também um meio de ____, com o objetivo de...	instagram	✗
1.3 ____, com o objetivo de ____ alguma coisa	socials	✗
2 O objetivo é ____	particular	✓
3 ...social tem as suas ____ própria	regras	✓
4.1 Você abre uma ____, cria um perfil, po...	conta	✓
4.2 ...uma conta, cria um ____, posta fotos, legen...	perfil	✓
4.3 ...ia um perfil, posta ____, legendas, stories,...	fotos	✓
5 Linguagem ____	massa	✗

2ª tentativa

Pergunta	Resposta	Marcar
1.1 Redes ____ são também um meio...	socials	✓
1.2 ...o também um meio de ____, com o objetivo de...	comunicação	✓
1.3 ____, com o objetivo de ____ alguma coisa	compartilhar	✓
2 O objetivo é ____	particular	✓
3 ...social tem as suas ____ própria	regras	✓
4.1 Você abre uma ____, cria um perfil, po...	conta	✓
4.2 ...uma conta, cria um ____, posta fotos, legen...	perfil	✓
4.3 ...ia um perfil, posta ____, legendas, stories,...	fatos	✗
5 Linguagem ____	mista	✓

Figura 30: Participante Gu

Pergunta	Resposta	Marcar
1.1 Redes ____ são também um meio...	socials	✓
1.2 ...o também um meio de ____, com o objetivo de...	comunicação	✓
1.3 ____, com o objetivo de ____ alguma coisa	compartilhar	✓
2 O objetivo é ____	grupo	✗
3 ...social tem as suas ____ própria	regras	✓
4.1 Você abre uma ____, cria um perfil, po...	conta	✓
4.2 ...uma conta, cria um ____, posta fotos, legen...	perfil	✓
4.3 ...ia um perfil, posta ____, legendas, stories,...	fotos	✓
5 Linguagem ____	mista	✓

Figura 31: Participante Da

Pergunta	Resposta	Marcar
1.1 Redes ____ são também um meio...	socials	✓
1.2 ...o também um meio de ____, com o objetivo de...	comunicação	✓
1.3 ____, com o objetivo de ____ alguma coisa	compartilhar	✓
2 O objetivo é ____	particular	✓
3 ...social tem as suas ____ própria	regras	✓
4.1 Você abre uma ____, cria um perfil, po...	conta	✓
4.2 ...uma conta, cria um ____, posta fotos, legen...	perfil	✓
4.3 ...ia um perfil, posta ____, legendas, stories,...	fotos	✓
5 Linguagem ____	mista	✓

Figura 32: Participante Cd

Pergunta	Resposta	Marcar
1.1 Redes ____ são também um meio...	socials	✓
1.2 ...o também um meio de ____, com o objetivo de...	comunicação	✓
1.3 ____, com o objetivo de ____ alguma coisa	compartilhar	✓
2 O objetivo é ____	particular	✓
3 ...social tem as suas ____ própria	regras	✓
4.1 Você abre uma ____, cria um perfil, po...	conta	✗
4.2 ...uma conta, cria um ____, posta fotos, legen...	perfil	✓
4.3 ...ia um perfil, posta ____, legendas, stories,...	fotos	✓
5 Linguagem ____	mista	✓

► Daniel 18:20 - 22 abr 2023 9 0 1:03

Figura 33: Participante Hi

Pergunta	Resposta	Marcar
1.1 Redes ____ são também um meio...	socials	✓
1.2 ...o também um meio de ____, com o objetivo de...	comunicação	✓
1.3 ____, com o objetivo de ____ alguma coisa	compartilhar	✓
2 O objetivo é ____	particular	✓
3 ...social tem as suas ____ própria	regras	✓
4.1 Você abre uma ____, cria um perfil, po...	conta	✓
4.2 ...uma conta, cria um ____, posta fotos, legen...	perfil	✓
4.3 ...ia um perfil, posta ____, legendas, stories,...	fatos	✗
5 Linguagem ____	mista	✓

Bloco de conteúdo 2: Guerra entre a Rússia e a Ucrânia.

Gênero textual: charge. Objetivos: relacionar os temas apresentados na charge e na reportagem; desenvolver senso crítico; fazer inferência sobre os dois tipos de texto; produzir pequenos textos; e proporcionar o desenvolvimento da escrita.

Figura 34: Apresentação da charge



Fonte: Jornal ND

Apresentação de uma reportagem sobre o mesmo tema da charge: SC prevê perdas milionárias com conflito armado entre Rússia e Ucrânia.

<<https://ndmais.com.br/economia/sc-preve-perdas-milionarias-com-possivel-guerra-entre-russia-e-ucrania/>>

Apresentação de um infográfico utilizando a plataforma Genially

Figura 35: Tipos de linguagem



Linguagem verbal: é aquela expressa por meio de palavras e frases escritas ou faladas, ou seja, a linguagem verbalizada.

Linguagem não verbal: utiliza dos signos visuais para ser efetivada, por exemplo, as imagens nas placas e as cores na sinalização de trânsito

Fonte: Pinterest.PT

Atividade 7 - Desembaralhar as frases - Wordwall.

Essa atividade só aceita passar de nível quando a pessoa responde corretamente, ela pode ir fazendo as tentativas até conseguir isso. Todos responderam corretamente.

Figura 36: Print do início da atividade realizada no – Wordwall.



Figura 37: Print dos resultados das respostas da atividade wordwall



Atividade 8 - Completar com as palavras que estão faltando - Wordwall.

Figura 38: Print da atividade no Wordwall para completar referente a guerra.

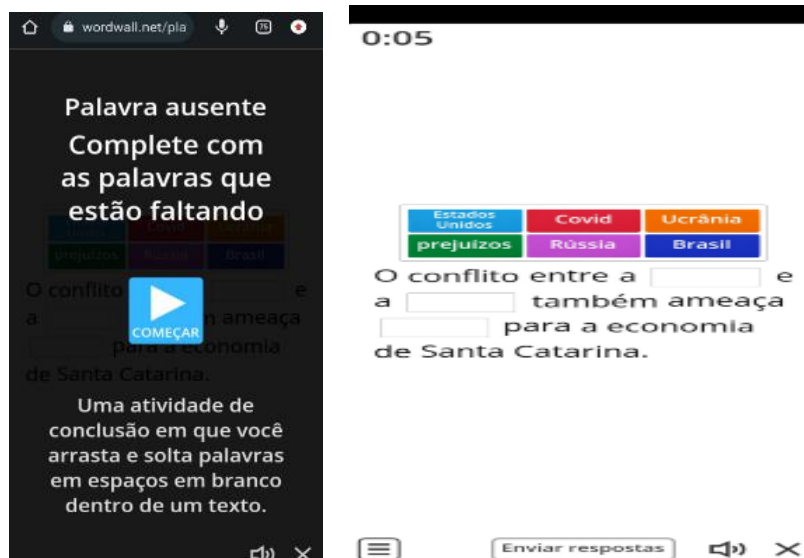
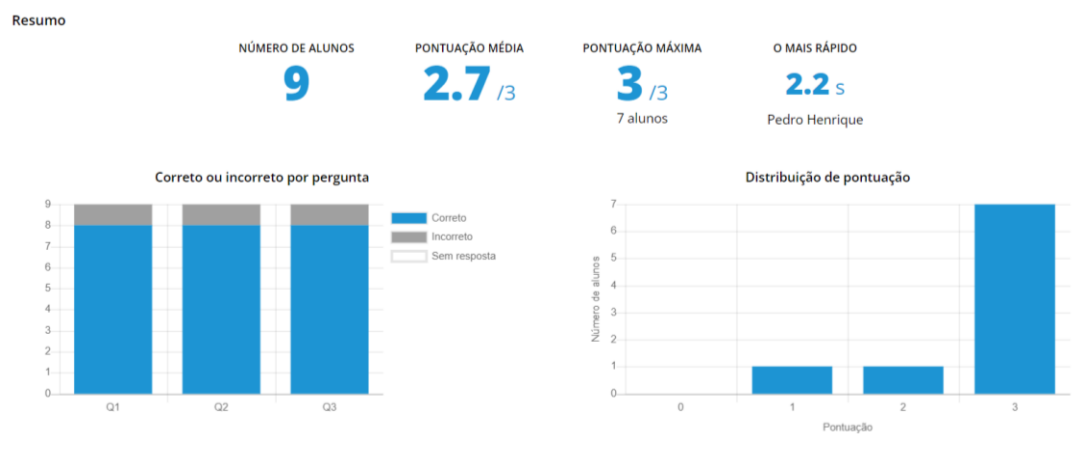


Figura 39: Print da atividade no Wordwall referente a guerra para os alunos completarem.

Pergunta	
1.1 ▶	O conflito entre a ____ e a Ucrânia também...
1.2 ▶	...entre a Rússia e a ____ também ameaça preju...
1.3 ▶	...rânia também ameaça ____ para a economia de...

Figura 40: Print dos resultados das atividades anteriores



Os participantes Gu, Me e Cd fizeram duas vezes a atividade, pois há a opção de refazê-la. Tiveram dois deles que a fizeram por duas vezes.

Figura 41: Participante Me

1ª tentativa

	Pergunta	Resposta	Marcar
1.1	O conflito entre a ___ e a Ucrânia também...	Rússia	✓
1.2	...entre a Rússia e a ___ também ameaça preju...	Ucrânia	✓
1.3	...rânia também ameaça ___ para a economia de...	Estados Unidos	✗

2ª tentativa

	Pergunta	Resposta	Marcar
1.1	O conflito entre a ___ e a Ucrânia também...	Rússia	✓
1.2	...entre a Rússia e a ___ também ameaça preju...	Ucrânia	✓
1.3	...rânia também ameaça ___ para a economia de...	prejuízos	✓

Figura 42: Participante Pe

	Pergunta	Resposta	Marcar
1.1	O conflito entre a ___ e a Ucrânia também...	Rússia	✓
1.2	...entre a Rússia e a ___ também ameaça preju...	Ucrânia	✓
1.3	...rânia também ameaça ___ para a economia de...	prejuízos	✓

Figura 43: Participante Gu: acertou todas as três questões nas duas tentativas

	Pergunta	Resposta	Marcar
1.1	O conflito entre a ___ e a Ucrânia também...	Rússia	✓
1.2	...entre a Rússia e a ___ também ameaça preju...	Ucrânia	✓
1.3	...rânia também ameaça ___ para a economia de...	prejuízos	✓

Figura 44: Participante Da

	Pergunta	Resposta	Marcar
1.1	O conflito entre a ___ e a Ucrânia também...	Rússia	✓
1.2	...entre a Rússia e a ___ também ameaça preju...	Ucrânia	✓
1.3	...rânia também ameaça ___ para a economia de...	prejuízos	✓

Figura 45: Participante Cd

1ª tentativa

	Pergunta	Resposta	Marcar
1.1	O conflito entre a ___ e a Ucrânia também...	Estados Unidos	✗
1.2	...entre a Rússia e a ___ também ameaça preju...	Rússia	✗
1.3	...rânia também ameaça ___ para a economia de...	prejuízos	✓

2ª tentativa

	Pergunta	Resposta	Marcar
1.1	O conflito entre a ___ e a Ucrânia também...	Rússia	✓
1.2	...entre a Rússia e a ___ também ameaça preju...	Ucrânia	✓
1.3	...rânia também ameaça ___ para a economia de...	prejuízos	✓

Figura 46: Participante Hi

	Pergunta	Resposta	Marcar
1.1	O conflito entre a ___ e a Ucrânia também...	Rússia	✓
1.2	...entre a Rússia e a ___ também ameaça preju...	Ucrânia	✓
1.3	...rânia também ameaça ___ para a economia de...	prejuízos	✓

Atividade 9 - Compreensão de texto sobre a charge

Figura 47: Print da atividade no Wordwall – questionário.



Figura 48: Print atividade de escrita.

Pergunta	
1 ▶	Qual é o motivo de Santa Catarina ter perdas milionárias?
2 ▶	Por que a charge mostra esse mapa utilizando uma máscara?

Figura 49: Print resultados da atividade anterior.

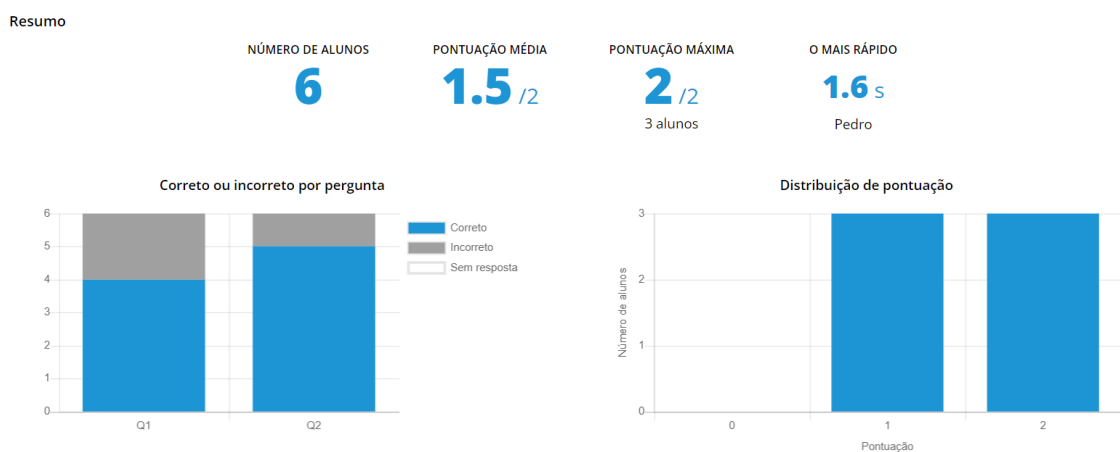


Figura 50: Participante Me

	Pergunta	Resposta	Marcar
1	Qual é o motivo de Santa Catarina ter perdas milionárias?	Rússia oferta petróleo	✗
2	Por que a charge mostra esse mapa utilizando uma máscara?	Acabamos de ter uma pandemia	✓

Figura 51: Participante Pe

	Pergunta	Resposta	Marcar
1	Qual é o motivo de Santa Catarina ter perdas milionárias?	Rússia e Ucrânia fornecem insumos para Santa Catarina	✓
2	Por que a charge mostra esse mapa utilizando uma máscara?	Acabamos de ter uma pandemia	✓

Figura 52: Participante Gu

	Pergunta	Resposta	Marcar
1	Qual é o motivo de Santa Catarina ter perdas milionárias?	Rússia e Ucrânia fornecem insumos para Santa Catarina	✓
2	Por que a charge mostra esse mapa utilizando uma máscara?	O Brasil está mediando a paz	✗

Figura 53: Participante Da

	Pergunta	Resposta	Marcar
1	Qual é o motivo de Santa Catarina ter perdas milionárias?	Rússia oferta petróleo	✗
2	Por que a charge mostra esse mapa utilizando uma máscara?	Acabamos de ter uma pandemia	✓

Figura 54: Participante Cd

	Pergunta	Resposta	Marcar
1	Qual é o motivo de Santa Catarina ter perdas milionárias?	Rússia e Ucrânia fornecem insumos para Santa Catarina	✓
2	Por que a charge mostra esse mapa utilizando uma máscara?	Acabamos de ter uma pandemia	✓

Figura 55: Participante Hi

	Pergunta	Resposta	Marcar
1	Qual é o motivo de Santa Catarina ter perdas milionárias?	Rússia e Ucrânia fornecem insumos para Santa Catarina	✓
2	Por que a charge mostra esse mapa utilizando uma máscara?	Acabamos de ter uma pandemia	✓

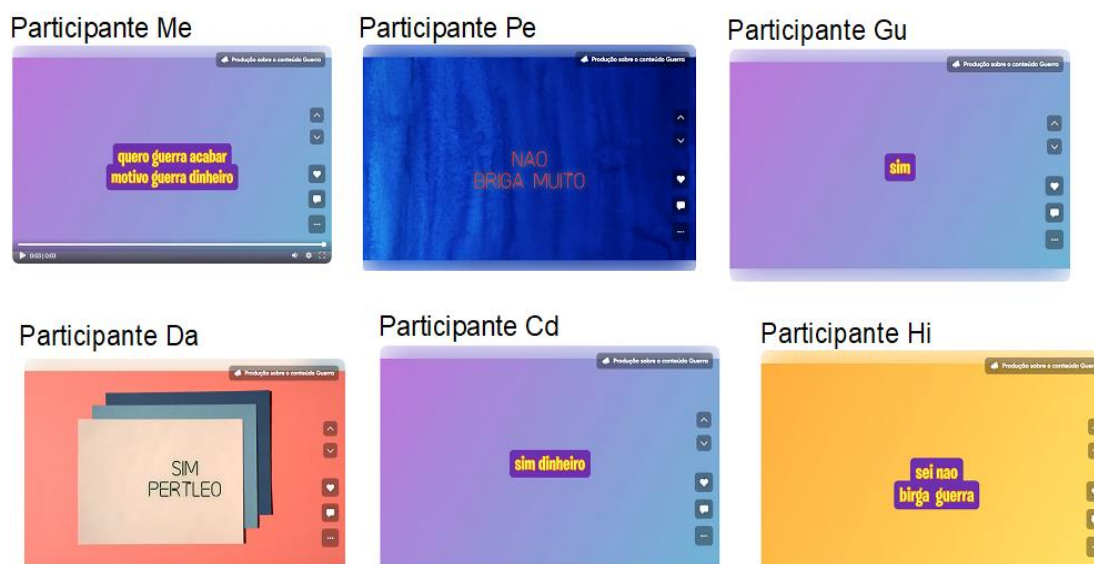
Atividade 10 - Produção escrita utilizando a plataforma Flipgrid - dê a sua opinião sobre a guerra.

Figura 56: Atividade de produção escrita no Flipgrid



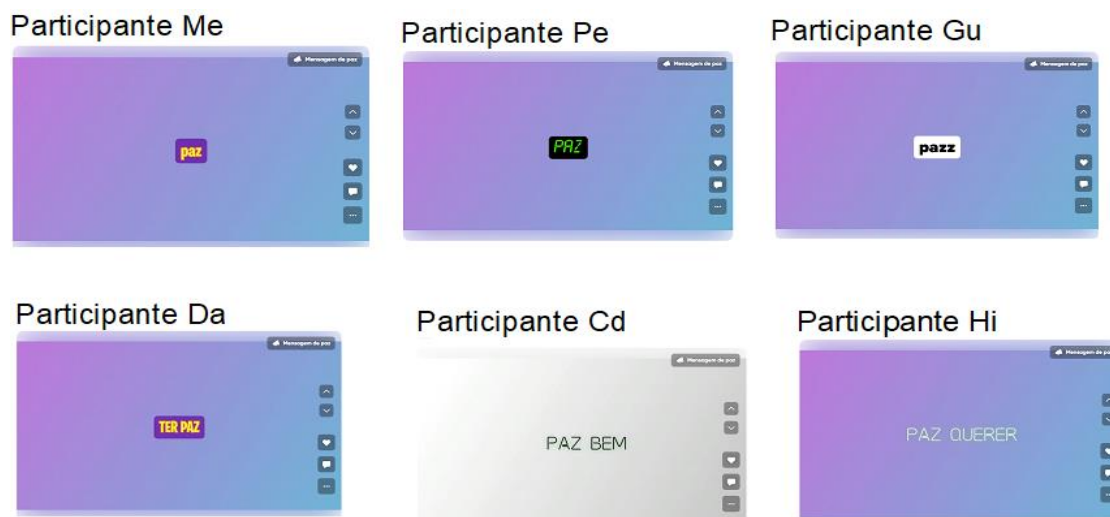
Atividade 11 - Produção textual, Flipgrid - você acha que a guerra acabará logo? Quais são os motivos da guerra?

Figura 57: Print das produções dos no Flipgrid.



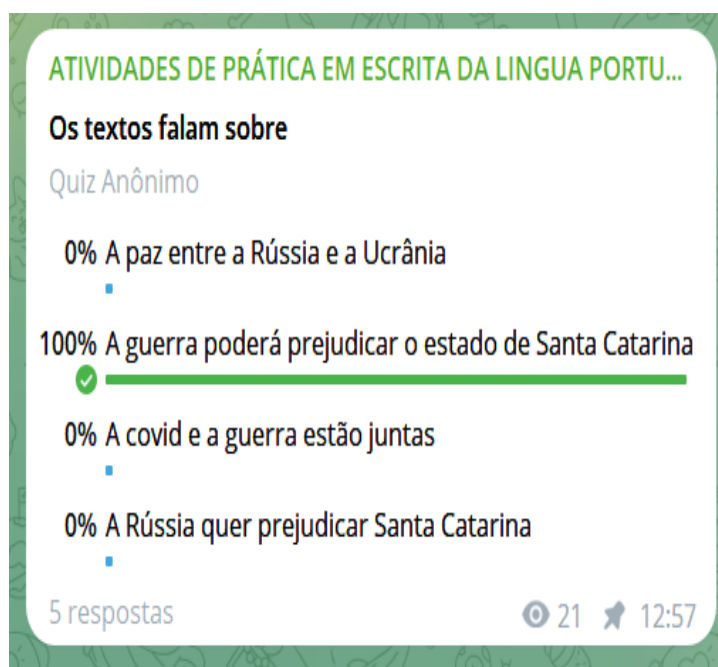
Atividade 12 - Produção - utilizando a plataforma Flipgrid criar uma mensagem incentivando a paz no mundo.

Figura 58: Print das atividades respondidas pelos alunos no Flipgrid



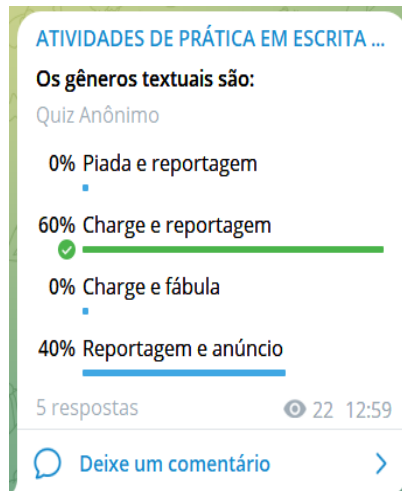
Atividade 13 - Enquete - pretendeu-se saber o entendimento deles sobre os textos. Foi realizada no Telegram sobre os textos apresentados, de forma anônima. Todos conseguiram responder corretamente.

Figura 59: Print da Enquete produzida pelo Telegram.



Atividade 14 - Enquete realizada no Telegram, para o entendimento de todos sobre os textos. Todos acertaram.

Figura 60: Print da enquete produzida no telegram.

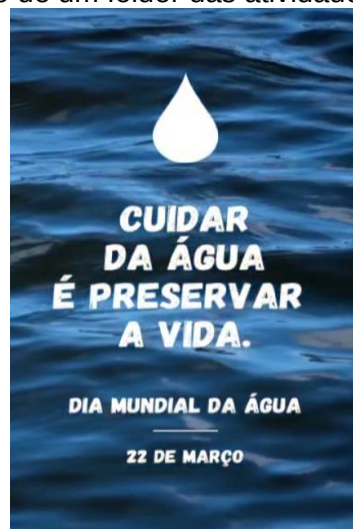


Bloco de conteúdo 3: importância da água.

Gênero textual: *folder*. Objetivos: conscientizar sobre a importância da água, produzir texto utilizando ferramentas visuais e escritas, desenvolver argumentos lógicos, identificar os principais usos da água e de outros materiais nas atividades cotidianas para discutir e propor formas sustentáveis de utilização desses recursos.

Apresentação de um *folder* virtual sobre o dia da água, em que foi passado um vídeo sobre o uso da água

Figura 61: Print da apresentação de um folder das atividades relacionado ao uso da água.



Canva.com

Atividade 15 - Em duplas, formaram a colaborativa de criar um cartaz sobre a conscientização da água utilizando a plataforma Canva. Nessa atividade somente participaram Hi, Gu e Pe. Faltantes: Me, Da e Cd.

Figura 62: Cartaz elaborado por Hi e Gu



Figura 63: Cartaz elaborado Pe

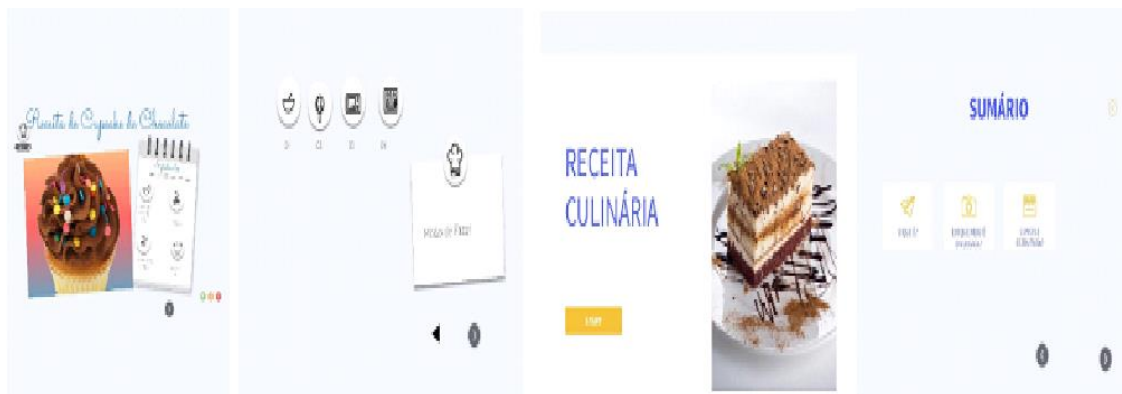


Bloco de conteúdo 4: receita.

Conteúdo: receita de bolo. Gênero textual: receita. Objetivos: identificar e reproduzir em textos injuntivos e instrucionais digitais ou impressos os recursos léxico-gramaticais, com verbos imperativos, diagramação, lista de ingredientes ou materiais e instruções de execução. No modo de fazer, contendo as imagens e os recursos gráfico-visuais. Também perceber e identificar, na escrita de textos injuntivos instrucionais, as convenções desses gêneros, características e estrutura considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Apresentação de receita e a estrutura utilizando a plataforma Genially

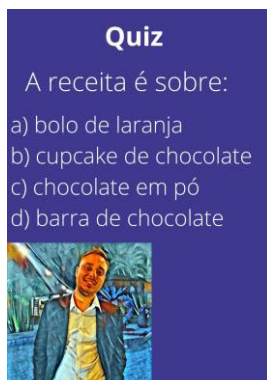
Figura 64: Print da atividade relacionada a receita de bolo produzido no Genially.



Atividade 16 - Leia o Quiz e responda.

Participantes presentes Pe, Da e Hi; ausentes: Me, Cd e Gu.

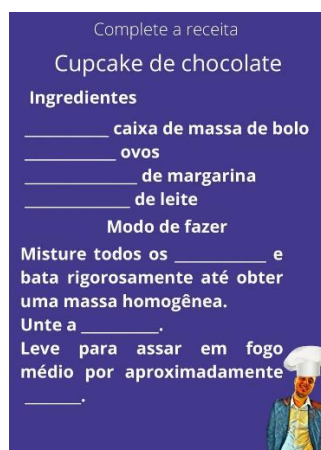
Figura 65: Atividade sobre receita de bolo



Fonte: Produzido pelo autor

Todos os três participantes responderam corretamente, letra B.

Figura 66: Print atividade de completar a receita



Fonte: produzido pelo autor

Participante Pe

1 / 3 / 3 / meia xicara / Ingredientes / Forna / 8 minutos

Participante Da

1 / 2 / 3 / meia xicara / ingredientes / forma / 8 minutos

Participante Hi

1 / 3 / 3 / Meia xícara / Ingredientes / Forma / 8 minutos

Figura 67: Print da atividade de completar.



Fonte: produzida pelo autor

Os três participantes responderam ingredientes, recipiente e massa.

Atividade 17 - Responder sobre os utensílios usados na receita.

Figura 68: Print da atividade sobre receitas



Figura 69: Print dos resultados da atividade.

Resultados por pergunta

CLASSIFICAR POR ☒ Número ☐ Correto ☐ Incorreto

	Pergunta	Correto	Incorreto
1 ▶	3 _____ de margarina	8	0
2 ▶	1/2 _____ de leite	6	2
3 ▶	3 ovos	7	1

Figura 70: Print dos resultados das atividades.

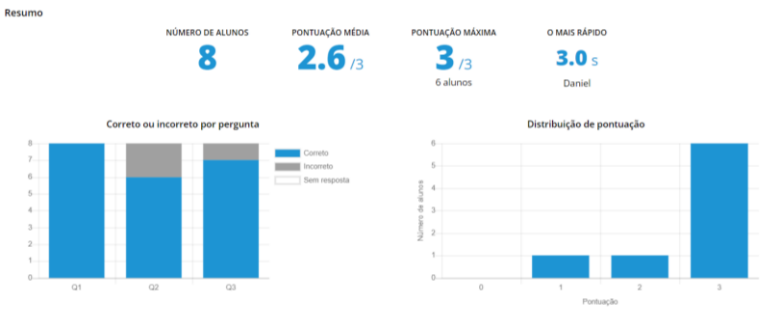


Figura 71: Participante Me

	Pergunta	Resposta	Marcar
1	3 _____ de margarina	colheres	✓
2	1/2 _____ de leite	colher	✗
3	3 ovos	unidades	✓

Figura 72: Participante Pe

	Pergunta	Resposta	Marcar
1	3 _____ de margarina	colheres	✓
2	1/2 _____ de leite	xícara	✓
3	3 ovos	unidades	✓

Figura 73: Participante Gu

	Pergunta	Resposta	Marcar
1	3 _____ de margarina	colheres	✓
2	1/2 _____ de leite	xícara	✓
3	3 ovos	unidades	✓

Figura 74: Participante Da

	Pergunta	Resposta	Marcar
1	3 _____ de margarina	colheres	✓
2	1/2 _____ de leite	xícara	✓
3	3 ovos	unidades	✓

Figura 75: Participante Cd

	Pergunta	Resposta	Marcar
1	3 _____ de margarina	colheres	✓
2	1/2 _____ de leite	xícara	✓
3	3 ovos	unidades	✓

Figura 76: Participante Hi

	Pergunta	Resposta	Marcar
1	3 _____ de margarina	colheres	✓
2	1/2 _____ de leite	xícara	✓
3	3 ovos	unidades	✓

Apresentação da receita de pão de queijo caseiro para as atividades.

Pão de queijo caseiro

Ingredientes

2 copos americanos de leite
 1 copo americano de água
 1/3 de copo americano de óleo
 1 colher de sopa de sal
 500 g de polvilho doce
 Queijo ralado a gosto
 3 ovos inteiros

Modo de preparo

Ferva o leite com a água e o óleo.
 Em uma vasilha misture o polvilho e o sal.
 Jogue o líquido fervido e misture com uma colher grande.
 Espere esfriar e despeje o queijo ralado e os ovos.
 Misture a massa com a mão amassando bem até virar uma cola caseira dura.
 Faça bolinhas do tamanho que preferir.
 Asse em forno bem quente até dourar. Sirva quentinho.
 Fonte: produzida pelo autor.

.

Figura 77: Print da atividade de completar sobre as receitas.



Atividade 18 - Wordwall - ordenar a receita corretamente. Todos atingiram esse objetivo.

Figura 78: Print da atividade 2 de completar as receitas.



Atividade 19 - Classificação de grupo. Os seis participantes conseguiram responder como esperado.

Figura 79: Print da atividade de classificar os produtos.

Wordwall - Crie lições melhores mais rapidamente

Ingredientes

Classificação de grupo - Arraste e solte cada item em seu grupo correspondente.

 ovos	 leite	 queijo ralado
 fubá	 farinha de trigo	 açúcar
 fermento em pó	 polvilho	

Grupo 1 - que tem na receita

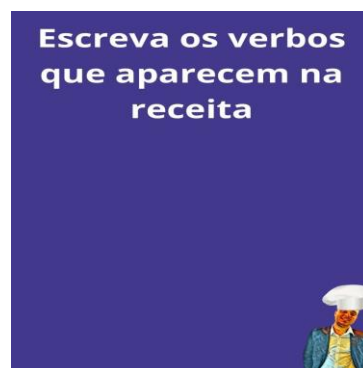
--	--	--	--

Grupo 2- que não tem na receita

--	--	--	--

Atividade 20 - Escrita de verbos da receita

Figura 80: Print da atividade de completar os verbos



Fonte: Produzido pelo autor

Os dois participantes anotaram os verbos que perceberam na receita. Participante Hi: *ferver, misturar, jogar, esperar, virar e amassar*. Participante Da: *ferver, misturar, jogar, espera, virar e amassar*; Pe - *ferver, misturar, jogar, esperar, virar e amassar*

Bloco de Conteúdo 5: convite de aniversário.

Gênero textual: convite. Objetivos: reconhecer o conteúdo do texto e as características composicionais, apropriando-se do gênero textual como instrumento de expressão e comunicação específico para contextos sociais diversos; reconhecer a finalidade do gênero textual convite; e produzir um convite.

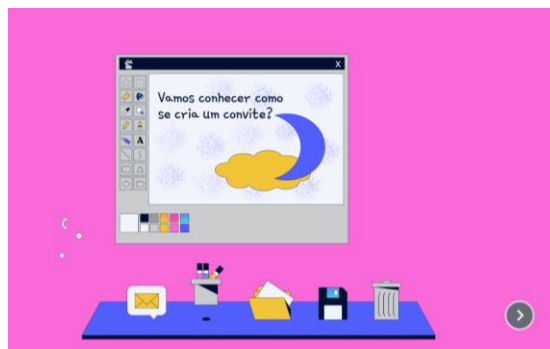
Figura 81: Print atividade sobre convite de aniversário

KELLY FAZ
39 ANOS
ESPERO VOCÊ
PARA
DIVIDIR ESSA
FELICIDADE!
SEGUNDA, 03
de ABRIL às
16h



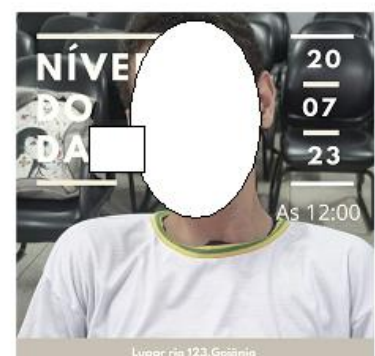
Fonte: Produzido pelo autor.

Figura 82: Print da apresentação da atividade.



Atividade 21 - Agora, fazemos um convite fictício. Importante lembrar que não é uma festa de verdade. Use a sua criatividade. Os presentes Da, Pe e Hi fizeram dessas formas. Os faltantes foram Gu, Me e Cd.

Figura 83: Print da produção dos alunos.

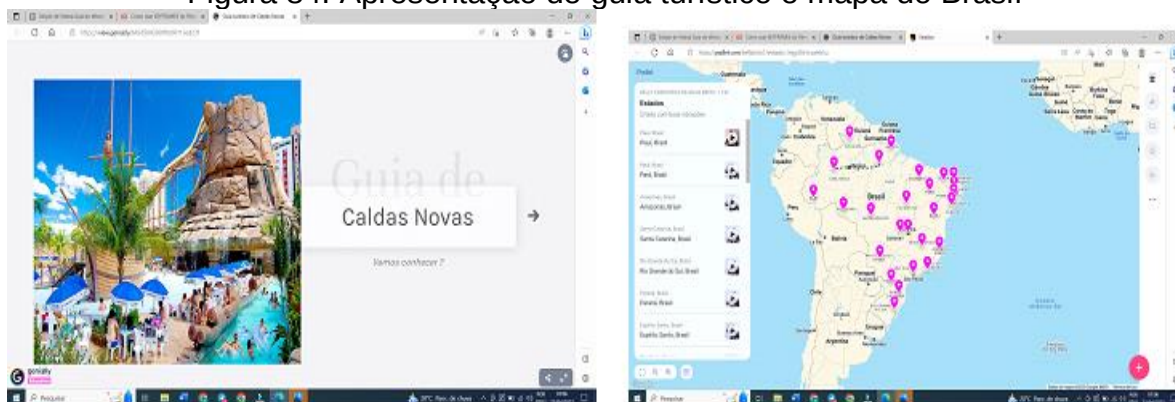


Bloco de Conteúdo 6: estados do Brasil.

Conteúdo: estados do Brasil. Gênero textual: guia turístico e mapa. Objetivos: reconhecer as unidades federativas do Brasil, identificar a função a função do texto. promover a leitura visual, desenvolver a escrita, inferir informações implícitas nos textos lidos, identificar informações explícitas em textos, ampliar os conhecimentos

epilinguísticos a partir de textos, perceber que as substituições lexicais dão continuidade ao texto, reconhecer a forma, o conteúdo, o estilo e a função social dos gêneros.

Figura 84: Apresentação de guia turístico e mapa do Brasil



Atividade 22 - utilizando o TikTok escolher um estado e criar um vídeo utilizando a Libras e a escrita para fazer um guia turístico. O único presente na atividade foi o participante Pe.

Figura 85: Print da produção do aluno.



Atividade 23 - Utilizando o Canva criar um guia turístico. O único presente na atividade foi o participante Pe.

Figura 86: print da apresentação da atividade



Os dados coletados apresentam resultados satisfatórios, já que os alunos participaram das atividades e o obtiveram bons resultados, este último possibilitado pelas estratégias digitais utilizadas que permitiam aos estudantes corrigir seus erros.

Nessa perspectiva, a pesquisa trabalhou com a abordagem qualitativa para analisar como está em conhecimento da L2 dos alunos surdos e as suas especificidades. Junto à pesquisa-ação educacional, a investigação se deu com atividades, cujas ações planejadas verificando os limites e as potencialidades desses estudantes. As categorias de análise tratam de respaldar as propostas apresentadas até aqui.

A seguir os dados apresentados são analisados.

4. CATEGORIAS DE ANÁLISE

Na segunda parte da pesquisa, a coleta de dados passou pelo crivo de encontrar as categorias de análise que são função social da L2 e seus efeitos de sentido, metodologias de ensino da L2 e potencialidades, tecnologias e expressão de multicompetência.

4.1 A Função Social da Língua Portuguesa com seus Efeitos de Sentido

Sabe-se que uma das dificuldades dos surdos é perceber a função social da língua portuguesa e os seus efeitos de sentido, as atividades propostas durante a pesquisa mostraram que os sujeitos pesquisados conseguiram interagir e demonstraram interesse ao realizar tudo o que foi proposto. Durante as intervenções as atividades apresentadas trouxeram algo significativo, pois trataram de temas

atuais e cotidianos, que fazem parte das vivências dos pesquisados, que exploram diferentes tipos de linguagens, recursos virtuais e multicompetências. A função social da língua portuguesa abrange o uso e a importância dessa língua na comunicação e interação entre as pessoas que a utilizam.

No contexto dos surdos, a língua portuguesa pode desempenhar um papel crucial na sua inclusão e participação na sociedade. Muitas das vezes o estudante não sabe o porquê aprender, como utilizar o conhecimento e não consegue se comunicar com os pares e demais pessoas da sociedade. Essa falta de informação muitas das vezes faz com que esses estudantes não tenham interesse em aprender. Durante todo o processo de aprendizado utilizado nessa pesquisa foi pensado um contexto significativo e o que poderia motivar a aprendizagem da língua portuguesa por meio do aplicativo de comunicação digital. Assim sendo estariam visualizando e criando sentido em apreender o português na modalidade escrita.

É importante salientar que o professor em sala esteja atento aos assuntos cotidianos, atuais e que utilize diferentes formas de abordar o assunto, ou seja, o professor tem que estar “atenado” aos acontecimentos e as novas tecnologias. Utilizar também os diferentes gêneros textuais no ensino e que circulem socialmente, de acordo com Antunes (2003) o português deve ser ensinado com base nas habilidades e competências que desenvolvam o ato de comunicar e interpretar não somente os textos, mas tudo aquilo que está a sua volta.

Todos os blocos de atividades foram pensados como trabalhar a função social da língua, no bloco 1 que o tema foi *TikTok* e o gênero textual foi rede social, o uso do Telegram com enquete, a gamificação pelo *Wordwall* e as produções bilíngues no *Flipgrid*, trouxeram estratégias que levam a língua a ter uma função social.

De acordo com a autora Quadros (2011) a garantia do acesso à língua portuguesa escrita para os surdos é fundamental para sua participação plena na sociedade, seja no âmbito educacional, profissional, cultural ou social. É importante que sejam oferecidos recursos e estratégias de ensino que atendam às necessidades específicas dos surdos, considerando suas particularidades linguísticas e culturais.

Já o bloco 2 abordou um tema atual e polêmico que foi a Guerra entre a Rússia e a Ucrânia e os gêneros textuais foram charge e reportagem, uso de infográfico, atividades de gamificação para organização frasal e palavra que falta, atividade de compreensão de texto, atividade escrita e enquete. E no bloco 3 que

abordou a importância da água e o gênero textual utilizado foi um folder, a atividade proposta foi colaborativa entre os participantes utilizando a plataforma Canva.

A língua foi apresentada de forma que contemple a atualidade e os gêneros textuais que permeiam a vida dos sujeitos pesquisados, com isso gerando efeito de sentido e uma função social na língua. A escolha dos gêneros se deu pelo fato deles poderem acessar quaisquer meios de comunicação que poderão encontrar o assunto que está estudando, deixando de ser apenas um conteúdo a mais, isolado. Segundo Antunes (2003) a escrita não acontece sozinha, ela se dá pela interação duas ou mais pessoas, em que há a demonstração cultural, de conhecimentos, argumentos na estrutura de um texto. Para que ocorra uma produção escrita satisfatória é preciso que o sujeito consiga buscar conhecimento, percepções e sensações de tudo que está acontecendo em volta.

O bloco 4 foi trabalhado o gênero textual receita, por meios da plataforma *Genially*, Telegram e *Wordwall*, com atividades de interativas, *Quizz*, para completar a receita, parte gramatical com os verbos e a gamificação.

Segundo Fernandes (2006) para acontecer a aprendizagem significativa é preciso que essa língua tenha uma função social esclarecida, não sendo imposta a pessoa. Ela cumpre seu papel na utilização do estudante nos espaços. A língua permite a interação social que se realiza na comunicação que produz efeitos de sentido entre os falantes. Ela possibilita a mediação de concepções, princípios e significados, que se dão por meio de contextualizações sociais, histórias e ideológicas:

Aprender uma língua significa, para Bakhtin, aprender a construir enunciados, uma vez que os sujeitos não falam por orações e palavras isoladas, mas sim por enunciados: os gêneros organizam os discursos quase da mesma maneira que as formas gramaticais e sintáticas. Depreende-se, assim, que os textos orais ou escritos são produzidos por meio de determinados gêneros do discurso, os quais, trazendo construções típicas, são fontes sociocognitivas e culturais que orientam os falantes na produção e compreensão dos diferentes discursos em circulação social (ALMEIDA; LACERDA, 2019, p. 5)

Já o bloco 5 o gênero textual foi convite com atividade sobre convite de aniversário com uso do Telegram para apresentação do convite virtual e do *Canva* para produção do seu próprio convite de aniversário. E no bloco 6, os gêneros textuais foram Guia turístico e Mapa, atividade explorando os estados do Brasil, o estado de Goiás e a cultura do estado.

De acordo com Bakhtin (1992) a língua não é transmitida, ela se desenvolve por meio de um processo contínuo. Os sujeitos não recebem a língua estática e já organizada para a comunicação, eles precisam se submeter nela, ou seja, adentram a corrente da comunicação verbal, e para que realmente aprendam uma língua é preciso que mergulhem nessa corrente para começar a utilizá-la.

A língua precisa ter uma função social que vai além da escrita na escola, das aulas e do aspecto de inclusão e exclusão dos surdos na sociedade. Ela estabelece a comunicação que tem em si a inclusão, pois relaciona o mundo a pessoas. As relações de efeito de sentido acontecem se a língua for trabalhada dentro dos contextos vivenciados, dos interesses, das funcionalidades. Na coleta de dados, a Língua Portuguesa é um grande desafio para os surdos.

4.1.2 Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa para Surdos

Um fator que chama a atenção na educação de surdos nas escolas é a falta de metodologias adequadas para o ensino de segunda língua na modalidade escrita. Vários fatores influenciam esse insucesso das metodologias: professores sem conhecimento de especificidades linguísticas dos surdos, turma majoritariamente de ouvintes com minoria de surdos, falta de materiais didáticos e formação de professores, responsabilidade de ensino para o profissional intérprete de Libras. Dorziat (2011, p. 24) atesta que,

Em relação aos surdos, eles têm sofrido as consequências de uma educação que, historicamente não se caracterizou pelo foco no ensino e nas suas implicações, mas na preocupação extremada com o fator biológico, clínico, com foco em treinos sistemático de linguagem oral.

Durante muito tempo a educação de surdos teve o foco no fator biológico e clínico por meio da abordagem oralista, em que eles eram treinados para falar. Isso durou muitos anos e ainda reflete atualmente. De acordo com Fernandes (2006), uma grande dificuldade no uso de metodologias para o ensino de português como L2 é a não desvinculação do ensino de português como língua materna, pois tem professores que ensinam do mesmo jeito que aprenderam e a perspectiva do ensino de língua materna é estruturalista, ou seja, foco em gramática, normas,

memorização e repetição. É preciso repensar as metodologias e o papel da escola no processo de formação desses sujeitos:

A escola necessita refletir sobre o seu papel na sociedade e definir qual é o modelo social defendido por ela e a quem representa, pois, apesar de aceitar todos os cidadãos, ela não consegue mantê-los em seu interior. Pode-se dizer, inclusive, que a instituição escola expulsa seus alunos. Para ilustrar essa afirmação, basta verificar o alto índice de reprovação das camadas populares nas escolas. Trazendo essas questões para a problemática do surdo, o que se verifica através da história é que a situação se agrava ainda mais, principalmente por não haver uma língua em comum entre o professor e o aluno surdo. Não havendo uma língua em comum entre o professor e o aluno, não se tem como transmitir o conteúdo escolar, o que gera grande lentidão e baixa qualidade em sua escolarização (MACHADO, 2008, p. 48)

Um grande desafio das políticas públicas é fomentar estudos e ofertar matérias sobre metodologia de ensino de português como L2, capacitar profissionais a nível nacional e incentivar que tudo isso seja colocado em prática em sala de aula:

Aprender a língua portuguesa apenas pela via escrita não seria um problema se os materiais oferecidos ao estudo fossem um retrato do que a língua é, de fato, na boca dos falantes, ou, ao menos, possibilitassem essa reflexão para aqueles que não poderão percebê-la “naturalmente”. O que ocorre é que a língua escrita que se apresenta em grande parte dos materiais didáticos está impregnada da tradição normativa e não reflete o movimento vivo dos falantes em suas interações diárias, a linguagem em uso, em situações significativas, tão perseguidas como ponto de partida, mesmo para aqueles que têm no português sua língua nativa. A dimensão discursiva da língua, que acaba por definir sua organização semântica e sintática, não se encontra sistematizada em material escrito convencional. Pelo menos não no disponível na atual indústria editorial dos livros didáticos, que costuma utilizar a orientação estruturalista/normativista em seus materiais. Como o material privilegiado em sala de aula para o trabalho com a escrita é o livro didático (produzido para falantes maternos do português), os alunos surdos são vítimas de práticas intuitivas e desqualificadas teoricamente, que reproduzem concepções equivocadas de linguagem e selecionam tópicos gramaticais descontextualizados da realidade de usos sociais da língua (FERNANDES, 2006, p. 136-7).

O grande problema dos materiais didáticos que subsidiam as aulas para surdos é não contemplar suas especificidades. O foco gramatical no ensino de língua materna dos ouvintes não contextualiza a vivência desses alunos. Isso os coloca em desvantagem aos demais, uma vez que não chegam à escolarização com essa língua e a escola falta propiciar adequadamente as formas de suprir esses *déficits*, o que dificulta a aprendizagem.

Maeda (2021) lembra que há muitos materiais didáticos que fizeram adaptação para o ensino de português como segunda língua para ouvintes, mas

para os surdos ainda não há materiais que vão de acordo com os anseios das suas especificidades. Os recursos baseiam-se em português como língua materna, com nível de complexidade grande. Isso incomoda professores e alunos surdos, pois os primeiros têm dificuldade na adaptação e esses não entendem o conteúdo ensinado.

Ainda não têm referências consistentes que realmente apontem quais metodologias são eficazes para os sujeitos surdos aprenderem a sua segunda língua. Foram utilizadas diferentes metodologias que exploraram plataformas interativas, gamificação e os recursos da visualidade. É importante salientar que as metodologias utilizadas geraram retornos positivos por meio das respostas dos sujeitos participantes, da interação de todos e da entrevista final.

A metodologia de conteúdos contextualizados, gamificação e visualidade estiveram presentes em todos os cinco blocos. Conforme Reily (2003) a visualidade tem a potencialidade de mediar e tencionar a formação do pensamento. No que tange o sujeito surdo, o seu desenvolvimento é visual, pois a sua língua e forma de interação com o mundo se dá pela forma visual.

De acordo Fadel et al. (2014) uma das metodologias ativas existentes é a gamificação, ela propicia que os estudantes participem de desafios, metas que são apresentadas no jogo, conseguem motivar os participantes a aprenderem e aumenta o vínculo entre estudantes, objeto de aprendizagem e a escola. Orlandi et al. (2018) complementam que o uso da gamificação por meio das tecnologias possibilitam a consolidação do processo de ensino e aprendizagem de maneira lúdica.

É importante frisar que não existe uma metodologia única de ensino para surdos, todas são importantes para o aprendizado do português desses sujeitos e aqui podemos destacar a relação das tecnologias nesse processo metodológico, pois, o uso das tecnologias e aplicativos de comunicação, podem auxiliar no ensino da língua portuguesa escrita. Essas ferramentas oferecem recursos visuais, interativos e adaptados as necessidades dos surdos, facilitando a aprendizagem, prática da língua e a visualidade, a título de exemplificação temos as ferramentas utilizadas nessa pesquisa com muitas imagens e interações que proporcionaram os surdos gostarem de participar das aulas, as atividades realizadas pelas plataformas *Genially* e *Wordwall*, com jogos (gamificação⁵) e atividades interativas e lúdicas

⁵ A gamificação, tradução do termo em inglês “gamification”, pode ser entendida como a utilização de elementos de jogos em contextos fora de jogos, isto é, da vida real. O uso desses elementos – narrativa, feedback, cooperação, pontuações etc. – visa a aumentar a motivação dos indivíduos com

mostraram que para ensinar língua portuguesa não precisa estar apenas com quadro, giz e caderno, não é apenas decorar, fazer lista de palavras, mas que é possível trabalhar em diferentes contextos a língua portuguesa e de forma divertida. Vale lembrar da rede social que já faz parte do cotidiano desses estudantes, o *Tiktok*, que foi utilizada como ferramenta de aprendizagem de segunda língua e produção bilíngue.

A escola vem de um processo histórico onde a aprendizagem da língua portuguesa se torna de maneira padrão, mas não se lembrando que existe estudantes que necessitam de diferentes maneiras para aprender, como é o caso dos surdos. Nas atividades realizadas podemos perceber que aos poucos os alunos foram evoluindo, mostrando interesse em aprender. Se faz necessário que professores e instituições repensem as suas metodologias e estejam atentos as mudanças existentes na sociedade e seguir junto com elas.

É fundamental que os profissionais da educação que trabalham com surdos conheçam e adaptem as metodologias de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, garantindo uma abordagem inclusiva e efetiva. Além disso, é preciso considerar a participação e envolvimento dos surdos no processo educacional, ouvindo suas opiniões e valorizando suas experiências linguísticas e culturais. E atividades apresentadas neste mestrado podem servir como exemplos de diferentes maneiras de se ensinar esses estudantes e apresentar diferentes plataformas para aprendizado e que o aprendizado de língua portuguesa não precisa ser tão tradicional e muitas vezes “chato”.

relação à atividade da vida real que estão realizando. É importante compreender, no entanto, que não se trata simplesmente do uso de jogos. [...]. A gamificação usa a estética, a estrutura, a forma de raciocinar presente nos games, tendo como resultado tanto motivar ações como promover aprendizagens ou resolver problemas, utilizando as estratégias que tornam o game interessante. Estas são as mesmas usadas para resolver problemas internos ao jogo, mas em situações reais. (Murr, 2020, p.7-8)

4.1.3 Potencialidades, Tecnologias e Expressão de Multicompetência

A sociedade está cada vez mais tecnológica e os estudantes também, por onde andamos podemos perceber um jovem com um celular na mão, um tablet ou um notebook, dentro da escola também não é diferente, os estudantes ficam cada vez mais ansiosos pelos momentos livres para que possam fazer o uso dos seus aparelhos tecnológicos. As tecnologias não são vilãs do ensino, não fazem os estudantes ficarem com preguiça de aprender, o professor tem que saber como lidar com ela e tê-la como uma aliada nas suas aulas.

Essas situações não poderiam ser diferentes na vida do surdo, foi observando isso, que esse mestrado ganhou forma, e foi apresentando todo esse potencial dos estudantes surdos pelo uso dos diferentes aplicativos de comunicação e de todas as atividades diferenciadas.

Utilizar as tecnologias como forma de alcançar o aprendizado desses estudantes é um grande potencial, pois, eles se sentem inseridos no processo, por se algo que é simples e pedagógico para eles, sabendo lidar com as duas línguas a L1 e a L2 facilita ainda mais o interesse deles na utilização e na participação do processo de ensino e aprendizagem.

Colocando em prática o conceito de multicompetências, que é a capacidade de dominar e utilizar várias competências em diferentes áreas ou contextos. Fazendo com que o estudante reconheça a complexidade e a diversidade das habilidades e conhecimentos necessários para lidar com os desafios e demandas da sociedade contemporânea.

Mostrando que os estudantes surdos não desenvolvem apenas habilidades acadêmicas tradicionais, como matemática e linguagens, mas também competências socioemocionais, criatividade, pensamento crítico, habilidades digitais, entre outras. Com as atividades levando em conta os contextos atuais, e partindo principalmente dos interesses desses alunos, os tornam cada vez mais capazes de enfrentar os desafios e demandas da sociedade atual, promovendo uma visão abrangente e interdisciplinar da educação.

Em todos os blocos de conteúdos trabalhados durante a pesquisa com os sujeitos foram exploradas as tecnologias, multicompetências e as suas potencialidades.

No bloco 1 foram apresentados os conteúdos por meio do aplicativo de comunicação Telegram, assim como as plataformas *Wordwall* e *Flipgrid* que exploraram enquetes, os recursos gamificados e produções tanto na Libras quanto na língua portuguesa.

Belloni (2001, p. 27) explica que as TICs potencializam a criação performances de mediatização e a complexidade dessa no ensino-aprendizagem, já que é comum haver dificuldades na apropriação dessas técnicas na educação pedagógica. As características de “[...] simulação, virtualidade, acessibilidade a superabundância e extrema diversidade de informações” demandam ações metodológicas diferentes das tradicionais, o que compreende mudanças no ensino.

No segundo bloco foi explorado o infográfico, a gamificação para aprendizado da segunda língua com o reforço do feedback quando os sujeitos erravam, o *Flipgrid* como uma plataforma de produção de conteúdo, interação entre os participantes e o feedback do pesquisador, o Telegram como um suporte da aprendizagem por meio de enquete.

Na atualidade, crianças desenvolvem novas capacidades cognitivas enquanto veem vídeos ou interagem com outras por aplicativos. Elas reconhecem artes, músicas e culturas pelas redes, desse modo, usam as tecnologias desenvolvendo habilidades que se aprimoram na vida cotidiana. A interação por tais tecnologias auxilia a aprendizagem de línguas.

As potencialidades agrupam diferentes tipos de conteúdo, como formação do sujeito bilíngue. Tendo as duas línguas, a autonomia do pensamento é mostrada no conhecimento, como se verificou em cada atividade aplicada na pesquisa-ação. A aquisição da linguagem é elemento explorado em pesquisas com sujeitos surdos, por sua importância na multicompetência. A multicompetência tem a ver com noção de sistema autônomo, propondo que a aprendizagem com o uso de línguas represente a linguística de modo

[...] diferenciado do estado monolíngue da L1 e da L2. Na perspectiva da multicompetência, torna-se desnecessário o postulado de que o aprendiz de L2 tem representações de um sistema da L1 e um sistema de interlíngua, porque tanto as características distintivas das interlínguas, quanto fenômenos como traços de erosão linguística podem ser contemplados com a hipótese de um sistema integrado - a ‘multicompetência’ (SOUZA, 2021, p. 146-7).

A multicompetência resulta no sistema da linguística direcionada a falantes monolíngues não havendo divisões, e sim um integrado. Os falantes não fazem substituição ou alteração de regras gramaticais ao aprender uma nova língua, mas o seu sistema guarda paralelamente as gramáticas das línguas. Também não há uma gramática única, mas várias. É importante ressaltar que a multicompetência foi trabalhada em todas as atividades propostas pelo pesquisador.

No terceiro bloco, a apresentação de um folder virtual no Canva e atividade colaborativa na mesma plataforma, onde os sujeitos participantes criaram e utilizaram as diferentes formas de ferramentas de criação dentro da plataforma para a produção de um folder virtual sobre o tema água.

No quarto bloco a utilização da plataforma *Genially* com conteúdos interativos e gamificados, Telegram com Quizz e *Wordwall* com a gamificação.

Já o quinto bloco foi apresentado um convite virtual utilizando o Telegram e a produção de um convite de aniversário fictício no *Canva* onde poderiam utilizar imagens e recursos interativos para convidarem para os seus respectivos aniversários.

No sexto bloco foi utilizada rede social *TikTok* para criar um texto em Libras quanto Língua Portuguesa e o *Canva* para criar um guia turístico.

As perspectivas de análise dos relatos dos participantes agrupam elementos de “[...] 1) interação entre o objeto de estudo e pesquisador; 2) o registro de dados ou informações coletadas; 3) a interpretação/ explicação do pesquisador” (GUERRA: 2014, p. 11). Nesse olhar está a multicompetência que proporciona que os sujeitos que tenham mais de uma língua consigam usá-las sem prejudicar uma e outra. Uma não interfere no processo de aprendizagem da outra, pois cada língua tem a sua gramática. O aprendente que faz compartilhamentos mentais e consegue separá-las.

Souza (2021, p. 154) aponta que há evidências alinhadas à representação linguística do bilíngue como expressão de multicompetências, bem como confirmação de “[...] estudos em neurolinguística baseados em imagens por ressonância magnética funcional que parecem compatíveis com a hipótese da multicompetência”.

Os relatos sobre multicompetência não estão ligados somente a questões comportamentais ligadas à linguística, mas comprovados pela neurolinguística em testes feitos por ressonância magnética:

Portanto, a pergunta que se impõe é: há evidências de efeitos do bilinguismo sobre a L1 de usuários de L2 que comumente iniciaram sua trajetória de aprendizagem após a primeira infância (bilingues tardios), com pelo menos parte do processo transcorrendo em contextos de instrução em línguas adicionais, e que permaneceram imersos no ambiente sociolinguístico brasileiro? Há estudos realizados no Brasil que sugere ser a resposta a tal pergunta afirmativa (SOUZA, 2021, p. 155).

Nesse olhar, os sujeitos bilingues tardios conseguem bom aproveitamento em seu desenvolvimento como aqueles que tiveram a aquisição no período sensível. A multicompetência mostra os aprendentes tendo seu compartimento mental das línguas. Pensando em multicompetência, a ideia une o todo, cada língua com seu papel e lugar utilizado. As diferenças das estruturas linguísticas se interligam em algum momento da comunicação. Nesse olhar foi proposta a entrevista final da pesquisa para os participantes, a fim de mostrar a pesquisa-ação que exercitou a mente deles com atividades que ajudam a fixação de conteúdo.

Como resultado da pesquisa, foi mostrado que em todo o tempo os estudantes mostram-se interessados e motivados a participar e realizar as atividades propostas, pois, as atividades além de terem vários objetivos trabalharam além da língua portuguesa outras competências.

A mídia-educação tem como finalidade promover a formação cidadã dos alunos no acesso e na produção de conteúdo midiáticos. É importante ressaltar que o professor não atua sozinho nesse processo, mas sim de forma interdisciplinar, utilizando a mídia como ferramenta para a formação pessoal e acadêmica dos estudantes.

De acordo com os dados mencionados, os professores que utilizam estratégias didático-pedagógicas que envolvem o uso de aplicativos de comunicação digital têm obtido resultados mais proveitosos na aprendizagem dos alunos. Isso ocorre porque o grupo de jovens interage de maneira mais efetiva com esses recursos, considerando-os interessantes e significativos, uma vez que fazem parte do seu cotidiano em diversos momentos.

A utilização de aplicativos de comunicação digital permite que as atividades didático-pedagógicas sejam mais interativas e dinâmicas, o que contribui para o engajamento dos estudantes. Além disso, ao utilizar essas ferramentas, os alunos

exercitam as especificidades linguísticas, culturais e identitárias da linguagem tanto na Língua Portuguesa (L1) quanto na segunda língua (L2).

No entanto, é importante destacar que, apesar dos benefícios da mídia-educação e do uso de aplicativos, também foram observados momentos em que os alunos se limitaram a copiar informações sem uma compreensão mais profunda dos assuntos abordados. Portanto, é necessário que os professores estejam atentos a esse aspecto e desenvolvam estratégias que estimulem a reflexão crítica e a construção do conhecimento por parte dos alunos, evitando uma abordagem meramente superficial.

4.2 Percepção dos sujeitos investigados sobre a intervenção realizada com as tecnologias digitais.

Quadro 9 - Questões e respostas da entrevista final

1) Você gostou de fazer as atividades propostas pelo pesquisador? Gu - Gostei Ma - Gostei sim Cd - Gostei sim
2) As atividades foram fáceis ou difíceis? Gu - Mais ou menos, pouquinho difícil Ma - Mais ou menos Cd - Achei um pouco difícil
3) Qual atividade você mais gostou? Gu - Gostei das atividades, aquelas de escrever. Ma - Boa, gostei Cd - Gostei das atividades que usa português
4) Qual atividade você menos gostou? Gu - Não Ma - Tem sim Cd - Gostei de estudar
5) Você teve alguma dificuldade em compreender as atividades? Gu - Mais ou menos, achei algumas pouquinho confuso. Ma - Mais ou menos. Cd - Mais ou menos, um pouquinho difícil
6) Você gostou de fazer as atividades através dos aplicativos? Por quê? Gu - Sim, Gostei de usar o telefone Ma - Gostei.

Cd - Gostei de responder
7) É melhor fazer as atividades em folhas de papel ou no celular? Gu - Celular Ma – Celular Cd - Usar o celular
8) Você acha que as estratégias utilizadas nessa pesquisa podem te ajudar a desenvolver a Língua Portuguesa? Gu - sim Ma - Sim, português aprendi Cd - sim
9) O uso das atividades utilizadas aqui na pesquisa fosse utilizada na escola onde você estuda seria mais fácil de aprender o português? Gu - sim, responder e dúvida, possível entregar, pesquisar escrever e entregar, conseguir melhor. Ma - Sei não, normal. Cd - bom, ajudar.
10) Você pensou em algum momento que os aplicativos de comunicação poderiam de alguma maneira te ajudar a desenvolver a Língua Portuguesa? Gu - usar esses sim Ma - todas normal. Cd - sim, conseguiria.
11) Você pensa em continuar a utilizar os aplicativos de comunicação como forma de desenvolver a Língua Portuguesa? Gu - quero sim. Ma - sim. Cd - sim, continuar.
12) Você tem alguma sugestão de atividade para realizar nos aplicativos de comunicação utilizados durante a pesquisa? Gu - Não tenho. Ma - Não. Cd - Não.

Fonte: Autor (2023, apêndice B).

Ao término da aplicação da pesquisa foi feita uma entrevista final com os sujeitos participantes que teve como objetivo saber a opinião dos pesquisados sobre as atividades propostas pelo pesquisador, grau de dificuldade, atividades que mais gostou e que menos gostou, sobre a compreensão, o uso dos aplicativos, o uso do celular, as estratégias e as atividades. Todas as perguntas e respostas seguem abaixo no quadro 9.

Somente três participantes responderam a entrevista final e no geral todos que responderam gostaram das atividades, acharam um pouco difíceis. Um fato importante é que dois participantes (Gu e Cd) respectivamente gostaram da atividade de escrever e da atividade que usa português, percebendo a importância que teve o uso do português naquelas atividades, levando a criatividade para esse desenvolvimento da língua com o uso das mídias digitais.

Relataram na questão número 5 que perguntou sobre a dificuldade de compreensão, todos os três responderam que tiveram mais ou menos um pouco de dificuldade. Todos gostaram de fazer as atividades utilizando o aplicativo de comunicação, por mais que encontraram um pouco de dificuldades como foi dito pelos alunos, eles continuaram a realizar as atividades e gostaram de fazer, levando em consideração o pouco tempo de prática com eles, provavelmente num período maior eles poderiam desenvolver melhor e encontrar menos dificuldades. Na pergunta de número 7 que foi indagado se era melhor atividades na folha ou no celular, os três responderam que é no celular, dessa maneira conseguimos perceber o quanto é importante esse trabalho utilizando as mídias digitais, a inteligência artificial, está revolucionando o mundo e as pessoas ao redor dele, principalmente os nossos jovens, demonstrando que cada vez mais eles estão perdendo o interesse no aprendizado tradicional. De acordo com os autores RUSSELL; NORVIG, 2004, a inteligência artificial sistematiza e automatiza tarefas intelectuais e, portanto, é potencialmente relevante para qualquer esfera da atividade intelectual humana. Nesse sentido, ela é um campo universal"

Já na questão de número 8 que pergunta sobre se as estratégias utilizadas podem auxiliar no aprendizado da língua portuguesa, todos responderam que sim. Na pergunta número 9 que foi sobre o uso das atividades utilizadas aqui na pesquisa fosse utilizada na escola onde você estuda seria mais fácil de aprender o português, o participante Cd respondeu que "sim, responder e dúvida, possível entregar, pesquisar escrever e entregar, conseguir melhor". Com as respostas positivas dos alunos percebemos o quanto a mídia dentro das escolas faz falta para o aprendizado desses alunos, a falta de investimento e políticas públicas para um bom desenvolvimento escolar principalmente em formações e estrutura, podem fazer com que eles perda o interesse no aprendizado escolar. De acordo com o autor Kellner 2001, defende a ideia de que a mídia exerce um papel essencial no processo

educacional, impactando diretamente a maneira como os alunos aprendem e interpretam o mundo ao seu redor.

Na pergunta 11 que questionou sobre você pensa em continuar a utilizar os aplicativos de comunicação como forma de desenvolver a Língua Portuguesa, todos os três participantes querem continuar a utilizar os aplicativos de comunicação.

Todas as respostas foram positivas, mostraram que pelo olhar dos sujeitos pesquisados, a pesquisa conseguiu alcançar os objetivos que foram elaborados. E que contribuiu com os participantes e que a proposta pode ser levada a publicação do produto educacional e com futura pesquisa de doutorado. Sendo um ponto positivo do trabalho mostrando que todos eles se interessaram e instigaram eles a continuar a usar os aplicativos e podendo compartilhar com outros colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O convívio com os estudantes durante os trabalhos de campo como intérprete de Libras abordou o uso das tecnologias digitais contribuindo com o desenvolvimento da L2. Desse modo, pensando em maneiras diferentes de trabalhar a modalidade escrita da Língua Portuguesa, os resultados mostram que a pesquisa atingiu seu objetivo principal. Neste estudo, durante o período da pesquisa foi percebido que os aplicativos de comunicação digital desenvolvidos para smartphones podem contribuir para o ensino do português escrito para estudantes adolescentes surdos, pois, esse modo de aprendizado vem de modo prazeroso a esses estudantes que estão o tempo todo ligado nas redes sociais e utilizando os smartphones fazendo parte da vida deles, inclusive pelo fato deles viverem em uma sociedade altamente tecnológica.

A questão levantada sobre como o desenvolvimento da aprendizagem de estudantes surdos contempla o uso de aplicativos na aquisição da L2 foi respondida em relatos com quadros e figuras. Estudantes surdos utilizam aplicativos de comunicação *on-line* em aulas, como se viu no período de pandemia e em outros. Chamadas de vídeo, interações em grupo, escrita e imagens são instrumentos de compreensão entre as pessoas surdas com surdas e dessas com ouvintes.

Os aplicativos de comunicação digital e as redes sociais estão presentes na vida estudantil e pessoal dessas pessoas. Esses veículos potencializam as experiências comunicativas, como foram exemplificados nos *softwares* de *apps* como Telegram, Genially, Flipgrid, Canva e Wordwall, e os que foram mencionados pelos participantes.

Todo o desenvolvimento da pesquisa auxilia a proposta de novas perspectivas na aprendizagem do português escrito e na formação do aluno surdo, sujeito da pesquisa. Assim, em estudos futuros, poderá ser apresentada parte desta dissertação para serem trabalhados os conteúdos respondidos, analisando como o novo grupo compreenderá os sentidos de questões e respostas, além de observar as adequações da estrutura da Libras e da normatização da Língua Portuguesa.

Sugiro mais investigações em relação as redes sociais e aplicativos para o desenvolvimento do português para estudantes surdos. Nesse trabalho foram apresentados exemplos de alguns aplicativos gratuitos que é possível trabalhar o

português com esses estudantes, mas vivemos em um mundo totalmente tecnológicos, sendo assim buscar outros meios de informações e diferentes caminhos interativos em outras plataformas tecnológicas para o aprendizado desses estudantes, assim é possível instigar ainda mais os interesses deles e a quererem desenvolver cada vez mais a L2.

Essa pesquisa ficou limitada ao pouco tempo de uso dessas plataformas e por não ter conseguido buscar mais plataformas para ensinar esses alunos, também muitos desses alunos não tem um smartphone de qualidade ou condições de baixar novos aplicativos.

Todo o processo do aprendizado desses estudantes surdos que se passou por esse trabalho, é pensando como é possível o aprendizado dos alunos surdos em relação a língua portuguesa e quais fatores contribuem para esse aprendizado, além do uso dos aplicativos, outros meios também contribuem para esse desenvolvimento, pois, dentro da escola e da sala de aula é preciso que esteja muito bem alinhado as relações interpessoais desses estudantes e com o ambiente para que seja possível um bom aprendizado, com isso podemos citar alguns exemplos importantes para esses estudantes como: intérprete, formação de professores e os usos adequados das tecnologias.

Em relação ao intérprete de língua de sinais, ele desempenha um papel crucial na vida acadêmica de estudantes surdos. Sua importância está relacionada à garantia de igualdade de acesso à educação, facilitação da comunicação e apoio ao aprendizado. Alguns exemplos de suas funções em sala de aula: O intérprete traduz a linguagem falada para a língua de sinais, permitindo que o estudante surdo tenha acesso às informações apresentadas na sala de aula. O intérprete facilita a comunicação entre o estudante surdo e seus colegas ou professores ouvintes. Com o apoio do intérprete, o estudante surdo pode compreender e assimilar melhor o conteúdo acadêmico. Isso ajuda na retenção de informações, no desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e na obtenção de um desempenho acadêmico mais sólido. Ao contar com o intérprete, o estudante surdo pode se tornar mais independente em sua jornada educacional. Isso é importante para o desenvolvimento da autoestima e da confiança, permitindo que o estudante participe ativamente na escolha de seus cursos e na busca de seus objetivos acadêmicos e profissionais. A presença do intérprete na sala de aula também pode promover a sensibilização e a conscientização sobre a surdez e a linguagem de sinais entre os

colegas ouvintes, contribuindo para a criação de um ambiente acadêmico mais inclusivo e tolerante. Igualdade de oportunidades: O intérprete desempenha um papel fundamental na garantia de que os estudantes surdos tenham igualdade de oportunidades educacionais, o que é um direito fundamental de acordo com leis de acessibilidade e direitos civis em muitos países.

A formação dos professores em relação Língua Brasileira de Sinais (Libras) é fundamental para promover a inclusão e o aprendizado de estudantes surdos ou com deficiência auditiva em contextos educacionais, alguns exemplos são. Acesso à educação: Professores que tem domínio pelo menos parcial em Libras podem oferecer uma educação de qualidade para estudantes surdos, garantindo que eles tenham acesso ao currículo e às informações da mesma forma que os estudantes ouvintes. Isso promove a igualdade de oportunidades educacionais. A exposição constante à Libras por meio de professores é fundamental para o desenvolvimento linguístico dos alunos surdos. Isso ajuda a fortalecer suas habilidades de comunicação e a construir uma base sólida para a aquisição de outras línguas, como o português. A formação em Libras não é importante apenas para o contexto escolar, mas também para a inclusão social dos alunos surdos. Professores que conhecem a língua podem ajudar combater o isolamento social e promover uma maior participação na comunidade.

As tecnologias desempenham um papel fundamental na vida dos estudantes surdos, oferecendo oportunidades de aprendizado, comunicação e inclusão. Tecnologias como computadores, tablets e smartphones permitem que os estudantes surdos acessem uma ampla variedade de informações de maneira rápida e eficiente. Eles podem ler textos, assistir a vídeos com legendas e acessar recursos educacionais online. Ferramentas de comunicação, como videochamadas, mensagens de texto e aplicativos de mensagens instantâneas, são essenciais para permitir que os estudantes surdos se comuniquem com colegas, professores e familiares. A tecnologia também suporta o uso da Língua de Sinais Brasileira (Libras) por meio de chamadas de vídeo. Tecnologias educacionais, como softwares interativos e aplicativos de aprendizado, podem ser personalizados para atender às necessidades individuais dos estudantes surdos. Isso ajuda a tornar o processo de aprendizagem mais eficiente e envolvente. Tecnologia também permite a criação de recursos educacionais acessíveis, como livros digitais com recursos de

acessibilidade, vídeos com legendas e material de aprendizagem adaptado para diferentes estilos de aprendizagem.

É possível concluir que os alunos surdos são capazes de aprender e desenvolver a língua, assim como os demais estudantes ouvintes, precisando apenas de oportunidades e metodologias adequadas para seus estudos de L2.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José. C.P. **O português como língua não-materna**: concepções e contexto de ensino. Museu da Língua Portuguesa: Estação da Luz, 2005. Disponível em: <<http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2022
- ALMEIDA, Djair Lázaro de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A escrita de sujeitos surdos: uma investigação sobre autoria. **Pró-Posições**, Unicamp, *on-line*, v. 30, p. 01-25, 2019.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARAÚJO, L. de A.; MARINHO, M. E.; LEITE, L. F. C. Ensinando química por meio de mídias digitais. **Hipertextus Revista Digital**, v. 20, jul. 2019.
- BALBINO, J. C.; NUNES, M. I. A importância da aquisição da linguagem do sujeito surdo à luz da matriz histórico cultural. **Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 2. p. 843-855, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.
- BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BELLONI, M. L.; GOMES, N. G. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, especial, p. 717-746, out. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 1º jul. 2022.
- BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- BIRDSONG, David. **Age and Second Language Acquisition and Processing: a Selective Overview**. **Language Learning**, v.56, n. supl. 1, 2006, p. 9-49.
- BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 25 abr. 2002. p. 23.
- _____. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 28, 23-12-2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BOURSCHEID, R.; NOAL, E.A.C. **Tecnologias, mídias e educação infantil: uma reflexão baseada no cotidiano dos alunos**. Art. Apresentado ao Curso de Esp. da Universidade de Santa Catarina, 2011. Disponível em <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1084/Bourscheid_Rosanara.pdf?sequence=1>. Acesso em: 4 jul. 2022.

BROWN, Gillian; MALMKJAER, Kirsten; WILLIAMS, John (Orgs.). **Competence and performace in second language on the first**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CARIOCA, C. R. As funções sociais da língua e as políticas de difusão do português no Timor-Leste. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 32, n. 2, ago. 2016. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/23150>

CASTRO, M. M. C.; AMORIM R. M. de A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan./abr. 2015.

CENSO ESCOLAR. **Censo escolar da educação básica 2013 resumo técnico - INEP**. Brasília: MEC, 2013.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *TIC Kids on-line Brasil 2015: Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016. Disponível em: <<http://www.cetic.br>>. Acesso em: 4 jul. 2022.

COSTA, F. B.; OROFINO, K. Z. Televisão e educação: possibilidades educacionais a partir de programas televisivos. **Rev. da Pesquisa**, Florianópolis, v. 7, n. 9, p. 174-189, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/13955>> Acesso em: 15 jul. 2022.

ORLANDI, T. R. C.; GOTTSCHALG-DUQUE, C.; MORI, A. M.; ORLANDI, M. T. A. L. Gamificação: uma nova abordagem multimodal para a educação. **Biblios (Peru)**, n. 70, p. 17-30, 2018. DOI: [10.5195/biblios.2018.447](https://doi.org/10.5195/biblios.2018.447) Acesso em: 09 mai. 2023.

DORIGONI, G. M. L.; SILVA, J. C. da. **Mídia e educação: o uso das novas tecnologias no espaço escolar**. 2007. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_gilza_maria_leite_dorigoni.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2022.

DORZIAT, Ana. **Estudos surdos diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

FADEL, L. M., Batista, C., Ulbricht, V. R., & Vanzin, T. **Gamificação na educação**. Pimenta Cultural, 2014.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. **Diário de campo**: um instrumento de reflexão. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1987. Disponível em: <file:///C:/Users/caril/Downloads/Elza%20Falkembach_Diario%20de%20Campo.pdf> . Acesso em: 26 abr. 2023.

FAJER, Roberta Fernandes. Importância do diário de campo nas pesquisas qualitativas com metodologia de história oral. p. 1-6. **XII Semana Científica Unilasalle - SEFIC 2016**, Canoas, RS, 17 a 21 de outubro de 2016.

FANTIN, M. Alfabetização midiática na escola. UFSC. **VII Seminário Mídia, Educação e Leitura, do 16º Cole**, Campinas, 10 a 13 de julho de 2007.

_____. Dos consumos culturais aos usos das mídias e tecnologias na prática docente. **Motrivivência**, ano XXII, n. 34, p. 12-24, jun. 2010.

_____. **Novo olhar sobre a mídia-educação**. Santa Catarina: UFSC, 2011.

FERNANDES, Sueli. Letramento na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. C. M. de; MASSI, G. (Orgs.). **Letramento: referências sem saúde e educação**. São Paulo: Plexus, 2006.

FERREIRA, A. C. C. **A importância da infraestrutura na escola pública**: visão geral da importância estrutural no ambiente pedagógico. UFF/ICHS. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/6025/Augusto%20Cesar%20Cardoso%20Ferreira.pdf;jsessionid=B586344D289E810A48A86A5DCAB94D05?sequence=1>>. Acesso em: 12 out. 2022.

FERRÉS, J. **Televisão e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FIGUEIRA, A. P.; CRÓ, M. L.; LOPES, I. P. **Ferramentas da mente**: a perspectiva de Vygotsky sobre a educação da infância. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

FISCHER, R. M. **Televisão & educação**: fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FORCADELL, Murilo Sbrissia Pitarch. **A inserção do Sistema Signwriting na formação dos profissionais de Libras**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2017.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GOMES, DENNIS DOS SANTOS **Inteligência Artificial**: Conceitos e Aplicações - Revista Olhar Científico – Faculdades Associadas de Ariquemes – V. 01, n.2, Ago./Dez. 2010

- GOIÂNIA. Prefeitura de Goiânia. **Prefeito de Goiânia assina decreto que libera uso de máscara em locais fechados, a partir desta sexta-feira (1º/04), em Goiânia.** 1º abril 2022 às 21h04. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12867/TCCE_ME_EaD_2014_GRELLMANN_JANAINA.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- GOLDFELD, Marcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 7. ed. São Paulo: Plexus, 2002.
- GRELLMANN, J. R.; CORDENONSI, A. Z. **Mídias no contexto escolar:** a relação do professor com as tecnologias usadas na educação. Rio Grande do Sul: UFSM, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12867/TCCE_ME_EaD_2014_GRELLMANN_JANAINA.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18 nov. 2022.
- GUARANY, Ann Letícia Aragão; ARAGÃO, Kátia Cristina; COSTA, Edivaldo da Silva. Pessoa surda e a aquisição tardia da Língua Brasileira de Sinais. **Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 8, p. 129-142, 2021.
- GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de pesquisa qualitativa.** Belo Horizonte: Ânima Educação, 2014.
- HODGES, C. *et al.* Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, v. 2, 2020.
- INES. **INES e CAS** - apresentação. Disponível em: <<https://www.ines.gov.br/ines-e-cas-apresentacao>>. Acesso em: 5 jul. 2022.
- KELLNER, DOUGLAS - **Cultura da Mídia.** Bauru, EDUSC, 2001.
- LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula:** ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 2008.
- LOUREIRO, C. C.; MARCHI, R. de C. Crianças e mídias digitais: um diálogo com pesquisadores. **Educação e Realidade**, Santa Catarina. UFSC/FURB, v. 46, n. 1, e98076, 2021.
- MACHADO, A. **A televisão levada a sério.** 5. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2000.
- MACHADO, Paulo Cesar. **A política educacional de integração/inclusão:** um olhar do egresso surdo. Florianópolis: UFSC, 2008.
- MAEDA, Agnes Naomi Kihara. **Os desafios da língua portuguesa para os surdos:** uma abordagem das dificuldades que circundam o processo de ensino-

aprendizagem de alunos surdos e estratégias que podem auxiliar nesse processo. TCC (Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira/Português) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 113-126

MINAYO, Maria Cecília de Souza, **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MURR, Caroline Elisa. **Entendendo e aplicando a gamificação [recursos eletrônicos]: o que é, para que serve, potencialidades e desafios/** Caroline Elisa Murr, Gabriel Ferrari – Florianópolis: UFSC: UAB, 2020.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. São Paulo: Papirus: 2003.

MOTA, Mailce Borges. **Aquisição de segunda língua**. Florianópolis: UFSC, 2008.

PERROTTI, E. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **A produção cultural para a criança**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

PILLAR, A. D. Sincretismo em desenhos animados da TV: O Laboratório de Dexter. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS/Faced, v. 30, n. 2, jul./dez. 2005, p. 123–142.

PISCHETOLA, M. Da crítica à criatividade: olhares sobre os projetos de mídia e educação no Brasil. **Atos de pesquisa em educação**, PPGE/ME Furb, v. 8, n. 1, p. 386-401, jan./abr. 2013.

PIZZIO, Aline Lemos de; QUADROS, Ronice Müller de. **Aquisição da Língua de Sinais**. Florianópolis: UFSC, 2011.

QUADROS, Ronice. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice; CRUZ, Carina. **Língua de Sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

REES, J. **Teaching history with YouTube**. American Historical Association. May, 2008. Disponível em: <<http://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-onhistory/may-2008/teaching-history-with-Youtube>>. Acesso em: 6 jul. 2022.

REILY, L. As imagens: O lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In I. Silva, S. Kauchakje, & Z. Gesueli (Ed.). **Cidadania, surdez e linguagem: Desafios de realidades** (p.161-192). São Paulo: Plexus Editora, 2003.

RIVOLTELLA, P. C. **Media education: modelli, esperienze, profilo disciplinare**. Roma: Carocci, 2002.

_____. La Media Education: definizione, caratteri, prospettive internazionali. In: **Media Education: cultura e professione per la formazione multi-mediale**(mimeo). Unicat, Milão, 2006.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. 4. ed. São Paulo: Companhia de bolso, 2010.

SANTOS, L. G. **Politizar as novas tecnologias: o impacto socioeconômico da informação digital e genética**. São Paulo: Editora 34, 2003.

SANTOS, T. W.; SÁ, R. A. de. O olhar complexo sobre formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021.

SELINKER, Larry. Interlândia. **Revista Diadorim**, v. 22, n. 1, p. 275-295, 2020. doi:<https://doi.org/10.35520/diadorim.2020.v22n1a30523>

_____. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, v. 10, n. 3, p. 209-231, 1972.

SILVA. Simone Gonçalves Lima da. Consequências da aquisição tardia da língua brasileira de sinais na compreensão leitora da língua portuguesa, como segunda língua, em sujeitos surdos, In: RIBEIRO, Tiago; SILVA, Aline Gomes da (Orgs.). **Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: WAK, 2015.

SILVA, G. G.; FARIAS, M. C. G. **Mídias na educação infantil: contribuições e desafios para a organização do trabalho pedagógico**. 2022. Disponível em: <<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/midias-educacao-infantil-contribuicoesdesafios-trabalho-pedagogico.htm>>. Acesso em: 5 jul. 2022.

SILVA, T. F. da. **Mídia-educação e os desafios na prática**. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2019.

SOUZA, Ricardo Augusto de. **Segunda língua: aquisição e conhecimento**. São Paulo: Parábola, 2021.

STROBEL, Karin Lilian; FERNANDES, Sueli. **Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais**. Curitiba: SEED; SUED; DEE, 1998.

STUMPF, Marianne Rossi. **Educação de surdos e novas tecnologias**. Florianópolis: UFSC, 2010.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-446, 2005.

TUFTE, B.; CHRISTENSEN, O. Mídia-educação: entre a teoria e prática. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 97-118, jan./jun. 2009.

VALENTE, J. A. (Org.). **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas: Unicamp; NIED, 2003.

_____. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. In: VALENTE, J. A.; FREIRE, F. M. P.; ARANTES, F. L. (Orgs.). **Tecnologia e educação**: passado, presente e o que está por vir. Campinas: NIED; Unicamp, 2018. p. 17-41.

WILERS, M. J.; OESTERREICH, F. Integração entre a escola Gonçalves Dias e a Comunidade através da rádio comunitária Passos FM de Três Passos/RS. Rio Grande do Sul. **Manancial Repositório Digital da UFSM**, p. 1-19, fev. 2011. Disponível em:

<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17232/TCCE_ME_EaD_2011_WILLERS_MARIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 nov. 2022.

APÊNDICES



APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL

- 1 - QUAL É O SEU NOME COMPLETO?
- 2 - QUAL A SUA IDADE?
- 3 - QUAL SÉRIE VOCÊ FAZ?
- 4 - VOCÊ ESTUDA EM QUAL ESCOLA?
- 5 - NA SUA ESCOLA TEM ALGUM INTERPRETE QUE TE ACOMPANHA DURANTE AS AULAS?
- 6- ME EXPLICA UM POUCO DE COMO ERA SUA ROTINA NA ESCOLA REGULAR ANTES DA PANDEMIA?
- 7 – QUAIS ERAM SUAS PRINCIPAIS DIFICULDADES NAS AULAS PRESENCIAIS NA ESCOLA REGULAR?
- 8 - COMO FORAM REALIZADAS AS AULAS NA ESCOLA REGULAR DURANTE O PERÍODO REMOTO?
- 9 - QUAIS ERAM SUAS PRINCIPAIS DIFICULDADES NAS AULAS NA ESCOLA REGULAR DURANTE O PERÍODO REMOTO?
- 10 - NAS AULAS PRESENCIAIS ANTES DA PANDEMIA, QUE ESTRATÉGIAS QUE OS SEUS PROFESSORES UTILIZAVAM PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS ESCRITO QUE VOCÊ CONSIDERAVA POSITIVA?
- 11 - DURANTE O PERÍODO DE AULAS REMOTAS, QUE ESTRATÉGIAS QUE OS SEUS PROFESSORES UTILIZAVAM PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS ESCRITO QUE VOCÊ CONSIDERAVA POSITIVA?
- 12 - QUAIS APLICATIVOS DE COMUNICAÇÃO PARA SMARTPHONE VOCÊ COSTUMA USAR?
- 13 - QUAIS OS RECURSOS DISPONÍVEIS NOS APLICATIVOS DE COMUNICAÇÃO (WHATSAPP E INSTAGRAM) VOCÊ MAIS UTILIZA?
- 14 - VOCÊ UTILIZA OS APLICATIVOS DE COMUNICAÇÃO PARA QUAIS SITUAÇÕES DO COTIDIANO?
- 15 - VOCÊ UTILIZA O PORTUGUÊS ESCRITO PARA SE COMUNICAR PELOS APLICATIVOS DE COMUNICAÇÃO?

16 - VOCÊ JÁ UTILIZOU OS APLICATIVOS DE COMUNICAÇÃO NAS AULAS DE PORTUGUÊS? CONTE COMO FORAM ESTAS EXPERIÊNCIAS?

17 – VOCÊ JÁ UTILIZOU OS APLICATIVOS DE COMUNICAÇÃO PARA AJUDAR NA REALIZAÇÃO DAS TAREFAS DE PORTUGUÊS OU DE OUTRAS ATIVIDADES? CONTE COMO FOI.

18 - VOCÊ ACHA QUE O USO DO SMARTPHONE PODE CONTRIBUIR PARA A APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS ESCRITO? POR QUÊ?

19 – EM SUA OPINIÃO, QUAL A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO CAS PARA A SUA FORMAÇÃO?

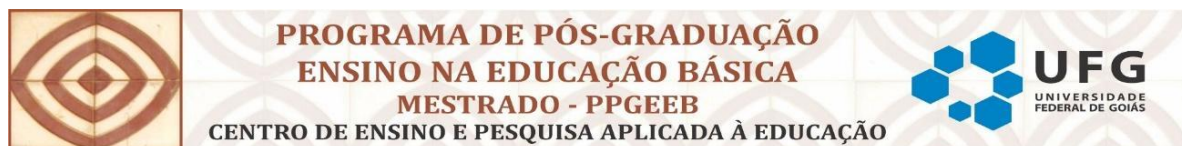
20 - O CAS DESENVOLVE ATIVIDADES PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS ESCRITO UTILIZANDO TECNOLOGIAS? FALE UM POUCO SOBRE ESTAS ATIVIDADES.

21 - O QUE VOCÊ ACHA DE VIR FAZER O CURSO DE PORTUGUÊS AQUI NO CAS?

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA FINAL

- 1) VOCÊ GOSTOU DE FAZER AS ATIVIDADES PROPOSTAS PELO PESQUISADOR?
- 2) AS ATIVIDADES FORAM FÁCEIS OU DIFÍCEIS?
- 3) QUAL ATIVIDADE VOCÊ MAIS GOSTOU?
- 4) QUAL ATIVIDADE VOCÊ MENOS GOSTOU?
- 5) VOCÊ TEVE ALGUMA DIFICULDADE EM COMPREENDER AS ATIVIDADES?
.
- 6) VOCÊ GOSTOU DE FAZER AS ATIVIDADES ATRAVÉS DOS APLICATIVOS? PORQUÊ?
- 7) É MELHOR FAZER AS ATIVIDADES EM FOLHAS DE PAPEL OU NO CELULAR?
- 8) VOCE ACHA QUE AS ESTRATEGIAS UTILIZADAS NESSA PESQUISA PODEM TE AJUDAR A DESENVOLVER A LINGUA PORTUGUESA?
- 9) O USO DAS ATIVIDADES UTILIZADAS AQUI NA PESQUISA FOSSE UTILIZADA NA ESCOLA ONDE VOCÊ ESTUDA SERIA MAIS FÁCIL DE APRENDER O PORTUGUÊS?
- 10) VOCÊ PENSOU EM ALGUM MOMENTO QUE OS APLICATIVOS DE COMUNICAÇÃO PODERIAM DE ALGUMA MANEIRA TE AJUDAR A DESENVOLVER A LÍNGUA PORTUGUESA?
- 11) VOCÊ PENSA EM CONTINUAR A UTILIZAR OS APLICATIVOS DE COMUNICAÇÃO COMO FORMA DE DESENVOLVER A LÍNGUA PORTUGUESA?
- 12) VOCÊ TEM ALGUMA SUGESTÃO DE ATIVIDADE PARA REALIZAR NOS APLICATIVOS DE COMUNICAÇÃO UTILIZADOS DURANTE A PESQUISA?

APENDICE C - PRODUTO EDUCACIONAL:



ALIFFER VANDUIR CARDOSO

***CADERNO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO
SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: Uso das tecnologias***

**GOIÂNIA
2023**

ALIFFER VANDUIR CARDOSO

**CADERNO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO
SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: Uso das tecnologias**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica como requisito para obtenção para o título de Mestre(a) em Ensino na Educação Básica

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento.

Orientador (a): Professora Doutora Ana Paula Salles da Silva.

Co-orientador (a): Professora doutora Andrea Guimarães de Carvalho.

GOIÂNIA
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Cardoso, Aliffer Vanduir

CADERNO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: USO DAS TECNOLOGIAS [manuscrito] / Aliffer Vanduir Cardoso. - 2023. XLII, 42 f.: il.

Orientador: Prof. Ana Paula Salles da Silva; co-orientador Andrea Guimarães de Carvalho.

Produto Educacional (Stricto Sensu) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2023.

Bibliografia.

1. Aplicativos. 2. Diário de campo. 3. Libras . 4. Mídia-educação. 5. Pesquisa-ação. I. Silva, Ana Paula Salles da, orient. II. Título.

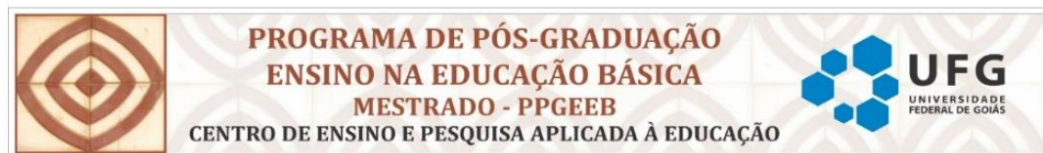
CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos vinte e cinco dias do mês de setembro do ano 2023, às 10:00 horas, via teleconferência, foi realizada a **Defesa da Dissertação** intitulada **A percepção da Língua Portuguesa como segunda língua pelo estudante surdo por meio do uso de aplicativos de comunicação digital**, e do Produto Educacional intitulado **CADERNO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: Uso das tecnologias**, pelo discente **Aliffer Vanduir Cardoso**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Ana Paula Salles da Silva (CEPAE/UFG) – presidente,

Profa. Dra. Vanessa Helena Santana Della Déa (CEPAE/UFG) – membro interno,

Profa. Dra. Edna Misseno Pires (FE/UFG) - membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula Salles Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 12/10/2023, às 10:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Edna Misseno Pires, Professor do Magistério Superior**, em 18/10/2023, às 13:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Helena Santana Dalla Dea, Professor do Magistério Superior**, em 19/10/2023, às 17:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4117039** e o código CRC **3EB94449**.

Referência: Processo nº 23070.052242/2023-55

SEI nº 4117039

TIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL

(De acordo com a Resolução PPGEEB/CEPAE Nº 001/2019)

Desenvolvimento de produto (mídias educacionais, tais como: vídeos, simulações, animações, vídeo-aulas, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins;

Especificação: Conjunto de atividades para ser trabalhado o português escrito com estudantes surdos.

DIVULGAÇÃO

- ☐ Filme
- ☐ Hipertexto
- ☐ Impresso
- ☒ Meio digital
- ☐ Meio Magnético
- ☐ Outros. Especificar: ____

FINALIDADE PRODUTO EDUCACIONAL

Material Paradidático abordando o ensino de português escritos destinado a profissionais da área da língua de sinais e estudantes surdos da rede de ensino.

PÚBLICO ALVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Estudantes surdos e profissionais da área da língua de sinais.

IMPACTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional apresenta

- ☐ **Alto impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.
- ☒ **Médio impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.
- ☐ **Baixo impacto** – Produto gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem

transferido para algum segmento da sociedade.
Área impactada pelo Produto Educacional (x) Ensino () Aprendizagem () Econômico () Saúde () Social () Ambiental () Científico
O impacto do Produto Educacional é (x) Real - efeito ou benefício que pode ser medido a partir de uma produção que se encontra em uso efetivo pela sociedade ou que foi aplicado no sistema (instituição, escola, rede, etc.). Isso é, serão avaliadas as mudanças diretamente atribuíveis à aplicação do produto com o público-alvo. () Potencial - efeito ou benefício de uma produção previsto pelos pesquisadores antes de esta ser efetivamente utilizada pelo público-alvo. É o efeito planejado ou esperado.
O Produto Educacional foi vivenciado (aplicado, testado, desenvolvido, trabalhado) em situação real, seja em ambiente escolar formal ou informal, ou em formação de professores (inicial, continuada, cursos etc.)? (X) Sim () Não
Em caso afirmativo, descreva essa situação O produto educacional foi vivenciado com 7 estudantes, do Ensino Fundamental e médio no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento as Pessoas com Surdez (CAS). A vivência teve duração de 40 horas.

REPLICABILIDADE ABRANGÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que o mesmo foi produzido? (x) Sim () Não
A abrangência territorial do Produto Educacional, que indica uma definição precisa de sua vocação, é () Local (x) Regional () Nacional () Internacional

COMPLEXIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui

- ☐ **Alta complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese, apresenta método claro. Explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, há uma reflexão sobre o produto com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico, apresenta associação de diferentes tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores - segmentos da sociedade, identificável nas etapas/passos e nas soluções geradas associadas ao produto, e existem apontamentos sobre os limites de utilização do produto.
- ☒ **Média complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Apresenta método claro e explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, resulta da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes atores - segmentos da sociedade.
- ☐ **Baixa complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Resulta do desenvolvimento baseado em alteração/adaptação de conhecimento existente e estabelecido sem, necessariamente, a participação de diferentes atores - segmentos da sociedade.
- ☐ **Sem complexidade** - Não existe diversidade de atores - segmentos da sociedade. Não apresenta relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do produto.

INOVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

- ☐ **Alto teor inovativo** - desenvolvimento com base em conhecimento inédito.
- ☒ **Médio teor inovativo** - combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos.
- ☐ **Baixo teor inovativo** - adaptação de conhecimento existente.

FOMENTO

Houve fomento para elaboração ou desenvolvimento do Produto Educacional?

☐ Sim ☒ Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo de fomento:

- ☐ Programa de Apoio a Produtos e Materiais Educacionais do PPGEEB
☐ Cooperação com outra instituição
☐ Outro. Especifique: _____

REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

Houve registro de depósito de propriedade intelectual?

☒ Sim ☐ Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo:

☒ Licença Creative Commons

☒ Domínio de Internet

☐ Patente

☐ Outro. Especifique: _____

Informe o código de registro:

<http://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/>

TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi transferido e incorporado por outra instituição, organização ou sistema, passando a compor seus recursos didáticos/pedagógicos?

☐ Sim ☒ Não

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS SOBRE A TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi apresentado (relato de experiência, comunicação científica, palestra, mesa redonda, etc.) ou ministrado em forma de oficina, mini-curso, cursos de extensão ou de qualificação etc. em eventos acadêmicos, científicos ou outros?

☒ Sim ☐ Não

O Produto Educacional foi publicado em periódicos científicos, anais de evento, livros, capítulos de livros, jornais ou revistas?

☐ Sim ☒ Não

REGISTRO(S) E DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional Registrado na Plataforma **EduCAPES** com acesso disponível no link:
<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/738876>

Produto Educacional disponível, como apêndice da Dissertação de Mestrado do qual é fruto,
na **Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG)**
(<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/>).

CARDOSO, aliffer Vanduir. **A percepção da Língua Portuguesa como segunda língua pelo estudante surdo por meio do uso de aplicativos de comunicação digital**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

Este Produto Educacional com título: Caderno pedagógico para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: Uso das tecnologias em forma de atividades mediadas por um aplicativo. Por meio da dissertação intitulada: A percepção da Língua Portuguesa como segunda língua pelo estudante surdo por meio do uso de aplicativos de comunicação digital. Apresenta, por meio de diferentes atividades, os resultados de uma investigação sobre prática com estudantes surdos, desenvolvida durante o Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG, entre os anos de 2021 a 2023. Está dissertação tem por objetivo geral analisar atividades mediadas pelo aplicativo de comunicação digital para o ensino da Língua Portuguesa escrita para a população de surdos. Os objetivos específicos visam observar aspectos linguísticos da Libras e da Língua Portuguesa, investigar a ação educativa e a do sujeito, colher dados das atividades aplicadas para os participantes e compreender como se dá a aprendizagem da L2. Nessa busca, a indagação norteadora é como a aprendizagem da segunda língua de estudantes surdos contempla o uso de aplicativos? A metodologia tem abordagem descritiva, qualitativa, com a pesquisa-ação no grupo com sete participantes, com nomes fictícios para resguardar suas identidades. Dentre as fontes, Souza (2021) trata da L2 para o conhecimento, Selinker (2020) aborda a interlíngua, Bévort e Belloni (2009) respaldam a pesquisa-ação que aprimora o ensino-aprendizagem, Falkembach (1987) traz o diário de campo e suas reflexões. As potencialidades linguísticas pelas mídias são vistas no colhimento de atividades de indivíduos com surdez capazes de expressarem usando linguagens. As atividades didático-pedagógicas mediadas pelos aplicativos de comunicação digital colhem resultados da compreensão dos alunos e ajudam no aprendizado da Língua Portuguesa. Os resultados se dividem em duas fases: 1) análise dos perfis dos participantes com atividades que observam como eles percebem seu desenvolvimento e 2) mostra de atividades vistas como intervenção que tem papel fundamental de corroborar no entendimento da aquisição da língua-alvo.

Palavras-Chave: Aplicativos. Diário de campo. Libras. Mídia-educação. Pesquisa-ação.

SUMÁRIO

Apresentação	05
PARTE 1	
Língua Visual Espacial	07
Curiosidade	10
PARTE 2	
Gêneros Textuais e Mídias Digitais no Ensino da L2	11
PARTE 3	
Interação, Conteúdo e Prática no Ensino da L2	23
Dica de Filme	26
Considerações Gerais	33
Referências	35

APRESENTAÇÃO

As abordagens trazidas nesta obra entendem como atividades da pesquisa-ação elucidam o desenvolvimento dos alunos que usam a Libras como primeira língua (L1) na aquisição da Língua Portuguesa como L2. A experiência como profissional da área da Libras fundamenta a escolha do tema, observando a aprendizagem de alunos surdos frente ao ensino da escrita da L2. Essa produção permite que o leitor faça suas interpretações do reconhecimento dos significados das línguas para o público alvo.

A Lei 10.436/2002 expõe a Libras como língua reconhecida no Brasil. O conhecimento é fonte libertadora cuja compreensão profunda requer zelo e busca contínua para superar as dificuldades. Os professores têm papel essencial no auxílio das necessidades especiais dos alunos frequentadores do ensino regular e do especializado.

Para ajudar os estudantes a desenvolverem seu aprendizado, a aplicação de atividades por meio de plataformas e aplicativos interativos como Telegram, Genially, Flipgrid, Canva e Wordwall são mencionados por suas funções que possibilitam criar grupos com muitos integrantes, fazer atividades, colocar imagens, conversar simultaneamente enquanto se interage. Os *apps* podem ser baixados gratuitamente pela *Internet*.

As ferramentas usadas para a aquisição da segunda língua é tema recorrente e fundamental para pesquisadores que influenciam o desenvolvimento do grupo com surdez. O conhecimento dos aspectos linguísticos da Libras tem a ver com a capacidade de profissionais terem êxito no ensino de línguas. Pensando nisso, este caderno pedagógico traz estratégias da prática educacional com as mídias e atuais meios tecnológicos relacionando atividades que aprimoram os estudos da L2.

Os recursos multifuncionais usados podem auxiliar os docentes a desenvolverem suas atividades em sala de aula. Os exemplos didático-pedagógicos são considerados a mola-metre da ação educacional, sobretudo, ainda mais quando se trata de ampliar a fluência da língua-alvo. A busca da aprendizagem visa alcançar o êxito. Por isso, esse material disponibilizado neste caderno sugere a prática pedagógica dinamizada, com atividades elaboradas para o atendimento de estudantes surdos.

Aliffer Vanduir Cardoso.

PARTE 1

Língua Visual Espacial

Libras é uma língua visual espacial que atende as especificidades da linguagem e da cultura surda. Ela não apresenta desenhos elucidados por mãos (STROBEL; FERNANDES, 1998), e sim é adquirida de forma sistematizada, cuja linguística segue o modelo de outras línguas como a Portuguesa. A Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa (L2) na modalidade escrita são vinculadas de sentidos quando a pessoa surda está em busca de sua aquisição. Com as mãos, a face e os movimentos do corpo, a Libras aguça a percepção visual para os mínimos detalhes pelos quais se transmitem os enunciados.

A mensagem transmitida inaugura a dimensão da comunicação com abordagem estratégica dos recursos que levam o conhecimento ao outro. Os materiais visuais precisam ser suficientes em contextos de sentidos para a aquisição de línguas. Pensando assim, essa língua visual espacial requiere do professor o saber fazer

[...] adequado e de um ambiente de aprendizagem dotado da necessária estrutura. Do ponto de vista dos surdos o uso do computador e da Internet inaugurou uma nova dimensão às suas possibilidades de comunicação, pois são tecnologias acessíveis visualmente (STUMPF, 2010, p. 2).

Pela visão, o leitor é remetido a sua memória que Badelley (2003) a divide em três partes: a alça fonológica que atua com o armazenamento temporário verbal, o esboço visuoespacial que visualiza e codifica o que visual/espacial e o executivo central que controla, ativa e inibe as representações mentais. Com esse tripé, o estudante faz a leitura da mensagem.

Figura 1 - Percepção do usuário da Libras



Fonte: Autor (2023)

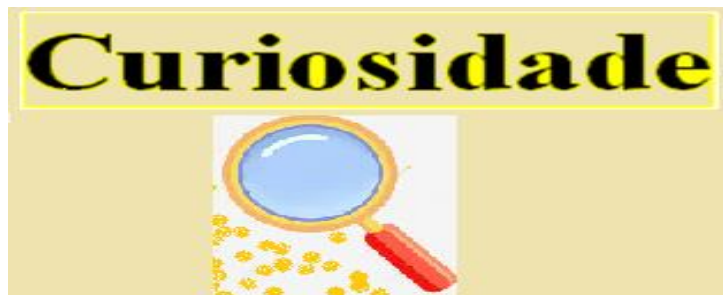
A Figura 1 mostra muitas informações da *Internet* ao mesmo tempo, o que leva o docente a pensar em sua ação nas atividades para que a mensagem seja clara e não um amontoado de dados desconexos. Para saber se há clareza no ensino da L2 por meio da L1, o professor pode propor uma atividade para a percepção do que o aluno conseguiu compreender das imagens e se percebeu alguma informação.



ATIVIDADE DE COMPREENSÃO DE TEXTO

- 1) Quantas imagens você contou na imagem?
- 2) Teve alguma informação que você leu?
- 3) Qual imagem mais chamou sua atenção? Por quê?





- Libras é regional e não universal, tendo aspectos regionalistas.
- Há muitas línguas de sinais pelo mundo, cerca de 200.
- Quem sabe Libras e outra língua é bilingue, havendo surdos bilingues que sabe duas línguas de sinais.
- Libras tem linguística própria, diferente da Língua Portuguesa.
- A cultura surda nomeia as pessoas por inspiração de traços físicos ou de personalidade.
- Animais podem entender os comandos dados em Libras.
- O Dia Nacional da Libras é comemorado em 24 de abril.

Figura 2 - Comemoração da Libras



Fonte: *Site Libras*, adaptado pelo autor (2023).

PARTE 2

Gêneros Textuais e Mídias Digitais no Ensino da L2

As imagens e os sons exibidos em redes digitais expõem a dinâmica de dimensões mais variáveis do que a TV e atraem diferentes percepções de memórias visuais e sensoriais. Nessa visão, Fantin (2007, p. 123) expressa que a “[...] potencialidade formativa da produção de um audiovisual envolve tanto as dimensões cognitiva, psicológica, estética”. A educação é midiática ao usar as ferramentas dos contextos midiáticos.

Conforme Ferrés (1996) e Costa e Orofino (2012), os meios de comunicação vieram para dominar a sociedade. Por eles, são criadas habilidades e culturas. A televisão foi o potencializador mais atrativo do pensamento contemporâneo, mas o fenômeno da Internet com as mídias e redes sociais tem se mostrado mais impulsionadora de atração do olhar de todos.

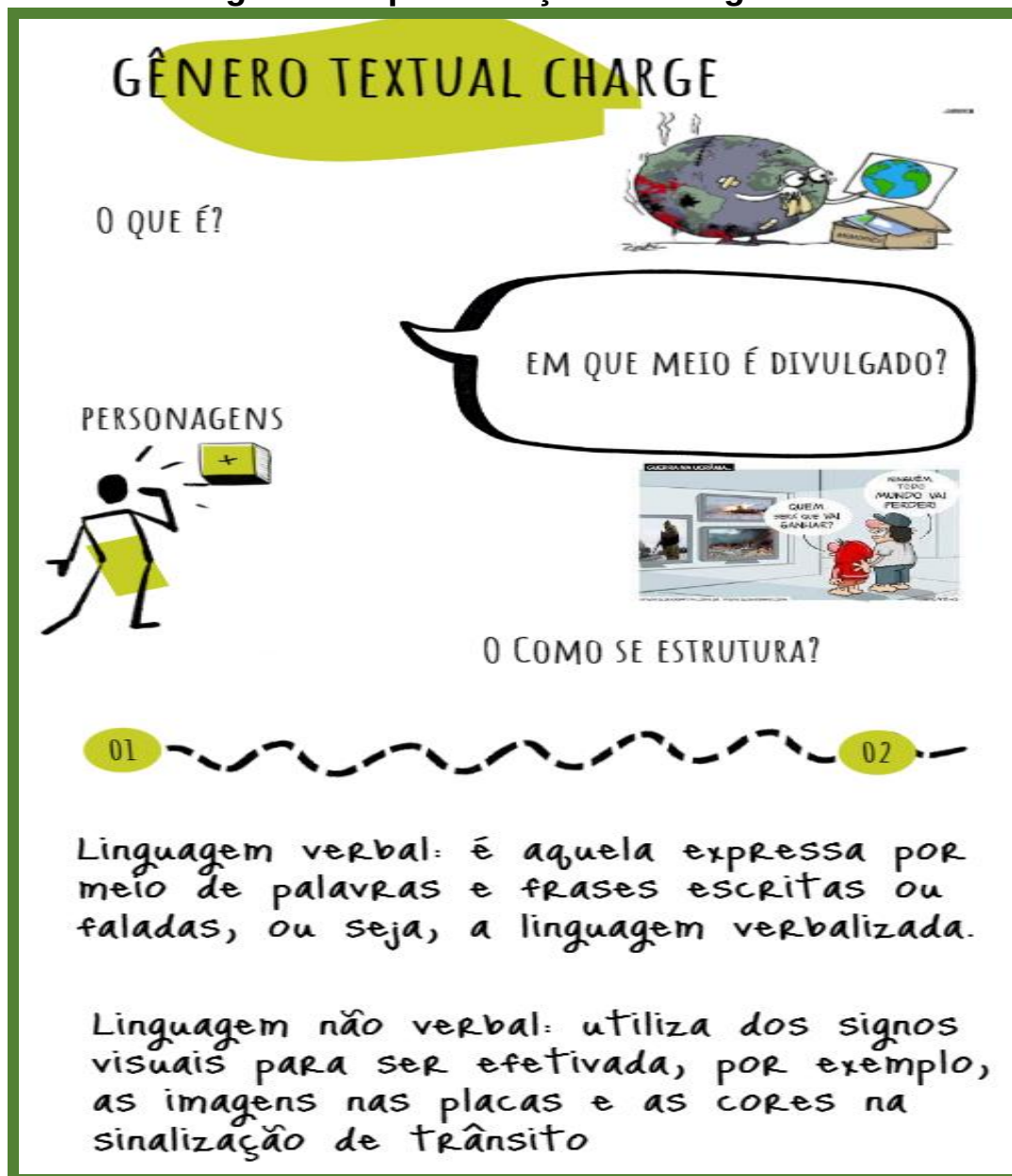
Figura 3 - Apps para fazer atividades



Fonte: Autor (2023), a partir de imagens do Play store.

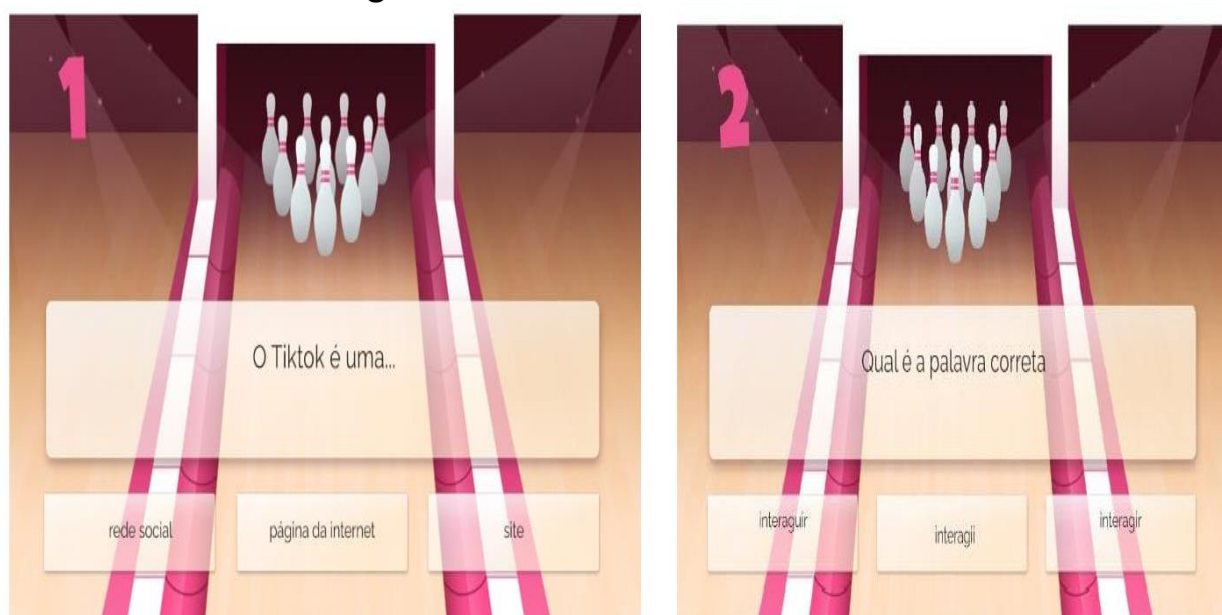
Aplicativo Genially

Figura 4 - Apresentação do infográfico



Fonte: Atividade com o aplicativo Genially (2023).

Figura 5 - Atividade de boliche



Fonte: Atividade com o aplicativo Genially (2023).



ATIVIDADE DE COMPREENSÃO DE TEXTO

Fazer uma dinâmica com bolas, separando perguntas sobre o aplicativo Genially.

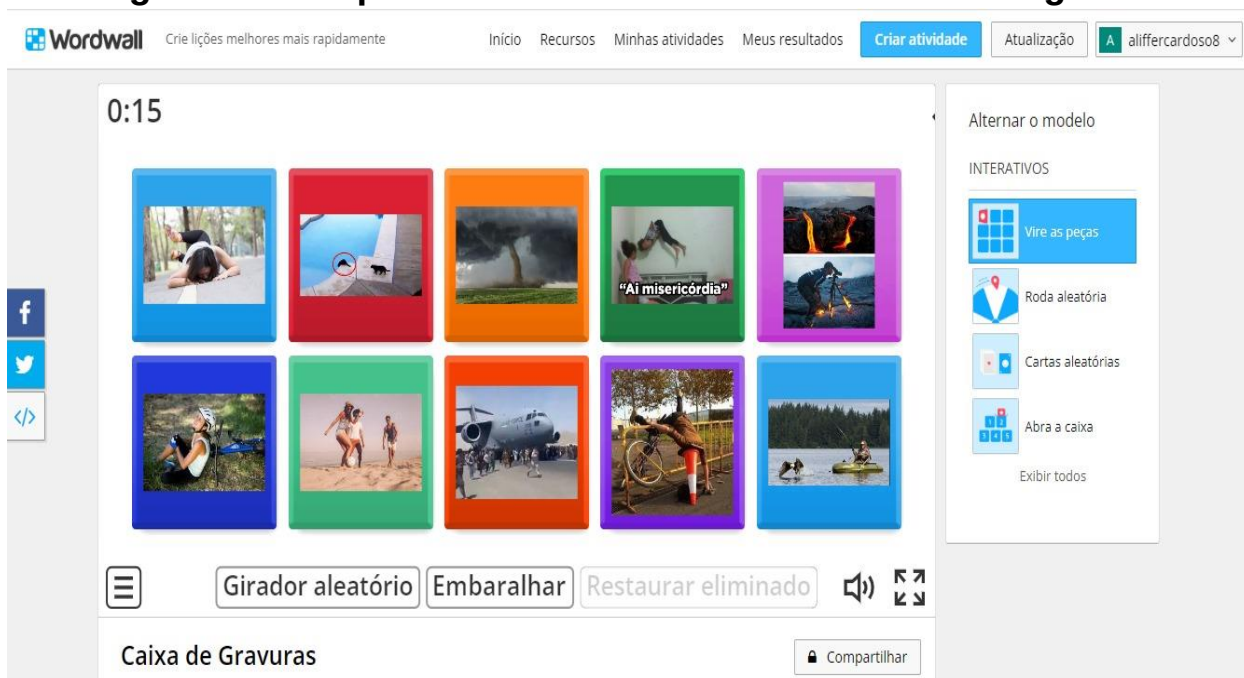
Exemplos: Esse app tem texto verbal? Texto não verbal é texto? tem texto não verbal? Qual tipo de texto é possível variar mais suas formas? Qual texto chama mais atenção do leitor, verbal ou não verbal?

- 1 - Faça uma roda, todos sentados ou em pé.
- 2 - Um joga a bola para o outro.
- 3 - O professor fica de costas, quando ele disser pare a bola.
- 4 - Quem estiver com ela responderá à pergunta.
- 5 - Se acertar a resposta, será pontuado, levando uma salva de palmas de todos.



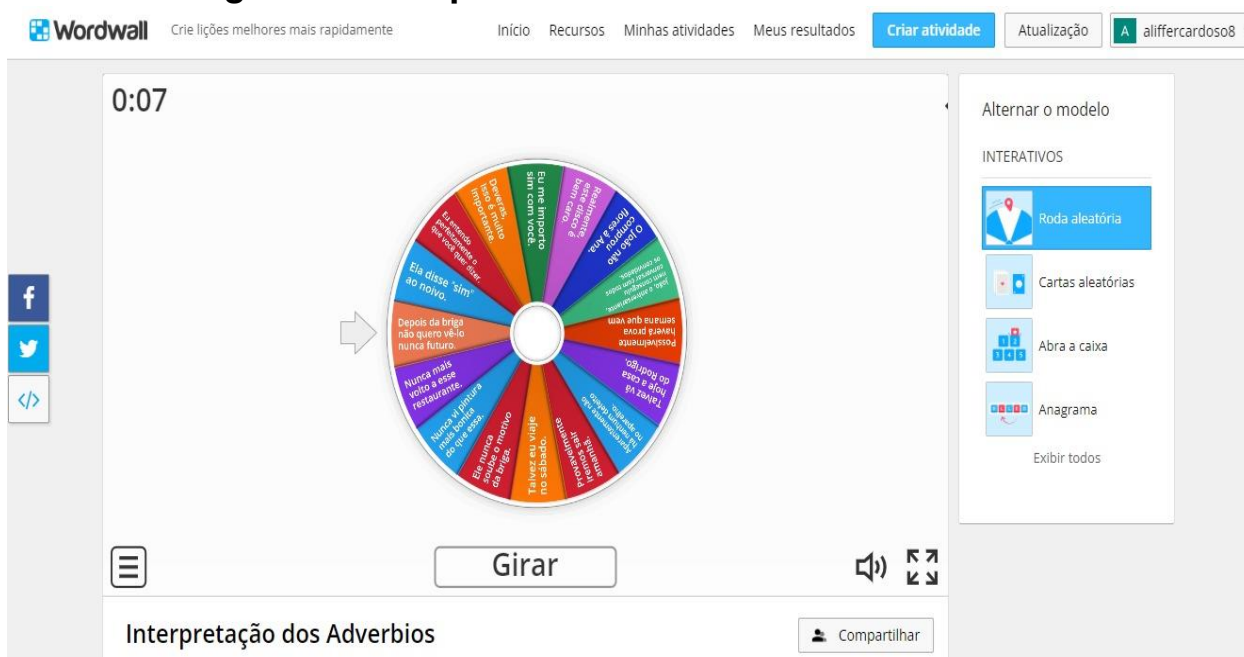
Aplicativo Wordwall

Figura 6 - Compreensão das mostras de variadas imagens



Fonte: Atividade com o aplicativo Wordwall (2023).

Figura 7 - Interpretar os sentidos dos advérbios



Fonte: Atividade com o aplicativo Wordwall (2023).

Figura 8 - Preenchimento de lacunas na L2



Redes são
também um meio de
, com o objetivo
de alguma coisa

Você abre uma , cria
um , posta ,
legendas, stories, faz
vídeos, compartilha e etc

Fonte: Atividade com o aplicativo Wordwall (2023).



ATIVIDADE DE COMPREENSÃO DE TEXTO

- 1) Quais imagens da figura 6 mais chamaram sua atenção? (escrever)
- 2) Quais dessas imagens lembram uma história vivida por você? (escrever)
- 3) Qual história foi lembrada? (narrar em Libras)



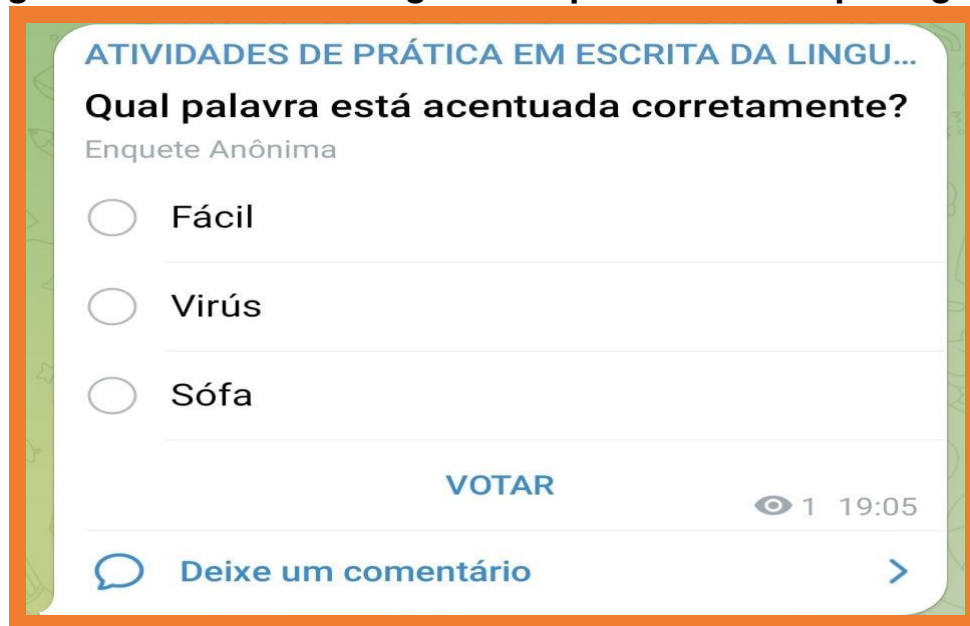
Aplicativo Telegram

Figura 9 - Prática da língua-alvo por vídeo em Libras



Fonte: Atividade com o aplicativo Telegram (2023).

Figura 10 - Prática da língua-alvo por escrita em português



Fonte: Atividade com o aplicativo Telegram (2023).



ATIVIDADE DE COMPREENSÃO DE TEXTO

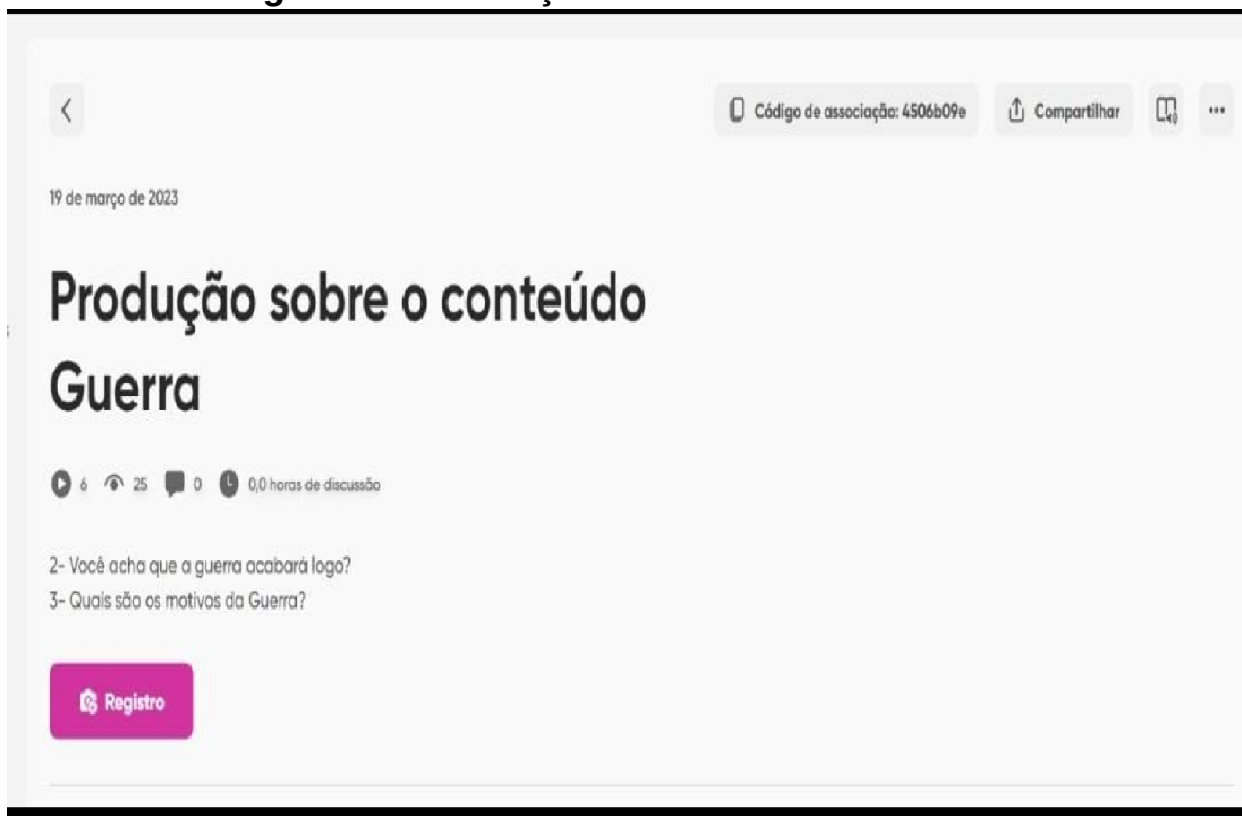
- 1) A Língua Portuguesa é
- 2) Quantas Letras tem
- 3) Quais letras não se repetem.....
- 4) Palavras você consegue formar usando as letras
L I N G U A P O R T U G U E S A

Exemplo: UNIÃO



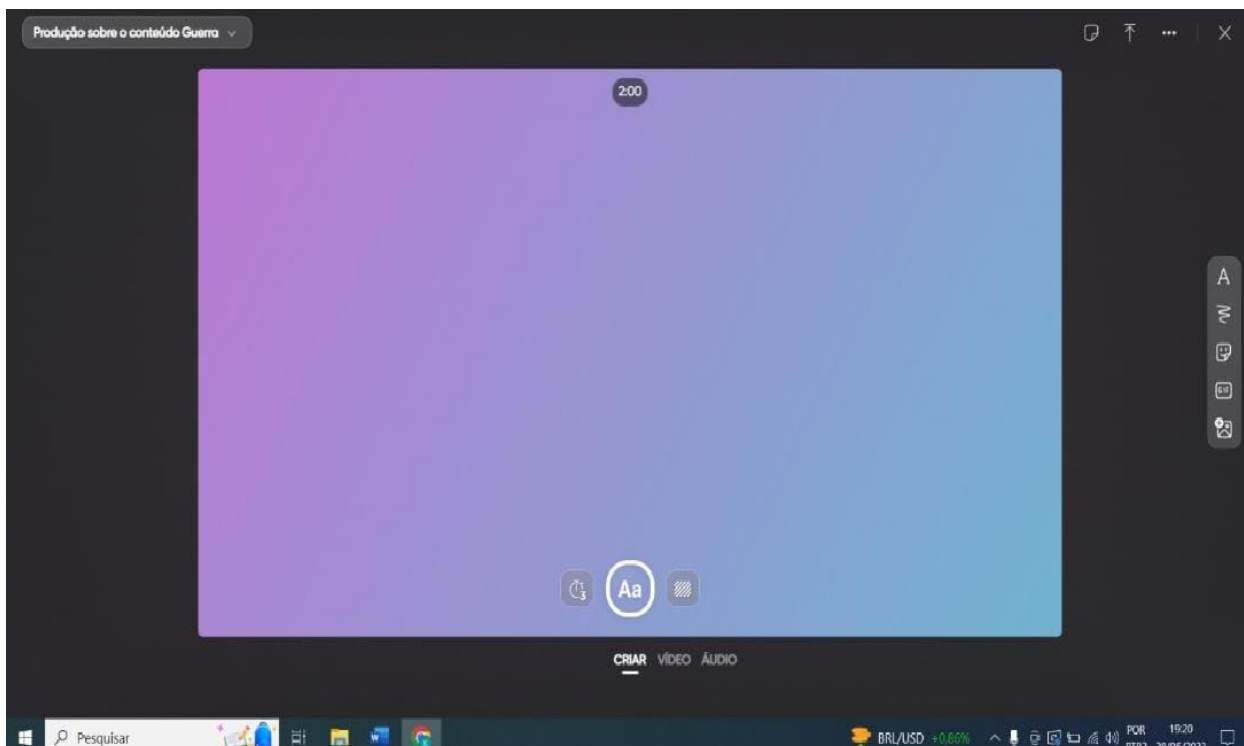
Aplicativo Flipgrid

Figura 11 - Produção de conteúdo temático



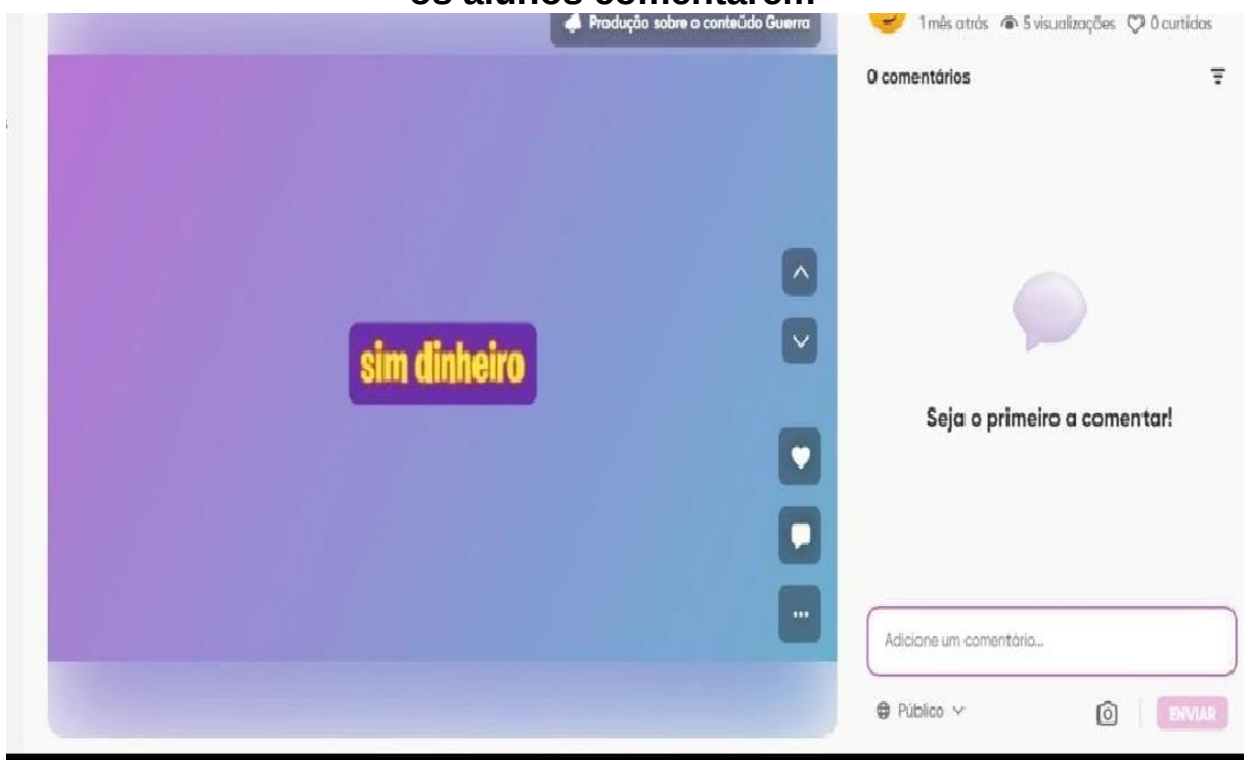
Fonte: Atividade com o aplicativo Flipgride (2023).

Figura 12 - Alunos têm a opção de responder em vídeo ou escrito



Fonte: Atividade com o aplicativo Flipgrid (2023).

Figura 13 - Professor pode dar os *Feedback* em vídeo ou escrito e os alunos comentarem



Fonte: Atividade com o aplicativo Flipgrid (2023).



ATIVIDADE DE COMENTÁRIO

- 1) Gostou do aplicativo? Por quê gostou ou não gostou?
- 2) Já conhecia o aplicativo Flipgride?
- 3) Vai continuar usando esse app? De que forma?

PARTE 3

Interação, Conteúdo e Prática no Ensino da L2

Como se sabe, a Língua Portuguesa é segunda língua para os surdos. Essa língua-alvo requer um ensino especializado com interação na aplicação de conteúdo que não uniformize a Libras dentro da comunicação estrutural das escritas na segunda língua.

Os fatores de desenvolvimento do ensino para a aquisição da L2 na modalidade escrita não se fundamentam em regras prontas e acabadas, e sim em metodologias adequadas ao ensino conforme as realidades vão sendo apresentadas pelos sujeitos surdos. As dificuldades nessa aquisição aparecem durante a aprendizagem em que o olhar docente analisa as mudanças possíveis de uso metodológicos, pedagógicos e de recursos para o êxito buscado pelos cursistas.

A alfabetização dos surdos na língua-alvo é desafiadora, mas as condições de ensino-aprendizagem dão as atividades de Libras e português escrito uma percepção mais atrativa para o sucesso com o uso de *apps* para aprenderem línguas. A consciência de como será o desenvolvimento das atividades parte do professor, tendo mais reconhecimento aquele que mostra melhores resultados com os métodos aplicados.

A criação de gifs para apresentar questões aos alunos podem ser visualizadas em apps, depois sendo repetidas ao vivo em sala de aula

Figura 14 - Criação de *gifs*

Qual é o seu objetivo de vida?



Por que você frequenta o CAS?



Você gosta de fazer o quê?



Fonte: Autor (2022).



ATIVIDADE DE GIFS TRATANDO DE ROTINA

Questão: Nos gifs com expressões sobre a vida, onde frequenta e o que faz, as respostas podem ser dadas pelo aluno indo até a frente dos colegas e expressando-se em Libras e, e depois escrevendo a sua resposta em português.



Dica de filme



A obra fílmica estadunidense intitulada por O milagre de Anne Sullivan (The Miracle Worker) é de 1962, tendo gênero drama biográfico, baseia-se no livro The Story of my Life, de Helen Keller (1880-1968), em que relata a história dessa autora que,

quando ainda com sete anos de idade, perdeu a visão e ficou surda. A surdocega teve que aprender a se expressar para lidar com o mundo. Deu tudo de si e venceu os grandes obstáculos, tendo a alegria de viver. Foi a primeira surdocega a conquistar o diploma de nível superior.

Figura 15 - Filme de Helen Keller



Fonte: Google (2023)

O filme francês *Surdo e incompreendido*, de 2009, foi traduzido por *Sou surda e não sabia*, Sandrine, narra a sua história como filha de ouvintes que desconhecia sua surdez de nascença, frequentava a escola regular, mas não compreendia a transmissão da professora. Sua desconfiança parecia sutil ao perceber-se diferente dos demais alunos.

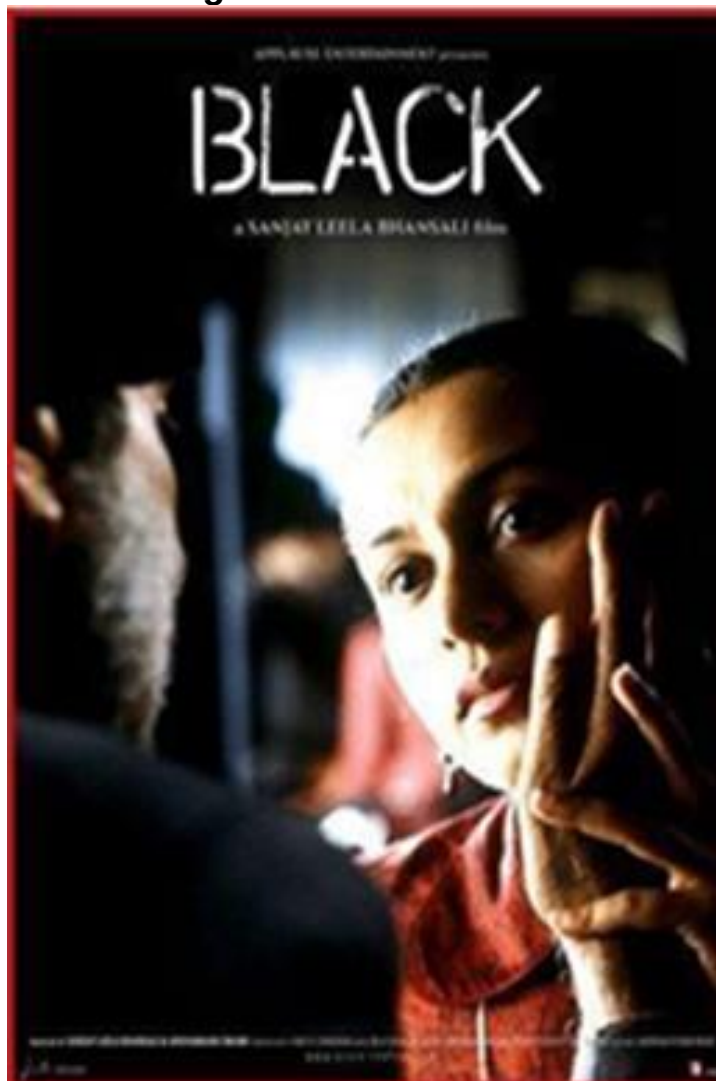
Figura 16 - Filme Sou surda e não sabia



Fonte: Google (2023).

O filme indiano Black, de 2005, mostra a história da protagonista surdocega e seu relacionamento com o professor que desenvolveu a doença de Alzheimer. Parte do enredo foi adaptado da obra biográfica de Hellen Keller. Essa ativista estadunidense, graduada em Filosofia, inspirou muitas obras por seu drama tão impactante.

Figura 17- Filme Black



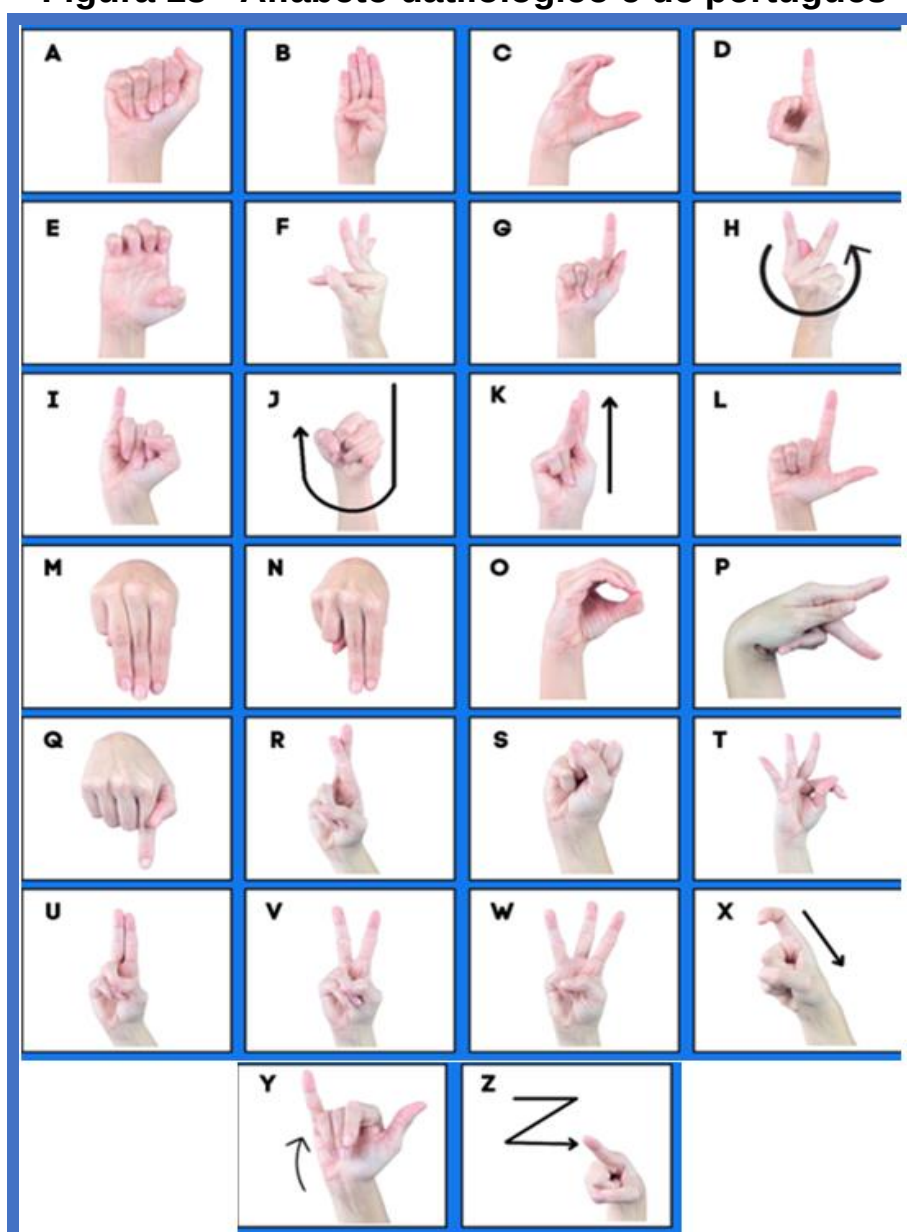
Fonte: Google (2023).



ATIVIDADE DE PRODUÇÃO E COMENTÁRIO

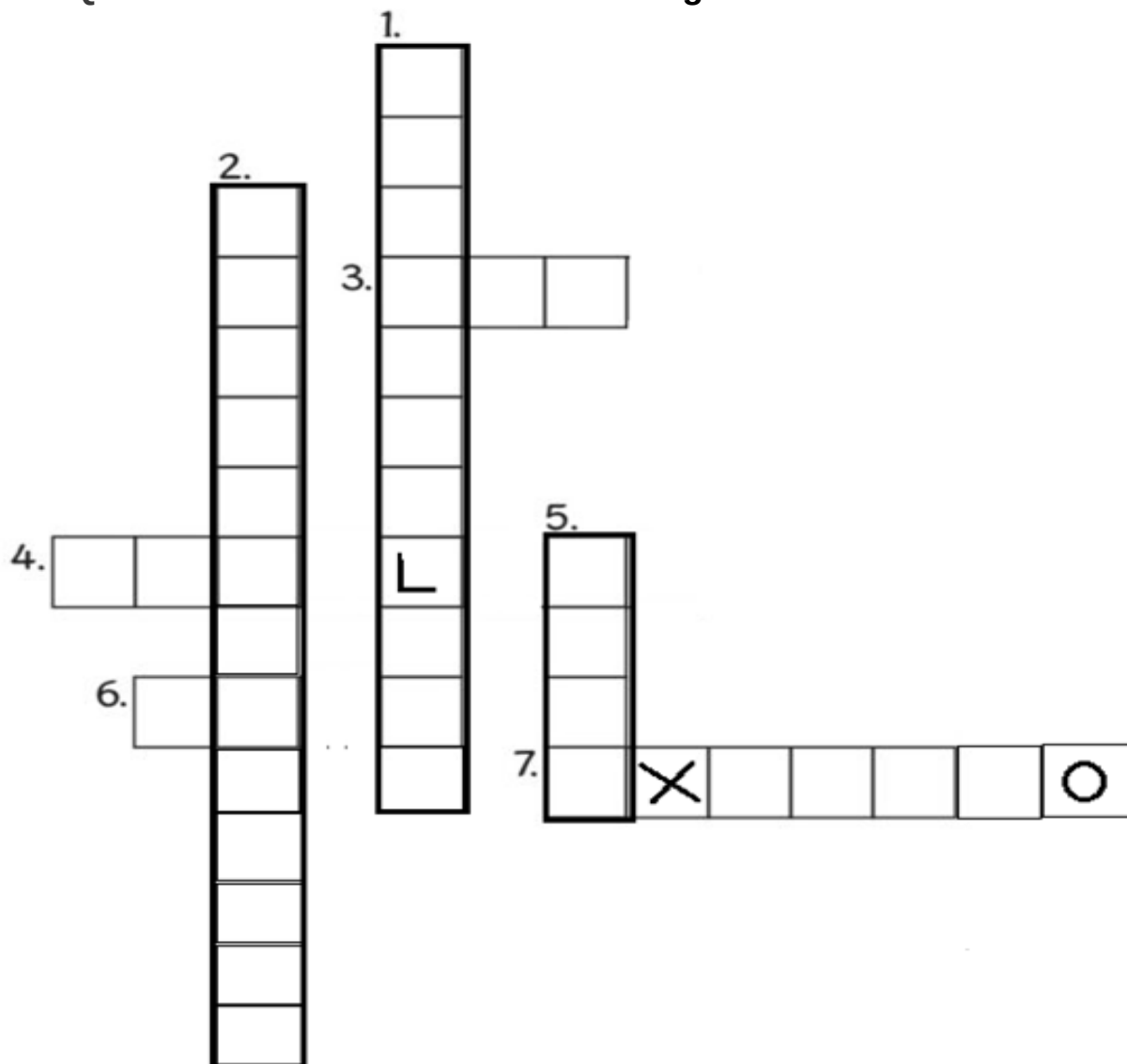
Sugestão de atividades: ao conhecer o alfabeto datilológico junto ao de Língua Portuguesa, montar uma cruzadinha com palavras dos filmes.

Figura 18 - Alfabeto datilológico e de português



Fonte: Autor (2023).

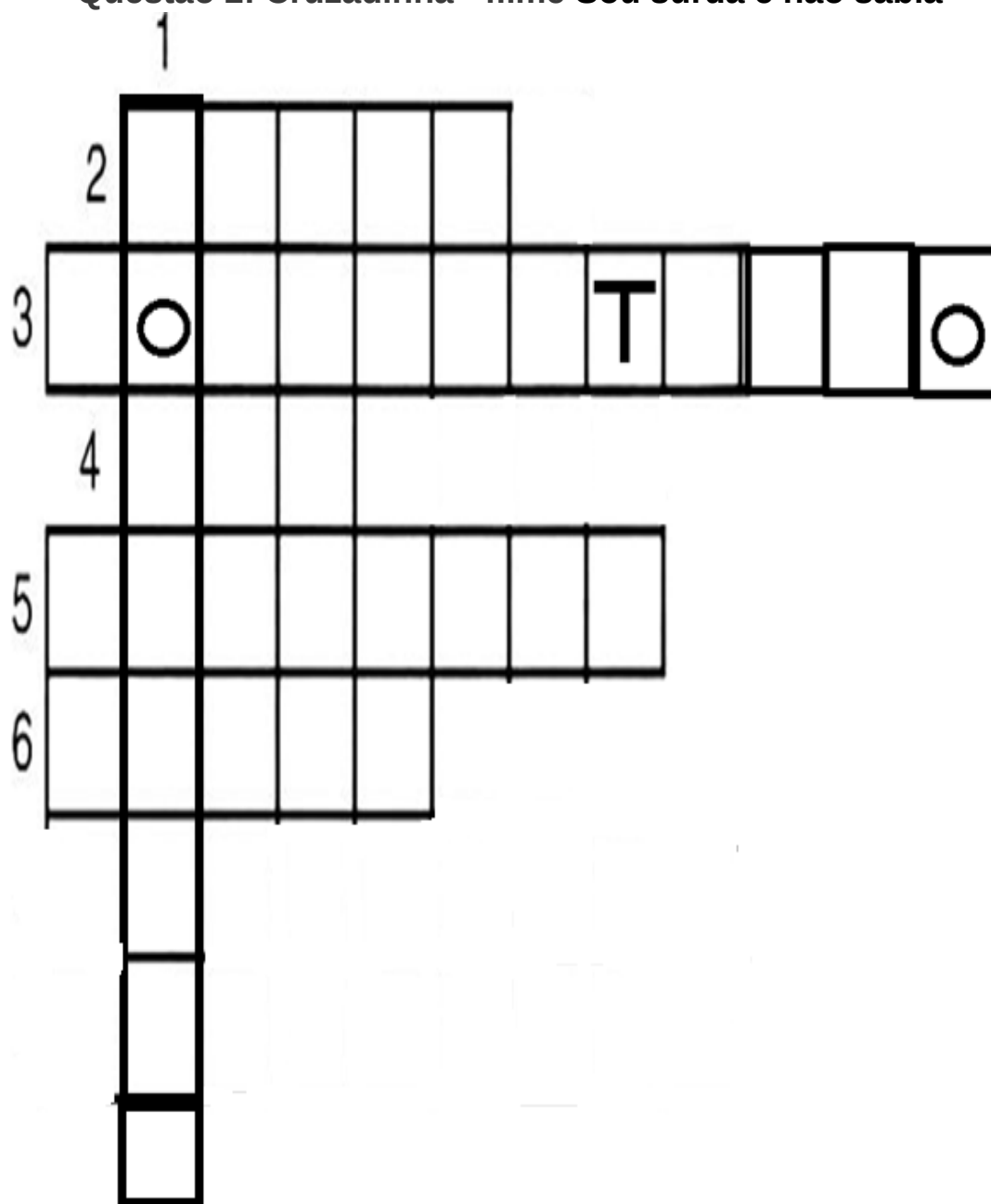
Questão 1: Cruzadinha - filme O milagre de Anne Sullivan



1 - Nome da autora que o filme está baseado.
2 - Adjetivo pátrio de quem nasceu nos Estados Unidos da América.
3 - Sigla de Estados Unidos.
4 Verbo dar conjugado no passado.
5 - Vida em inglês.
6 - Quem está alegre.
7 - Quem serve de modelo.

Respostas: Helen Keller; estadunidense; USA; life; exemplo.

Questão 2: Cruzadinha - filme Sou surda e não sabia



1 - Nome do filme - apenas as duas primeiras palavras.

2 - Última palavra do nome do filme que tem nome de pássaro.

3 - Tipo de filme.

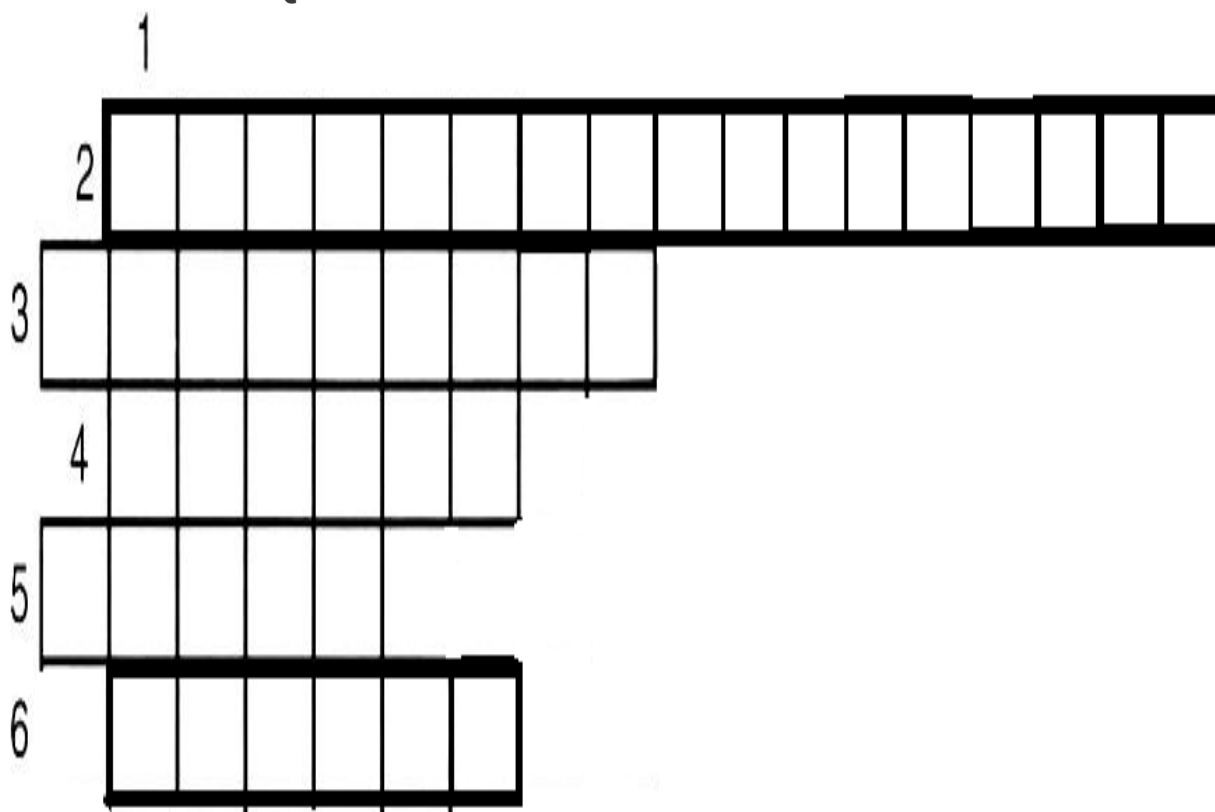
4 - Expressão com vogais usada para o filme que surpreende.

5 - Nome de quem narra a história.

6 - O amor começa de modo.

Respostas: Sou surda; sabia; documentário; UAU; Sandrine; sutil.

Questão 3: Cruzadinha - filme **Black**



1 O contrário de branco em inglês.

2 Relacionamento agradável.

3 Doença que acometeu o professor, no filme.

4 Parte do corpo mais afetada com o Alzheimer.

5 Sinônimo de acontecimento casual.

6 Parte do nome da surdocega que inspirou muitas obras.

Respostas: Black; bom relacionamento; Alzheimer; cabeça; acaso; Keller.

Considerações Gerais

Este caderno pedagógico trouxe atividades que podem ser desenvolvidas em salas de aula no ensino-aprendizagem de estudantes surdos. Entre os recursos, temos o uso de aplicativos para a aquisição da L2. As figuras com os conteúdos apresentados são formas de contribuição com a formação e atuação de professores de Libras.

A visão trazida se envolve com as interações dos estudos de línguas, principalmente a escrita da Língua Portuguesa, pois essa modalidade requer instrumentos variados de compreensão da comunidade surda entre a ouvinte. Os aplicativos de comunicação digital vieram para ficar, podendo ser usados como veículos que potencializam as experiências comunicativas. Foram exemplificados os *apps* Telegram, Genially, Flipgrid, Canva e Wordwall apenas como referências ou ideias de como outros podem ser inseridos na aprendizagem do aluno.

O desenvolvimento deste caderno tem vínculo direto com a pesquisa do mestrado intitulada por O uso de aplicativo de comunicação digital no ensino da Língua Portuguesa escrita: a percepção de estudantes surdos. Nas duas obras, novas perspectivas na aprendizagem do português escrito se apresentam para a compreensão dos sentidos que os estudantes absorvem da língua-alvo.

As pessoas vistas como surdas, conforme o Decreto 5.626/2005, participaram da pesquisa do mestrado e colaboraram com essa obra em forma de caderno, de modo que, ao chegar ao final desta obra, é reconhecido que novos caminhos surgirão na produção de obras da cultura surda, da Libras, da prática pedagógica, das curiosidades sobre surdez. O compartilhar experiência se materializou também aqui.

O que está reconhecido, para finalizar, é que a formação docente na área de Libras, segue mais firme com trabalhos proveitosos para a vida como um todo, embora a pesquisa sirva mais ao campo profissional. A contribuição deste material serve para atender variados públicos, disponibilizado gratuitamente para a elaboração de planos de aula e continuidade da formação de professores.

Referências

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, p. 23, 25 abr. 2002.

_____. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. **Diário Oficial da União**, p. 28, 22 dez. 2005.

COSTA, F. B.; OROFINO, K. Z. Televisão e educação: possibilidades educacionais a partir de programas televisivos. **Rev. da Pesquisa**, Florianópolis, v. 7, n. 9, p. 174-189, 2012.

FANTIN, M. Alfabetização midiática na escola. UFSC. **VII Seminário Mídia, Educação e Leitura, do 16º Cole**, Campinas, 10 a 13 de julho de 2007.

FERRÉS, J. **Televisão e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

STUMPF, Marianne Rossi. **Educação de surdos e novas tecnologias**. Florianópolis: UFSC, 2010.

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada APLICATIVO DE COMUNICAÇÃO DIGITAL NO ENSINO DO PORTUGUÊS ESCRITO PARA ESTUDANTES SURDOS. Meu nome é Aliffer Vanduir Cardoso, sou o (a) pesquisadora responsável e minha área de atuação é Ciências Humanas. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo (a) pesquisador (a) responsável, via e-mail aliffer_cardoso@hotmail.com e, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 991688495, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem como objetivo geral contribuir para a aquisição da leitura e escrita da língua portuguesa pelo surdo com a prática de diferentes gêneros textuais. Voltado para o desenvolvimento de estudantes surdos, no estado de Goiás. Você será submetido a realizar algumas atividades que envolva praticas da língua portuguesa e um questionário e para isso deverá reservar um período de dois meses, sendo um encontro por semana no período médio de uma hora cada. Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso.

Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei.

Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Esclarecemos que para a pesquisa os riscos ou reações negativas aos voluntários serão minimizados, ao máximo, com o sigilo dos nomes, locais de trabalhos e outras informações pessoais, também podendo correr riscos tais como o cansaço para executar as atividades propostas pela pesquisa, constrangimento e riscos emocionais, como os potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios a participação dos alunos tem caráter colaborativo, os dados fornecidos servirão como base para os resultados do relatório de pesquisa, com a produção de conhecimento sobre as práticas e desenvolvimento da língua portuguesa podendo no futuro beneficiar outros surdos e pesquisadores com os resultados esperados da pesquisa, caso ocorra algum risco o pesquisador responsável é obrigado a suspender a pesquisa imediatamente ao perceber algum risco ou danos à saúde do sujeito participante da pesquisa, consequente à mesma, não previsto no termo de consentimento. Do mesmo modo, tão logo constatada a superioridade de um método em estudo sobre outro, o projeto deverá ser suspenso, oferecendo-se a todos os sujeitos os benefícios do melhor regime durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução da entrevista é necessário o seu consentimento para utilização de uma câmera de celular, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- 180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PRPG
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À
EDUCAÇÃO - CEPAE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA
EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEED
Campus Samambaia – Goiânia/GO



As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Pode haver necessidade de utilizarmos sua comunicação em língua de sinais em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Autorizo o uso de minha comunicação em língua de sinais em publicações.

() Não autorizo o uso de minha comunicação em língua de sinais em publicações

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

() Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

() Não Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver necessidade de dados coletados em pesquisas futuras, desde que seja feita nova avaliação pelo CEP/UFG. Assim, solicito a sua autorização, validando a sua decisão com uma rubrica entre os parênteses abaixo:

() Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

() Não Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado APLICATIVO DE COMUNICAÇÃO DIGITAL NO ENSINO DO PORTUGUÊS ESCRITO PARA ESTUDANTES SURDOS. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) responsável Aliffer Vândir Cardoso sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PRPG
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À
EDUCAÇÃO - CEPAE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
NA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEED
Campus Samambaia – Goiânia/GO



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE -
Pais/Responsáveis**

Você na qualidade de responsável por, está sendo convidado (a) a consentir que o(a) menor participe, como voluntário (a), da pesquisa intitulada APLICATIVO DE COMUNICAÇÃO DIGITAL NO ENSINO DO PORTUGUÊS ESCRITO PARA ESTUDANTES SURDOS. Meu nome é Aliffer Vanduir Cardoso sou o(a) pesquisador (a) responsável pelo projeto, e minha área de atuação é Ciências Humanas. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você consentir na participação do menor sob sua responsabilidade neste estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, não haverá penalização para nenhuma das partes. Mas se houver o aceite, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail aliffer_cardoso@hotmail.com ou através de contato telefônico para o número (62) 991688495 inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Goiás (CEP/UFG) pelo telefone (62)3521-1215, de segunda a sexta-feira, no período matutino. **O CEP-UFG é uma entidade independente, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, no âmbito de suas atribuições, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.**

A presente pesquisa tem como objetivo geral contribuir para a aquisição da leitura e escrita da língua portuguesa pelo surdo com a prática de diferentes gêneros textuais. Voltado para o desenvolvimento de estudantes surdos, no estado de Goiás. A participação do menor sob a sua responsabilidade é importante para a realização desta pesquisa que tem o título APLICATIVO DE COMUNICAÇÃO DIGITAL NO ENSINO DO PORTUGUÊS ESCRITO PARA ESTUDANTES SURDOS. Caso o menor se sinta constrangido(a), é garantida a total liberdade de recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem penalidade alguma.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PRPG
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À
EDUCAÇÃO - CEPAE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
NA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEEB
Campus Samambaia – Goiânia/GO



A participação na pesquisa será voluntária, portanto, não haverá despesas pessoais ou gratificação financeira decorrente da participação, caso haja despesas, elas serão ressarcidas.

Caso ocorra algum dano o direito a pleitear indenização para reparação imediato ou futuro, decorrentes da cooperação com a pesquisa está garantido em Lei.

O sigilo e anonimato da sua autorização e da participação da criança (ou adolescente) na pesquisa será preservada.

A divulgação do nome dele(a) somente acontecerá se for permitida por você, solicito que rubrique no parêntese abaixo a opção de sua preferência:

() Permito a identificação do menor sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa.

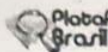
() Não permito a identificação do menor sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa.

Eu, abaixo assinado, autorizo, a participar do projeto intitulado “.....”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que a participação dele(a) nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Aliffer Vanduir Cardoso sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

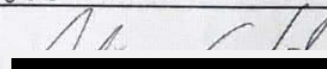
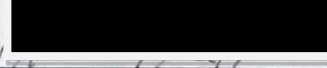
Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável



FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: O USO DE APLICATIVO DE COMUNICAÇÃO DIGITAL NO ENSINO DO PORTUGUÊS ESCRITO L2 PARA SURDOS			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 10			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: ALIFFER VANDUIR CARDOSO			
6. CPF: 700.017.471-42		7. Endereço (Rua, n.º): PAMPULHA 1/99998 SETOR URIAS MAGALHAES QD: 75 Lt: 04 GOIANIA GOIAS 74565020	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 62991688495	10. Outro Telefone:
		11. Email: aliffer_cardoso@hotmail.com	
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 17, 12, 2021		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal de Goiás		13. CNPJ:	14. Unidade/Orgão: Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
15. Telefone: (62) 3521-1026		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: 		CPF: 	
Cargo/Função: Diretor			
Data: 17, 12, 2021		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

Prof. Dr. Alcyr Mourão da Silva
Diretor do CEP/EAUFG
Port. Nº 3007 de 21 de Junho de 2018
Mat. SIAPE 01127049



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM

Eu, _____, nacionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de identidade RG nº. _____, inscrito no CPF/MF sob nº _____, residente à Av./Rua _____, nº. _____, município de _____/GOIÁS. AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos e documentos, para ser utilizada no **TELEGRAM**, intitulado **“ATIVIDADES DE PRÁTICA EM ESCRITA DA LINGUA PORTUGUESA”**. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional, das seguintes formas: (I) home page; (II) mídia eletrônica (vídeo-tapes, televisão, cinema, entre outros).

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

_____, dia ____ de _____ de _____.

(Assinatura)

Nome:

Telefone p/ contato: