



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF
INSTITUTO DE BIOLOGIA – IB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS, TECNOLOGIAS E INCLUSÃO – PGCTIn

FABIANA FERREIRA BRAGA MADEIRA

MULTILETRAMENTOS E RECURSOS TECNOLÓGICOS
DIGITAIS NO ENSINO PARA SURDOS – UMA
PERSPECTIVA MULTIMODAL, BILÍNGUE E INCLUSIVA

ORIENTADORA: Dra. Gerlinde Agate Platais Brasil Teixeira

COORIENTADORA: Dra. Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos



NITERÓI

2024

FABIANA FERREIRA BRAGA MADEIRA

**MULTILETRAMENTOS E RECURSOS TECNOLÓGICOS
DIGITAS NO ENSINO PARA SURDOS – UMA
PERSPECTIVA MULTIMODAL, BILÍNGUE E INCLUSIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão – PGCTIn, da Universidade Federal Fluminense – UFF, como requisito para obtenção do título de Doutora em Ciências, Tecnologias e Inclusão.

Orientação: Profa Dra. Gerlinde Agate Platais
Brasil Teixeira com Coorientação: Profa.
Danielle Cristina Pereira Ramos

NITERÓI

2024

FOLHA PARA A FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica automática - SDC/BCV

Gerada com informações fornecidas pelo autor

M181m	Madeira, Fabiana Ferreira Braga Multiletramentos e recursos tecnológicos digitais no ensino para surdos: - uma perspectiva multimodal, bilíngue e inclusiva / Fabiana Ferreira Braga Madeira. - 2024. 234 f. Orientador: Gerlinde Agate Platais Brasil Teixeira. Coorientador: Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos. Tese (doutorado)-Universidade Federal Fluminense, Instituto de Biologia, Niterói, 2024. 1. Multiletramentos. 2. Recursos tecnológicos. 3. Ensino de surdos. 4. Inclusão. 5. Produção intelectual. I. Teixeira, Gerlinde Agate Platais Brasil, orientador. II. Ramos, Danielle Cristina Mendes Pereira, coorientador. III. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Biologia. IV. Título.
-------	--

CDD - XXX

Bibliotecário responsável: Debora do Nascimento - CRB7/6368

FABIANA FERREIRA BRAGA MADEIRA

**MULTILETRAMENTOS E RECURSOS TECNOLÓGICOS
DIGITAIS NO ENSINO PARA SURDOS – UMA
PERSPECTIVA MULTIMODAL, BILÍNGUE E INCLUSIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão – PGCTIn, da Universidade Federal Fluminense – UFF, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Ciências, Tecnologias e Inclusão.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Gerlinde Agate Platais Brasil Teixeira – PGCTIn – UFF

(Orientadora/Presidente)

Dra. Danielle Cristina Mendes Pereira – Letras-Libras – UFRJ

(Coorientadora)

Dra. Valéria Campos Muniz – Departamento de Ensino Superior – INES

**Dra. Maria Betânia Almeida Pereira – Faculdade de Formação de
Professores - UERJ**

Dra. Luciane Cruz Silveira – Departamento de Ensino Superior – INES

Dra. Celeste Azulay Kelman – Faculdade de Educação – UFRJ

Dra. Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz – PGCTIn – UFF (Revisora)

SUPLENTES

Dr. Luiz Antônio Botelho Andrade – Instituto de Biologia – UFF

Dra. Thaís de Oliveira Trindade – Pontifícia Universidade Católica – PUC RJ

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese a todos os alunos surdos para que tenham um ensino bilíngue, inclusivo e de qualidade.

Surdos podem fazer tudo o que os ouvintes fazem, exceto ouvir.

Irving King Jordan

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e aos sagrados corações de Jesus e Maria por terem guiado os meus passos pelo caminho até o final desta jornada. Agradeço também a São Padre Pio de Pietrelcina pela graça de iluminação da minha mente. Agradeço ao meu marido Cleber Duarte Madeira pelo seu apoio incondicional para que eu pudesse cursar o doutorado. Ao nosso filho Miguel, apelidado Doutorandinho, que desde a vida intrauterina participou de todo o processo seletivo. Sua presença em minha vida não foi impedimento para que eu pudesse realizar os estudos.

Agradeço aos meus pais Maria Celeste e Raimundo Braga que nunca pouparam os seus esforços para que eu pudesse ter uma educação de qualidade. À minha orientadora Gerlinde Teixeira por ter aceitado o desafio desta orientação com muito carinho e respeito. À nossa coorientadora Danielle Ramos que aceitou prontamente em coorientar e auxiliar na condução de todo este trabalho. À Professora Osilene Cruz, que com cuidado e atenção aos pormenores revisou esta tese.

Agradeço aos membros da banca examinadora que tão generosamente privilegiaram a condução final desta pesquisa e a todos os professores do PGCTIN/UFF que contribuíram com os seus ensinamentos para a minha formação acadêmica e profissional. Aos membros do Grupo de Pesquisa: Da bancada à Sala de aula pelos momentos de estudo, trocas e construção de conhecimentos.

Um agradecimento especial a todas as colegas da turma inicial do PGCTIn/UFF, todas mulheres, que realizaram uma seleção composta de várias etapas seletivas e provas complexas para cursar este doutorado. Por meio de nossas próprias competências conquistamos a vaga e em meio a tantas dificuldades em uma crise pandêmica apoiamos-nos e superamos todas as dificuldades até a conclusão do curso.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
1.1	Considerações sobre a Pesquisadora	20
2	Contextualização do tema	24
2.1	Justificativa e motivação	28
2.2	Questão da pesquisa e eixo hipotético	29
3	OBJETIVOS	30
3.1	Objetivo Geral	30
3.2	Objetivos específicos	30
4	REFERENCIAL TEÓRICO	31
4.1	Revisão das leis relativas ao ensino bilíngue: Libras-Língua Portuguesa	31
4.2	As bases da educação nacional	34
4.3	As metodologias ativas e o uso de recursos tecnológicos: um diálogo com o ensino para surdos	39
4.4	As metodologias ativas e o ensino de estudantes surdos: do ensino à aprendizagem	45
4.5	Storytelling no ensino de estudantes surdos	46
4.6	Aprendizagem baseada em equipes (TBL)	47
4.7	A construção de mapas mentais e conceituais como apoio no recurso visual	50
4.8	Taxionomia de Bloom e os objetivos de aprendizagem	53
4.9	Os multiletramentos e a intermedialidade nos textos multimidiáticos	57
4.10	A produção literária em língua de sinais	62
4.11	Intermedialidade e a acessibilidade de pessoas surdas sinalizantes	65
4.12	O ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos – os direitos linguísticos dos surdos	71
4.13	Material pedagógico bilíngue para o ensino de Língua Portuguesa para surdos	76
4.14	Protótipos didáticos para o ensino bilíngue de surdos	77
4.15	Descrição da criação de uma atividade	80
5	MATERIAIS E MÉTODOS	86
5.1	Tipo de pesquisa	86
5.2	Contextualização da pesquisa	87
5.3	Revisão Sistemática	87
5.4	Crítérios de inclusão, exclusão e elegibilidade dos trabalhos científicos	88
5.5	Participantes da pesquisa	89
5.6	Curso de formação continuada	89
5.7	Coleta de dados do curso	89
5.8	Fase preliminar - protocolos	90
5.9	Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	90

5.10 Aulas síncronas e assíncronas	94
5.11 Orientações para a realização do Trabalho Final de curso (TFC).	96
5.12 Análise de dados	98
6 RESULTADOS.....	101
6.1 Revisão sistemática de literatura	101
6.1.1 Textos publicados em Língua Inglesa	102
6.1.2 Textos publicados em Língua Portuguesa	104
6.2 O curso de formação continuada.....	109
6.2.1 Das inscrições	109
6.2.2 Análise da participação quanto a frequência e carga horária.....	111
6.2.3 Grupo de interação do WhatsApp	112
6.3 Das aulas	113
6.3.1 Aula 1 (síncrona) – aula inaugural.....	113
6.3.2 Aula 2 (síncrona) - Metodologias Ativas e o uso de recursos tecnológicos no ensino	119
6.3.3 Aula 3 (assíncrona) – Reflexões sobre as Metodologias ativas	119
6.3.4 Aula 4 (síncrona) – Os multiletramentos e multimodalidade.....	120
6.3.5 Aula 5 (assíncrona) – Multiletramentos e multimodalidade	121
6.3.6 Aula 6 (síncrona) - O ensino de Língua Portuguesa para surdos. Uma perspectiva multimodal, inclusiva e bilíngue.....	125
6.3.7 Aula 7 (assíncrona) - O ensino de Língua Portuguesa para surdos. Uma perspectiva multimodal, inclusiva e bilíngue.....	129
6.3.8 Aula 8 (síncrona) - O direito dos surdos à literatura	133
6.3.9 Aula 9 (assíncrona) - Debates sobre o direito dos surdos à literatura	136
6.3.10 Aula: 10 (síncrona) - Língua Portuguesa como segunda língua para surdos mediada por recursos tecnológicos. Protótipos didáticos para o ensino bilíngue.....	137
6.3.11 Aula 11 (assíncrona) - Interação na plataforma e produção do trabalho final do curso..Aplicação do questionário pós-teste	139
6.3.12 Proposição do trabalho final do Curso.....	139
6.4 Questionário pós-teste.....	141
6.4.1 Instrumento	142
6.4.2 Perfil da amostra de participantes que de fato participaram da pesquisa....	143
6.5 Análise da percepção dos participantes deste estudo.....	145
6.5.1 Conceito de Multiletramentos	147
6.5.2 Reflexão sobre o conceito de Multiletramentos (antes e depois do curso)..	149
6.5.3 Importância dos múltiplos letramentos da Língua Portuguesa no ensino de surdos	153
6.5.4 Aplicação de alguma atividade do curso na prática educacional.....	155

6.6	Avaliação do curso.....	163
6.6.1	Assiduidade.....	163
6.6.2	Grau de relevância.....	163
7	DISCUSSÃO.....	167
8	CONCLUSÕES E TRABALHOS FUTUROS.....	182
9	REFERÊNCIAS.....	186
10	APÊNDICES E ANEXOS.....	193
10.1	Apêndices.....	193
10.2	Formulário Pré-teste.....	193
10.3	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	202
10.4	Aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	205
10.5	Atividade multimodal.....	206
10.6	Trabalho de Final de Curso.....	216
10.7	Anexos.....	231
10.8	Parecer Consubstanciado do CEP.....	231

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LI	Língua Inglesa
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
NAPES	Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado
PNA	Pesquisa Nacional por amostra de domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação básica
TBL	Team Based Learning = Aprendizagem em Times
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	United Nations Children's Fund

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro europeu comum de referência das línguas	38
Figura 2 - Princípios das Metodologias Ativas da aprendizagem	42
Figura 3 – Teoria TPACK.....	43
Figura 4 – Ciclo de etapas de aprendizagem reflexiva.....	44
Figura 5 – Lista em blocos sobre reflexão ativa	45
Figura 6 – Sequência de atividades propostas no TBL (Team Learning Instructional Sequence)	48
Figura 7 - Cinco benefícios para a utilização do mapa mental.....	51
Figura 8 – Mapa conceitual de aprendizagem significativa	53
Figura 9 – Verbos da Taxonomia de Bloom.....	55
Figura 10 – Objetivos da aprendizagem segundo a teoria de Bloom.....	55
Figura 11 – The New London Group.....	59
Figura 12 - Os dois “Multis” dos Multiletramentos	60
Figura 13 – “Deaf poetry”	66
Figura 14 – “Heart Ballon”	67
Figura 15 – O conceito de Multimodalidade	68
Figura 16 - TIR - Conto Polonês narrado em Visual Vernacular	72
Figura 17 - Modelo de ensino bilíngue proposto	78
Figura 18 – Ambientação inicial da plataforma Playposit	80
Figura 19 – Atividade 1 – Enunciado	81
Figura 20 – Atividade 1 - Questões optativas.....	82
Figura 21– Slam do corpo.....	84
Figura 22 - Card de divulgação	91
Figura 23 - Fluxograma relativo às etapas da Análise de Conteúdo.....	100
Figura 24 - Fluxograma dos resultados de busca e seleção nos dois idiomas: Inglês e Língua Portuguesa.....	109
Figura 25 – Distribuição dos inscritos no curso de formação continuada quanto suas funções didáticas	110
Figura 26 Autodeclaração de fluência em Libras, Português e Inglês dos interessados no curso.....	110
Figura 27 Nuvem de palavras criada a partir das expectativas dos inscritos	111
Figura 28 Tempo de permanência média online das atividades síncronas.....	112

Figura 29 – Imagem do Google Classroom com a apresentação da aula inaugural.....	114
Figura 30 – Atividade: Testando conhecimentos	116
Figura 31 – Atividade: Trocando experiências	117
Figura 32 – Atividade: Apresentação pessoal.....	117
Figura 33– Apresentação pessoal no Jamboard.....	118
Figura 34 – Materiais de estudo sobre metodologias ativas	120
Figura 35 – Atividade Multimodal.....	121
Figura 36 – Material de estudo: multiletramentos e hipermodalidade	122
Figura 37 – Debate em formato de fórum	122
Figura 38– Atividade de ensino de LP para surdos.....	125
Figura 39 – Cenário atual em muitos estabelecimentos educativos que dificultam o aprendizado dos surdos.....	126
Figura 40 – Material de estudo de LP como L2 para surdos.....	129
Figura 41 – Debate em formato de fórum	130
Figura 42– Debate 2 em formato de fórum	132
Figura 43 – O direito dos surdos à Literatura.....	134
Figura 44 – Material de estudo: o direito dos surdos à Literatura.....	137
Figura 45 – Conteúdo referencial: protótipos didáticos para o ensino bilíngue	138
Figura 46 – Atividade final de curso	140
Figura 47 – Mural da sala de aula on-line	141
Figura 48 – Imagem da 1ª sessão do questionário pós-teste	142
Figura 49- Distribuição dos respondentes do pós-teste quanto suas funções didáticas.....	144
Figura 50 Print do início da sessão da avaliação reflexiva para os participantes deste estudo	147
Figura 51 Distribuição percentual das respostas para a questão: na sua concepção qual frase melhor define Multiletramentos	148
Figura 52 comparação de respostas antes e depois do curso sobre o conceito de multiletramentos.....	149
Figura 53- Grau de relevância.....	164
Figura 54- Percepção dos participantes quanto ao aproveitamento do curso.....	165
Figura 55- Percepção dos participantes quanto ao grau de satisfação quanto ao curso	165

Figura 56- Chave de Fitzgerald para estruturação de frases	169
Figura 57 - Resumo gráfico (graphical abstract). Uma proposta de construção de um ciclo virtuoso para o aumento de surdos letrados na sociedade em geral.....	184

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Esquema dos achados em Inglês	104
Tabela 2 - Esquema dos achados em Língua Portuguesa.....	106
Tabela 3 - Esquema geral dos achados em Inglês + Língua Portuguesa	108
Tabela 4- Profissões/ Ocupações dos participantes.....	143
Tabela 5- Instituições em que trabalham os 17 participantes	144
Tabela 6- Níveis de fluência em LP e Libras.....	145
Tabela 7 - Caracterizações dos estudantes	145
Tabela 8 – Dados coletados a partir dos trabalhos de conclusão do curso de formação.....	159
Tabela 8 (continuação) – Dados coletados a partir dos trabalhos de conclusão do curso de formação	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Marcos legais na Educação de surdos	31
Quadro 2 – Classificação diagnóstica	39
Quadro 3 - Dez passos para a criação de contação de Histórias “ <i>Storytelling</i> ”	47
Quadro 4 - Verbos que acompanham cada nível da Taxonomia de Bloom	56
Quadro 5 - Mímica X Visual Vernacular	71
Quadro 6 – Aquisição de L1 e L2.....	74
Quadro 7 – Comparação das competências e habilidades previstas na BNCC e no currículo do Estado do Rio de Janeiro.....	82
Quadro 8 - Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos do ensino médio.....	85
Quadro 9 – Caracterização do curso	92
Quadro 10 - Formulário de Inscrição.....	94
Quadro 10 - TCLE.....	94
Quadro 12 - Cronograma de execução do curso	96
Quadro 13 – Trabalho final de curso – opções apresentadas aos cursistas	99
Quadro 14 – Tópicos obrigatórios no Plano de Atividades.....	100
Quadro 15 - Estudos selecionados e publicados em Inglês.....	105
Quadro 16 - Estudos selecionados e publicados em Língua Portuguesa	107
Quadro 17- Regras do grupo Wapp e Google Meet.....	112
Quadro 18 - Comentários e percepções dos cursistas.....	115
Quadro 19 - Comentários da atividade testando conhecimentos	116
Quadro 20 – Debate sobre os novos Letramentos.....	123
Quadro 21 - Comentários e percepções dos cursistas após a aula de LP para surdos	127
Quadro 22 - Comentários e percepções dos cursistas após o debate em formato de fórum	130
Quadro 23 - Comentários e percepções dos cursistas após o debate 2 em formato de fórum.....	132
Quadro 24 - Comentários e percepções dos cursistas após a atividade: o direito dos surdos à Literatura	134
Quadro 25 - Competências específicas e habilidades dos protótipos	139
Quadro 26– reflexão sobre o conceito de Multiletramentos antes e depois do curso pelos cursistas que na inscrição informaram desconhecer o conceito.....	150

Quadro 27 - Reflexão sobre o conceito de Multiletramentos antes e depois do curso pelos cursistas que na inscrição informaram a opção 3 na pergunta fechada.....	152
Quadro 28 - A importância dos multiletramentos da Língua Portuguesa no ensino de surdos.....	154
Quadro 29 - Aplicação de pelo menos uma atividade aprendida no curso de formação.....	156
Quadro 30- Outros conceitos necessários do curso	157
Quadro 31 - Subdivisões categóricas para a análise do TFC	158
Quadro 32 - Aproveitamento do curso	163
Quadro 33 – Percepção dos participantes quanto ao grau de satisfação quanto ao curso Contribuição dos cursistas	166

RESUMO

INTRODUÇÃO: O uso de recursos tecnológicos digitais é cada vez mais recorrente, pois é fruto de uma sociedade dinâmica e tecnológica que faz uso de inovações. Os chamados Multiletramentos na década de 90, hoje apenas letramentos, incluem formas advindas do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) no cenário da educação formal. Com um olhar inclusivo da sociedade chegamos à pergunta da pesquisa: como trabalhar o letramento multimodal, tecnológico digital por meio de uma perspectiva visual, bilíngue e inclusiva para estudantes surdos? O nosso eixo hipotético remete que a prática dos Multiletramentos na aprendizagem de Língua Portuguesa escrita para surdos atende a diversidade linguística e social da comunidade surda. Diante ao reconhecimento desta lacuna acadêmica na formação de professores, o curso de formação continuada Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos foi pensado, elaborado e proposto. **OBJETIVOS:** Construir um modelo pedagógico e epistemológico para o letramento multimodal fazendo o uso de recursos tecnológicos digitais de ensino bilíngue: Libras/ Língua Portuguesa pela perspectiva multimodal, bilíngue e inclusiva para o ensino de estudantes surdos. **MÉTODOS:** Trata-se de uma pesquisa aplicada, exploratória, descritiva e em campo. Foi realizada uma revisão sistemática de literatura, que utilizou as seguintes combinações de palavras-chave: "Multimodal Literacy" AND Deaf AND Students AND Technologies AND Education e "Letramento Multimodal" AND Estudantes AND surdos AND Tecnologias AND Educação nas plataformas ERIC, Google Scholar, SciELO e Periódicos CAPES. A pesquisa in loco incluiu: aplicação de questionários pré e pós-testes, formação continuada de Educadores. A busca por achados científicos retornou 4 publicações a partir dos unitermos em Língua Portuguesa e 10 em Inglês. Esses serviram como base para a formulação do conteúdo do curso de formação de professores. Foi realizada uma revisão bibliográfica de literatura para revisar os principais teóricos e as leis que são pilares para a garantia do ensino bilíngue de surdos. A análise dos dados coletados foi realizada por meio da análise de conteúdo aos moldes de Bardin (1977). **RESULTADOS:** As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação aumentam a inclusão educacional e a aprendizagem na educação e os conectam ao modelo de ensino do século XXI. A pesquisa contribuiu para melhorar práticas pedagógicas inclusivas, desenvolver estratégias eficazes para o ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos; fortalecer a formação continuada de professores e educadores promovendo igualdade de oportunidades. Ao aplicarmos o curso percebemos que a prática dos Multiletramentos e do uso de recursos tecnológicos digitais relacionados à cultura surda remete a valorização da língua de sinais e a herança cultural da comunidade surda. **CONCLUSÕES:** A insipiência de intervenções pedagógicas para o exemplo de ensino multimodal, tecnológico, bilíngue e inclusivo demanda a realização de novos estudos que apliquem, analisem, avaliem e validem os conteúdos conforme o modelo proposto nesta tese. **PALAVRAS-CHAVE:** Multiletramentos. Recursos tecnológicos. Ensino. Surdos. Inclusão.

ABSTRACT

INTRODUCTION: The use of digital technological resources is increasingly recurrent, as it is the result of a dynamic and technological society that makes use of innovations. The so-called Multiliteracies in the 90s, today just literacies, include forms arising from the use of digital information and communication technologies (TDICs) in the formal education scenario. With an inclusive look at society, we arrive at the research question: how to work on multimodal, digital technological literacy through a visual, bilingual and inclusive perspective for deaf students? Our hypothetical axis suggests that the practice of Multiliteracies in learning written Portuguese for deaf people meets the linguistic and social diversity of the deaf community. Given the recognition of this academic gap in teacher training, the continuing education course Multiliteracies and technological resources in teaching the deaf was designed, designed and proposed. **OBJECTIVES:** Build a pedagogical and epistemological model for multimodal literacy using digital technological resources for bilingual teaching: Libras/Portuguese Language from a multimodal, bilingual and inclusive perspective for teaching deaf students. **METHODS:** This is applied, exploratory, descriptive and field research. A systematic literature review was carried out, using the following combinations of keywords: "Multimodal Literacy" AND Deaf AND Students AND Technologies AND Education and "Multimodal Literacy" AND Students AND Deaf AND Technologies AND Education on the ERIC, Google Scholar, platforms SciELO and CAPES Periodicals. The on-site research included: application of pre- and post-test questionnaires, continued training of Educators. The search for scientific findings returned 4 publications based on the keywords in Portuguese and 10 in English. **RESULTS:** Digital Information and Communication Technologies increase educational inclusion and learning in education and connect them to the 21st century teaching model. The research contributed to improving inclusive pedagogical practices, developing effective strategies for teaching Portuguese as an L2 to deaf people; strengthen the continued training of teachers and educators, promoting equal opportunities. When we applied the course we realized that the practice of Multiliteracies and the use of digital technological resources related to deaf culture refers to the appreciation of sign language and the cultural heritage of the deaf community. **CONCLUSIONS:** The lack of pedagogical interventions for the example of multimodal, technological, bilingual and inclusive teaching demands the carrying out of new studies that apply, analyze, evaluate and validate the contents according to the model proposed in this thesis. **KEYWORDS:** Multiliteracies. Technological resources. Teaching. Deaf. Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Considerações sobre a Pesquisadora

O meu interesse em estudar estratégias de ensino de Língua Portuguesa para surdos e Língua Brasileira de Sinais (Libras) nasceu desde a minha infância na convivência com um grande amigo meu que é surdo. Crescemos juntos e convivemos muito. Ele apresentava grande dificuldade no léxico, na compreensão dos sentidos literais e nos sentidos literários ensinados na escola. Todos os dias após as aulas, no período da tarde, ele ia à minha casa para que eu lesse as tarefas e explicasse os textos.

À época de nossa juventude, meu amigo estudou em uma escola filantrópica de convênio com a rede municipal do Rio de Janeiro. A escola, no final da década de 90, trabalhava com a abordagem educacional puramente oralista fundamentada no método de Perdoncini. Acreditava-se que para o estudante pudesse ler e escrever, primeiramente deveria oralizar bem as palavras para depois escrever. A cada série escolar do ensino fundamental, o estudante surdo deveria concluir no dobro do tempo, o que era uma prática.

A língua de sinais não era a língua de instrução da escola, somente a língua oral. O estudante deveria falar bem para poder aprender a ler e escrever. Atualmente a escola foi extinta na rede Municipal, pois atualmente, devido às legislações vigentes: a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, o decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 e a Lei nº 14.191 de 24 de novembro de 2021 recomenda-se a educação bilíngue para surdos. Quando meu amigo chegou ao ensino médio, as idas à minha casa continuaram com mais intensidade.

Era muito comum o ensino voltado para a oralização e para a leitura labial. À época, ao conhecer outros amigos dele e ter contato com a comunidade surda eu fui aprendendo os primeiros sinais da Língua Brasileira de Sinais. Lembro de ter lido com ele cinco clássicos da Literatura Brasileira. Palavra por palavra, sentido por sentido. Ao compreender os significados, ele imediatamente aplicava-os em um contexto de suas próprias vivências. Este é um exemplo do cotidiano em que o sujeito executa o sentido da aprendizagem significativa. De acordo com Antônio Moreira (2012):

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos

conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva. (MOREIRA, 2012, p. 2)

Ao aplicar as palavras aprendidas em outros contextos, o meu amigo atribuíra novos significados a um conhecimento a partir da interação com seus conhecimentos prévios, estabelecendo, na prática, a aprendizagem significativa. Durante a nossa adolescência tive o acesso mais próximo da Língua Brasileira de Sinais e algumas vivências com a comunidade surda. Anos depois, ingressei na Faculdade de Letras da UFRJ no Curso Português-Francês. Durante a minha graduação, tive a oportunidade de cursar a primeira turma de Libras como disciplina optativa em âmbito acadêmico.

Naquela época, já havia ocorrido a promulgação da Lei de Libras - Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que reconhece em território nacional a Língua Brasileira de Sinais. Ao término da minha graduação, cursei Pós-graduação em ensino de Língua Portuguesa e logo em seguida ingressei na rede Estadual como Professora de Língua Portuguesa. Trabalhei, na qualidade de Professora docente, durante muitos anos em vários cursos preparatórios para concursos públicos, pré-vestibulares, colégios da rede privada e na rede Federal de ensino.

Continuei a aprendizagem de Libras por meio de um curso ofertado pela Associação de Professores do Estado do Rio de Janeiro em parceria com Associação de tradutores e intérpretes de Libras do Rio de Janeiro (APIL RJ). Ao término do curso, decidi ingressar no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no curso de Pós-graduação intitulado Educação bilíngue: uma perspectiva em construção. Nesse curso, pude aprofundar-me cientificamente e obtive conhecimentos sobre as políticas de acesso à educação de surdos a partir da perspectiva histórica e cultural, bem como aprimorei os meus conhecimentos sobre os conceitos de minorias linguísticas e do acesso à educação inclusiva.

Durante o Curso de Pós-Graduação no INES, apresentei o trabalho final de curso intitulado: Percursos da educação de surdos. A importância do ensino bilíngue – uma articulação entre Libras e Língua Portuguesa (LP). Nessa pesquisa de trabalho científico, investiguei no Banco de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital (BDTD) as produções acadêmicas desenvolvidas acerca da categoria: o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para surdos no período compreendido entre 2002 e 2016.

O período de início desta investigação foi delimitado com a finalidade de destacar o ano de 2002 - ano de promulgação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, também conhecida como Lei de Libras. O fruto desta investigação revelou que as discussões teóricas e bibliográficas sobre a temática, no período em questão, não versavam, em seus conteúdos, sobre as metodologias de ensino ou estratégias pedagógicas, mas sim sobre a história de educação de surdos.

Durante a mesma investigação, ao realizar a análise da categoria “estratégia” no que tange à metodologia de práxis pedagógica de LP como L2 para surdos, não foram encontradas publicações de dissertações ou teses até o ano de 2016. Neste momento, verifiquei a lacuna acadêmica que necessitava de investigação científica. Imbuída desta missão, decidi prestar a seleção para o Mestrado em Diversidade e Inclusão na Universidade Federal Fluminense.

Durante o Mestrado desenvolvi o caderno pedagógico bilíngue para o ensino de Língua Portuguesa como L2 para estudantes surdos que é um guia e norteador para os professores de Língua Portuguesa que atuam com estudantes surdos no segundo segmento do ensino fundamental. Trata-se de um material de apoio para professores regentes de classes bilíngues e/ou inclusivas com textos da literatura universal e documentos autênticos elaborados com fins de abarcar a cultura e a literatura surdas. O material abarca um site de divulgação científica com textos e glossário apresentados em Língua Brasileira de Sinais.

Ainda no Mestrado, realizei várias disciplinas que me capacitaram em diversas áreas da inclusão, tais como: deficiência visual, altas habilidades e superdotação, deficiência intelectual, síndromes raras, autismo, deficiência física. O Mestrado em Diversidade e Inclusão também me preparou para o local de trabalho que eu ocupo hoje na Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro na qualidade de Professora orientadora do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (NAPES).

Ao desenvolver o trabalho pedagógico especializado, tenho a oportunidade de orientar as gestões escolares para a realização de ações inclusivas no âmbito escolar destinadas aos estudantes com deficiências física, visual, auditiva, intelectual, deficiências múltiplas, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, promovendo formações para os professores e acompanhando as salas de recursos multifuncionais da rede Estadual de ensino.

Há dois anos, realizei uma seleção interna para trabalhar na elaboração dos currículos da rede Estadual. Foi quando liderei a área de ensino: Linguagens e suas Tecnologias. Tive a oportunidade de trabalhar com as legislações e com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória, e serviu de parâmetro para elaboração do currículo da rede de educação e para a elaboração de propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no estado do Rio de Janeiro, incluindo a educação especial e inclusiva.

Também atuo como professora regente de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação atuando no segundo segmento do ensino fundamental. No ano passado, trabalhei com a disciplina optativa Libras, que foi um grande sucesso na escola. Muitos estudantes, todos, ouvintes, ficaram encantados em conhecer a língua e interessados na aprendizagem. Alguns tiveram a pretensão de, no futuro, encontrar nela um meio profissional.

No presente ano, comecei a atuar como intérprete de Libras da Igreja católica. Uma vez, escutei de uma colega, mãe de uma filha surda, que todo familiar ou amigo de uma pessoa surda em algum momento da vida tornar-se-á intérprete de Libras. De fato, hoje, na Pastoral do surdo, percebo como é importante e edificante oferecer a acessibilidade linguística às pessoas surdas nas missas, nas catequeses e em toda a vivência na comunidade católica.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

Atualmente, o uso de recursos tecnológicos digitais em nosso cotidiano é cada vez mais recorrente. Tal acontecimento é fruto de uma sociedade dinâmica e tecnológica que faz uso de inovações em meio digital. Há uma busca intensa de informações imediatas e de formas de comunicação que são praticamente instantâneas. O impacto dessa sociedade dinâmica, urgente e tecnológica ascende uma nova geração de nativos digitais. Os avanços tecnológicos atualmente vivenciados em nossa sociedade refletem um estilo de vida mais dinâmico, propondo novas formas de empreendimento, de acesso às informações e ao conhecimento.

O século XXI é compreendido por diferentes terminologias como era digital, era da informação ou era do conhecimento o que possibilita a convivência com formas variadas e simultâneas de interação humana convergindo em múltiplas maneiras de ver, interpretar e gerenciar o mundo. E, com isso, a emergência de um ensino que interaja e conecte o educando é necessário para que ele possa desenvolver suas potencialidades em diferentes aspectos da vida.

Diante do cenário tecnológico em curso no que tange o ensino de Língua Portuguesa, o conceito de multiletramentos ou novos letramentos emerge procurando ressignificar as novas práticas sociais da linguagem. Cope et al. (1996) apresentam o conceito de multiletramentos como uma necessidade de utilização de suportes advindos das novas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TIDCs). Segundo Sancho Gil (2009), as TDICs se integram às bases tecnológicas possibilitando a associação de diversos ambientes e indivíduos em rede.

Com o uso de equipamentos, tais como: celulares, tablets, computadores, programas e mídias, os professores podem gerar atividades e estratégias de ensino que se conectem com os educandos do século XXI e dinamizem o ensino do novo milênio. Dessa forma, ampliamos as ações e possibilidades já garantidas pelos meios tecnológicos. Para que as TDICs sejam importantes como meio de fomento no desenvolvimento das habilidades do estudante, as práticas e recursos do processo educacional precisam ser reestruturados, acompanhando o avanço das tecnologias e o desenvolvimento das habilidades para seu uso.

De acordo com Rojo e Moura (2012), um grupo de pesquisadores sobre letramentos publicou um manifesto intitulado “Uma pedagogia dos multiletramentos –

desenhando futuros sociais” (ROJO; MOURA 2012, p.12). O referido grupo da Universidade de Nova Londres afirmou a necessidade de utilização de um novo modelo pedagógico que atendesse aos letramentos emergentes da sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, um mundo globalizado necessita dialogar com diferentes culturas. Nota-se que uma pedagogia que dialogue com diferentes grupos sociais também necessita integrar culturas inclusivas. Posto o caso da comunidade surda.

De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2021) cerca de 2,3 milhões de brasileiros com dois (2) anos ou mais de idade declararam ter muita dificuldade ou não conseguir de modo nenhum ouvir. Tal estatística refere-se a 1,1% da população brasileira. Os dados foram coletados em parceria com o Ministério da Saúde na pesquisa nacional de saúde de 2019.

A pesquisa foi aplicada para todos os moradores de dois anos ou mais de idade e teve como objetivo principal gerar indicadores socioeconômicos, educacionais e de saúde de pessoas com deficiência. A identificação se deu a partir da mensuração do grau de dificuldade de algumas atividades que a pessoa possuía ao realizá-las, além de abordar o uso de aparelhos de auxílio e a forma de obtenção desses aparelhos.

Ficou evidenciado que à medida que as idades avançavam a quantidade de pessoas com limitações auditivas também aumentava: 1,5 milhão de pessoas (4,3%) com deficiência auditiva tinham 60 anos ou mais de idade. Nessa pesquisa, foi perguntado pela primeira vez se a pessoa sabe ou não Libras. Conhecer o contingente de usuários pode melhor orientar e planejar políticas públicas, principalmente, voltadas para a educação. A pesquisa revelou que nem todas as pessoas com deficiência auditiva se comunicam em Libras.

A pesquisa considerou as pessoas com idade compreendida entre cinco e quarenta anos de idade. Aqueles que referiram ter ao menos alguma dificuldade para ouvir totalizaram cerca de 1,7 milhão de pessoas. Destes, aproximadamente 153 mil pessoas disseram saber usar a Libras, o que representa 9,2% deste grupo populacional. Entre os deficientes auditivos, (pessoas com muita dificuldade de ouvir), o percentual dos que conhecem Libras foi de 22,4% e entre as pessoas que declararam não conseguir ouvir de forma alguma, 61,3% (aproximadamente 43 mil pessoas) sabiam usar Libras. Assim é nítida a relevância do uso da Libras para os surdos.

A pessoa surda, pela perspectiva da Lei nº 13.146, de 6 de junho de 2015 - Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (LBI) e de acordo com o decreto nº

5.626, de 22 de dezembro de 2005, apresenta perda auditiva bilateral, parcial ou total de 41 (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz. A nossa visão de trabalho científico entende a surdez saindo do ponto de vista meramente clínico para um modelo antropológico e social.

O artigo nº 2, do decreto supracitado, considera também a pessoa surda como aquela que compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando a sua comunicação linguística de modo visual com o uso da Libras (BRASIL, 2005). Vislumbramos que conhecer o quantitativo de surdos e/ ou pessoas ensurdecidas no Brasil é importante para entendermos que a comunidade surda é um grupo significativo e que pode integrar todas as escolas brasileiras.

Mas, que para isso ocorra, são necessárias políticas linguísticas e educacionais que inclua os estudantes surdos nas escolas. A pessoa surda, de acordo com o decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, apresenta perda auditiva bilateral, parcial ou total de 41 (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz. Essa especificidade considera a surdez pelo ponto de vista clínico. O artigo nº 2, do mesmo decreto, considera também a pessoa surda como aquela que compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando a sua comunicação linguística de modo visual com o uso da Libras (BRASIL, 2005).

A comunidade surda é representada principalmente pela valoração da língua de sinais. Diante à promulgação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, dita Lei de Libras, há o reconhecimento legal e linguístico da Língua Brasileira de Sinais. Ela é legitimada como forma de comunicação e expressão. Apresenta um sistema linguístico de natureza visual e motora, com estrutura gramatical própria e transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Entender a pessoa surda somente pelo CID da surdez, pelo aspecto clínico, poderá correr o risco de limitá-la. Privar a pessoa de desenvolver suas potencialidades, bem como, correr o risco de negarmos a ela o direito à aprendizagem da língua visual-motora e visual-espacial, seu acesso em diferentes espaços públicos da sociedade, negando também o desenvolvimento de suas capacidades visuais para a comunicação e expressão de seus pensamentos e sentimentos.

Levando em consideração as contextualizações apresentadas, o **problema da pesquisa** versa sobre o entendimento que o sistema educacional brasileiro é falho tanto

na formação de professores para o ensino bilíngue de surdos quanto para o ensino desses aprendizes.

Assim como as pessoas ouvintes, o sujeito surdo faz o uso de recursos tecnológicos em seu cotidiano. Mesmo com a perda ou ausência do sentido auditivo, a pessoa surda desenvolve plenamente outros sentidos. O mais evidenciado é o sentido da visão. O uso de celulares, smartphones com gravações em Língua de Sinais é recorrente na comunicação dos surdos. O visual é essencial para o conhecimento de mundo da pessoa surda, para a sua comunicação e para o seu pleno entendimento e conexão que o mundo que o cerca.

Com a pandemia, todas as escolas se viram na obrigatoriedade do uso de recursos tecnológicos em suas práticas de ensino. Foi notável que a grande maioria dos docentes não estavam habituados ou não tinham a formação necessária para a atuação, especialmente no caso do ensino de surdos que precisa estar pautado na visualidade. Os Professores e os estudantes precisaram ter acesso à internet, banda larga, computadores, celulares com aplicativos e estratégias de visualização da imagem do outro.

Para estudantes surdos sinalizantes era necessário que os docentes tivessem a aptidão de saber encaixar a sua sinalização e dominar os serviços de comunicação por vídeo. O intérprete de Libras e ou o Professor bilíngue dentro de um recorte visual em que as suas mãos e o seu corpo estejam plenamente visíveis para que o estudante surdo compreenda a mensagem a ser transmitida. Nesse âmbito educacional há também um problema de conflito de gerações que precisa ser solucionado.

De acordo com o jornal da USP, muitos docentes pertencentes à geração X, nascidos entre 1965 a 1981, entram, com frequência, em conflito com as gerações posteriores que são aquelas mais tecnológicas e habituadas ao uso constante de dispositivos digitais. Nesse sentido, é importante entendermos o porquê da existência desse conflito e da dificuldade de um estudante largar o celular e prestar atenção nas aulas. (<https://jornal.usp.br/?p=537283>).

Atualmente, os professores precisam estar preparados e qualificados para este ensino digital e tecnológico. Precisam ser direcionados para elaborar aulas interessantes que prendam a atenção dos estudantes e que faça sentido prático em suas vidas. Portanto, a necessidade da oferta de cursos de formação continuada para os professores

das escolas Municipais, Estaduais, do Governo Federal e professores da rede privada, que fomentem o uso de recursos tecnológicos em uma perspectiva inclusiva.

Ao observarmos os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB, 2021) podemos entender que a organização educacional brasileira necessita de transformação e mudanças no que tange o letramento dos estudantes durante toda a educação básica, incluindo o letramento de estudantes surdos. Devemos mencionar que a avaliação não considera o letramento de surdos, ou pelo menos, não a divulga a transparência dos resultados específicos de estudantes surdos.

2.1 Justificativa e motivação

A presente pesquisa justifica-se pela busca por soluções que auxiliem as pessoas surdas na aquisição da Língua Portuguesa, que é a língua oficial da nação brasileira. Todo o cidadão brasileiro deverá ter o direito ao acesso a textos escritos, ser capaz de ler, entender, interpretar e emitir a sua opinião sobre o que foi lido e entendido, sabendo posicionar-se de forma crítica e reflexiva. Por esse motivo, a Língua Portuguesa oferece cidadania a todos os brasileiros.

A promulgação da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados, assim como determina que a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, não pode ser substituída. Com isso, o conceito de língua para a pessoa surda é compreendido em um o binômio L1- primeira língua (Libras) despertada pelo potencial da visualidade e a L2 – segunda língua (LP) a ser aprendida e adquirida em sua modalidade escrita, já que representa a língua de toda a nação brasileira.

Sendo assim, a investigação vincula-se em relevância social, acadêmica, tal como um dever em oferecer acesso ao conhecimento e ao domínio da língua de nosso próprio país. Conjectura-se dever do Estado e de toda a nação brasileira. (BRASIL, 2002). Ao analisarmos o decreto nº 5.626 de 2005, observamos que apenas a disciplina Libras passa a ser um componente curricular obrigatório nos cursos de graduação, formação de professores, licenciaturas e fonoaudiologia.

Contudo, a disciplina Língua Portuguesa como segunda língua para surdos ainda não se consolidou como obrigatória apesar de estar prevista no decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 e na Lei nº 14.191 de 24 de novembro de 2021. Diante ao

reconhecimento desta lacuna acadêmica na formação de professores, foi idealizado, elaborado e executado, para esta tese, o curso denominado “Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos”.

Este curso de formação continuada visou capacitar professores, futuros professores e demais educadores no planejamento, desenvolvimento e aplicação de projetos e trabalhos utilizando recursos tecnológicos digitais no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. O curso será apresentado nos resultados da pesquisa.

2.2 Questão da pesquisa e eixo hipotético

De acordo com esse olhar linguístico e inclusivo chegamos à pergunta da pesquisa:

Como trabalhar o letramento multimodal e tecnológico com estudantes surdos por meio de uma perspectiva visual, bilíngue e inclusiva?

O eixo hipotético científico deste estudo versa sob a compreensão de que se trabalharmos o ensino de surdos pela perspectiva multimodal e bilíngue (Libras e L.P como L2 para surdos) teremos um ensino com diversas práticas textuais, incluindo textos visuais, literaturas em língua de sinais, aspectos da cultura surda, o que poderá corroborar com o melhor aprendizado dos surdos.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Construir um modelo pedagógico e epistemológico dos multiletramentos fazendo o uso de recursos tecnológicos digitais de ensino bilíngue de surdos: Libras/ Língua Portuguesa pela perspectiva multimodal e inclusiva para ser aplicado no curso de formação continuada “*Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos*”.

3.2 Objetivos específicos

- Realizar revisão sistemática da literatura sobre o ensino multimodal, bilíngue, inclusivo e tecnológico como papel pedagógico no processo de aprendizagem.
- Elaborar os protótipos de aulas para estudantes surdos utilizando recursos tecnológicos digitais pelo viés bilíngue (Libras/ Língua Portuguesa).
- Capacitar educadores no planejamento, desenvolvimento, aplicação de projetos e trabalhos com o uso de recursos tecnológicos digitais para estudantes surdos.
- Avaliar a percepção de participantes do curso de formação continuada “*Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos*” sobre a aplicação dos protótipos de ensino e das aulas desenvolvidas para o ensino bilíngue.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Foi necessário realizar uma revisão bibliográfica da literatura científica para fundamentar a construção dos capítulos teóricos e formular os conteúdos das aulas do curso: As metodologias ativas e o uso de recursos tecnológicos; os multiletramentos e a intermedialidade aplicados à cultura dos surdos; O ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos; Protótipos didáticos para o ensino bilíngue de surdos.

Outrossim, a revisão bibliográfica de literatura e a revisão das leis relativas ao ensino bilíngue: Libras-Língua Portuguesa auxiliaram na construção dos conteúdos ministrados e atividades práticas propostas no curso de formação continuada. A abordagem dialógica com a Literatura dos surdos associada ao ensino bilíngue de Língua Portuguesa como L2 para surdos e o uso de recursos tecnológicos digitais tiveram por finalidade ancorar o ensino e as práticas sociais para o letramento de surdos.

4.1 Revisão das leis relativas ao ensino bilíngue: Libras-Língua Portuguesa

A revisão das leis, que são os pilares para a garantia do ensino bilíngue (Libras e L.P. como L2 para surdos), regulamentam as recomendações para o atendimento adequado da respectiva população. A compreensão das teorias dos pesquisadores da área temática em questão e das legislações que amparam o ensino de surdos configuram-se como referenciais teóricos relevantes. Nesse sentido, o acesso às garantias legislativas torna-se fundamental para a análise e para a descrição teórica deste estudo. Vejamos no quadro 1, alguns marcos legais para a educação de estudantes surdos.

Quadro 1 - Marcos legais na Educação de surdos

Lei/ Decreto	Local	Detalhamento
Lei nº 10.436/2002 conhecida também como Lei de Libras	Parágrafo único	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais Determina - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa.
Decreto nº 5.626/2005		Regulamenta a Lei de Libras. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 – determina que o Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de

Lei/ Decreto	Local	Detalhamento
		<p>deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.</p> <p>Destacamos o artigo 13 do decreto nº 5.626 - O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.</p> <p>Parágrafo único: o tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.</p>
Plano Nacional de Educação	Lei nº 13.005 de 2014 Meta 4	META 4 – Determina: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
Lei nº 14.191 de 2021	ALTERA Lei nº 9.394/1996 LDB	<p>Garante a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - língua na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos LIBRAS como primeira e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos.</p> <p>Artigo 60-A.: entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.</p> <p>§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.</p>

Lei/ Decreto	Local	Detalhamento
		§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida.
Lei nº 14.704 de 25 de outubro de 2023	Dispõe sobre o profissional e as condições de trabalho do tradutor, intérprete e guia-intérprete de Libras.	<p>“Art. 1º- Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras).</p> <p>§ 1º Para os efeitos desta Lei, considera-se:</p> <p>I – tradutor e intérprete: o profissional que traduz e interpreta de uma língua de sinais para outra língua de sinais ou para língua oral, ou vice-versa, em quaisquer modalidades que se apresentem;</p> <p>II – guia-intérprete: o profissional que domina, no mínimo, uma das formas de comunicação utilizadas pelas pessoas surdocegas.</p> <p>§ 2º A atividade profissional de tradutor, intérprete e guia-intérprete de Libras – Língua Portuguesa é realizada em qualquer área ou situação em que pessoas surdas ou surdocegas precisem estabelecer comunicação com não falantes de sua língua em quaisquer contextos possíveis.” (NR)</p> <p>Art. 7º O tradutor, o intérprete e o guia-intérprete devem exercer a profissão com rigor técnico e zelar pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e, em especial: pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir, interpretar ou guia-interpretar.</p>

Fonte: Dados compilados pela autora

Os marcos legais na educação de surdos alinham-se as políticas linguísticas e educacionais dos surdos brasileiros. A política linguística para pessoas surdas está pautada na promulgação da lei de Libras – Lei nº 10.436 de 2002, que reconhece a língua brasileira de sinais e determina, em parágrafo único, que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

A Lei de Libras marca a importância do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa como língua nação em sua modalidade escrita. Lê-se na letra da lei que uma não deve ser dissociada da outra em seu ensino e na sua aprendizagem. Nesse sentido, o educando que domina a língua de seu país, no caso das pessoas surdas – a língua brasileira de sinais, e também a compreensão de textos escritos bem como a fluência escrita da língua nação atingirá a promoção cidadã.

Os domínios da compreensão textual e da escrita estabelecem a comunicação entre as pessoas a ampliação do conhecimento de mundo e a produção de novos conhecimentos, ambos importantes para a emancipação humana e para o desenvolvimento das sociedades. Destacamos o artigo 13 do decreto nº 5.626, pois

determina que o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas.

A Língua Portuguesa como L2 para surdos deverá ser incluída como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e também a temática da LP como L2 para surdos deverá ser incluída nos cursos de Fonoaudiologia.

No que se refere ao plano nacional de educação, especialmente em sua meta 4, o ensino inclusivo deverá abarcar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, e o acesso às salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados aos estudantes público-alvo da educação especial e inclusiva.

Dialogando com a lei nº 14.191 de 2021, no artigo 60-A, § 1º haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos. Contudo, podemos observar a relevância da língua portuguesa como segunda língua para surdos não só para a formação de professores, como também nas etapas do desenvolvimento humano desde a educação infantil ao ensino superior e ao longo da vida.

4.2 As bases da educação nacional

A base nacional comum curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define um conjunto de características essenciais para a aprendizagem da educação básica nos níveis fundamental e médio, para que todos os estudantes tenham os mesmos direitos e o desenvolvimento garantidos conforme preceitua o plano nacional de educação (PNE). É aplicado exclusivamente à educação escolar, conforme a definição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996).

Entretanto, o documento da base nacional curricular não especifica os direitos linguísticos das pessoas surdas: Libras como língua de instrução e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, não apresenta ações nem mesmo adaptações para a proposta de trabalho inclusivo para estudantes surdos. Tal documento está orientado como aquele que garante os princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana e integral dos estudantes para a construção de uma sociedade mais justa,

democrática, igualitária e inclusiva (BRASIL, 2017). Entretanto, observamos a lacuna específica no direcionamento do ensino bilíngue de surdos.

A base nacional comum curricular é um documento que norteia a formulação dos currículos dos sistemas das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, integrando a política nacional de educação básica e visa contribuir com a formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos educacionais e oferta de infraestrutura adequada para desenvolver uma educação cidadã voltada ao mercado de trabalho. Todavia, ainda temos que avançar e incluir diversas formas de contato linguístico com a cultura surda.

A BNCC indica que ao longo do ensino básico deve ser assegurado aos estudantes o desenvolvimento das dez competências gerais, que contribuem no âmbito pedagógico o direito a aprendizagem e ao pleno desenvolvimento dos conteúdos abordados na escola (BRASIL, 2017). A saber as Competências Gerais da Educação Básica são:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e

global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BNCC, 2018)

É necessário destacar que as competências gerais da Educação Básica supracitadas, inter-relacionam e desdobram-se no tratamento didático proposto nas três etapas do ensino: educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio, articulando-se no desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e na formação de atitudes e valores dispostos consoantes à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Mas, precisamos refletir se essas competências também contemplam as especificidades linguísticas das pessoas surdas.

A BNCC é baseada em marcos legais como a constituição de 1988, artigo 205, que reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre o estado, família e sociedade. A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Para atender a tais finalidades, no âmbito da educação escolar, a carta constitucional, no artigo nº 210, já reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

A base nacional comum curricular determina que parte do currículo dever ser comum a todos no âmbito nacional. E determina, também, que uma parte do currículo deve ser diversificada pelas exigências das características regionais, locais da sociedade valorizando a cultura nacional e regional. (BRASIL, 1996). De acordo com os dados demonstrados no portal do MEC, essa orientação induziu à concepção do conhecimento

curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado.

Dessa forma, foi dado o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000. Em 2010, o CNE promulgou novas diretrizes curriculares nacionais, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010¹.

Em 2014, a Lei nº 13.005/20147 promulgou o PNE, que reitera a necessidade de estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa da união, estados, distrito federal e municípios, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014). Nesse sentido, de acordo com os marcos legais, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem. Sendo uma estratégia para fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades (meta 7). Tais estratégias referem-se aos direitos e aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

No ano de 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas, para se referir às finalidades da educação conforme apresentado no artigo 35-A:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2017; ênfases adicionadas).

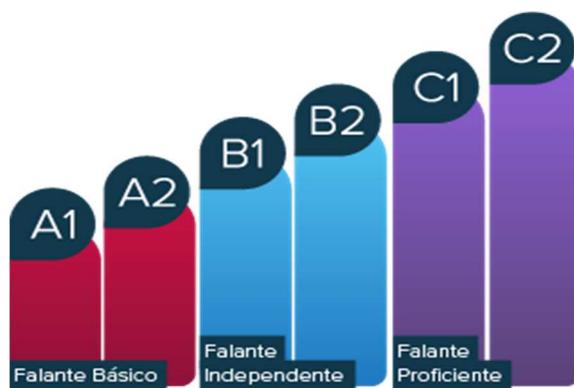
Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na educação básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidades dos estudantes para a aprendizagem.

¹ http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf

No ano de 2021 o Ministério da Educação publicou seis cadernos com propostas curriculares de ensino de Língua Portuguesa escrita para estudantes surdos. O primeiro é intitulado caderno introdutório e os demais foram organizados por níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. A organização é composta por quadros de referências para o ensino do português escrito como segunda língua para surdos, os quais se articulam com a Base Nacional Comum Curricular.

Os cadernos² foram compostos a partir de experiências, de evidências identificadas pelos docentes convidados, que lecionam aulas de Língua Portuguesa para estudantes surdos. Eles disponibilizam uma proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica ao ensino superior. Estes são fruto de proposições curriculares articuladas entre professores surdos e ouvintes. A proposta curricular pretende instrumentalizar o educador para o ensino de Português escrito como segunda língua para surdos. A avaliação dos níveis de proficiência de um usuário de línguas que foi elaborado aos moldes do quadro comum europeu. (Figura 1) Essa é classificação diagnóstica que pode auxiliar na descrição dos parâmetros de apropriação e compreensão da L2 para surdos.

Figura 1 – Quadro europeu comum de referência das línguas



Fonte: <https://vivasidiomas.com.br/quadro-europeu-comum-de-referencia-paralinguas/>

Vejamos um exemplo hipotético da aplicação do quadro-europeu-comum-de-referencia-para línguas no quadro 2

² https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf-arq/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf

Quadro 2 – Classificação diagnóstica

CAMPO	A1
Compreensão; interação e fluência	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas; produzir enunciados.
Adequação vocabular	Tem repertório básico de palavras, relacionadas a situações concretas e pessoais.
Gramática	Possui poucas estruturas gramaticais em padrões memorizados
Escrita	O que é escrito é elementarmente compreendido.

Elaborado pela autora com base na Revista Abralín, v.19, n.3, p. 852-n879 (2020)

A descrição dos níveis linguísticos dos estudantes poderá auxiliar os professores a entender os pontos fortes dos estudantes a fim de motivá-los cada vez mais e os pontos fracos a fim de diagnosticar os níveis linguísticos e traçar as estratégias necessárias para superar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

O modelo epistemológico de ensino proposto nesta tese, que fundamenta os protótipos didáticos para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, dialoga com a proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos do ensino médio³ (MEC, 2021).

4.3 As metodologias ativas e o uso de recursos tecnológicos: um diálogo com o ensino para surdos

O que eu ouço, eu esqueço.
O que eu vejo, eu lembro.
O que eu faço, eu entendo.
Confúcio

A epígrafe supracitada, refere-se à filosofia de Confúcio, pensador e filósofo chinês que viveu entre 552 a.C. a 489 a.C. Em sua filosofia, Confúcio demonstra procedimentos estabelecidos nas relações sociais, tais como: ética, justiça e a sinceridade. É interessante notar que tal epígrafe modela a prática do uso das metodologias ativas, inclusive aquelas associadas à aprendizagem de surdos, marcada pela importância do recurso visual.

Assim como na epígrafe, a filosofia de vida para a pessoa surda é fundamental ver, lembrar e entender os conteúdos veiculados no cotidiano. O uso das metodologias ativas pode servir como resposta ao conflito das gerações em relação às expectativas da aprendizagem dos estudantes quanto ao desenvolvimento e formação necessários para um cidadão conviver plenamente em sociedade. As gerações que fazem o uso mais

³https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf-arq/00CADERNOIVEnsinoMdioISBN2906.pdf

constante e com mais facilidade dos recursos tecnológicos são as gerações Y, Z e a geração alfa.

A geração Y, também conhecida como geração do milênio, representa os nascidos após o início da década de 80, até aproximadamente, a primeira metade da década de 90. As pessoas dessa geração são apontadas como realistas e apresentam um interesse maior pela autonomia no trabalho. A geração Z inclui os indivíduos nascidos entre 1997 a 2012. Essa geração cresceu em um mundo onde internet e tecnologia digital fazem parte do cotidiano e de suas vidas.

Já a geração alfa ou “*alpha generation*” representam os indivíduos nascidos a partir de 2010 e que poderão ser filhos tanto da geração Y, como da geração Z. Segundo Marc Prensky (2001), especialista em tecnologia digital e educação, as crianças de hoje nascem em um mundo caracterizado pelas tecnologias e mídias digitais e teriam, portanto, seu perfil cognitivo de aprendizado alterado. Essas novas crianças teriam estruturas cerebrais diferentes e seriam mais rápidas, capazes de realizar muitas tarefas ao mesmo tempo, diferentemente das gerações anteriores. Observe o fragmento extraído da BNCC:

“Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. (BRASIL, 2017, p.57)

A BNCC (BRASIL, 2017) reconhece o protagonismo juvenil associado à cultura digital. Dessa forma, os professores e futuros professores precisarão ser proativos em sala de aula. É necessária a proposição de aulas mais dinâmicas. O Professor passa da posição de total detentor do saber e transmissor de conhecimentos para o Mestre mediador, engajador e possibilitador desses conhecimentos para que o estudante seja mais proativo em sala de aula.

Logo, no que se refere à temática do ensino não podemos mais planejar uma aula em pleno século XXI, onde os estudantes utilizam *tablets*, *smart phones*, instagram, internet da mesma forma que planejaríamos na década de 90. Os estudantes de hoje têm um entendimento de mundo, um interesse e uma aprendizagem diferente de gerações anteriores. Ensinar os estudantes inseridos nos sistemas de educação formal,

atualmente, requer de seus professores habilidades, competências e metodologias das quais não foram preparados e, por muitas vezes, não estão em processo de formação.

Dessa maneira, é essencial uma educação que ofereça condições de aprendizagem em contextos de incertezas, desenvolvimento de múltiplos letramentos, questionamento da informação, autonomia para resolução de problemas complexos, convivência com a diversidade, trabalho em grupo, participação ativa nas redes e compartilhamento de tarefas.

O uso das metodologias ativas nas aulas nos direciona a um caminho que apresenta a possibilidade de transformar aulas teóricas em experiências de aprendizagens significativas, contemplando sentidos às experiências dos aprendizes. Por esses motivos, esse modelo de metodologia foi escolhido para versar este referencial teórico e ser parte ativa nas propostas de atividades do curso de formação continuada “Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos”.

As metodologias ativas de aprendizagem buscam um olhar diferenciado para o educando abordando outra perspectiva no aprender. O escritor francês Jean Jacques Rousseau (1712-1778) em sua obra literária intitulada Emílio - evidencia os primeiros indícios da utilização dessas metodologias em um tratado sobre filosofia e educação, no qual a experiência é tida como mais importante que a teoria (ABREU, 2009).

Em outros termos, uma das grandes inovações da prática pedagógica. A proposta de Rousseau propõe-se a focalizar a centralidade dos processos de aprendizagem para os interesses e para as necessidades dos aprendizes. Podemos pensar que metodologias ativas de aprendizagem é uma teoria nova. Entretanto, esta abordagem não se trata de algo recente tem sua sistematização no meado do século XX. De acordo com Bacich e Moran (2018, p. 17) essa concepção surgiu, muito antes do advento das TDICs, com a influência do movimento chamado Escola Nova, cujos pensadores: William James, John Dewey e Édouard Claparède, que defenderam uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem pela experiência e pelo desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

A Escola Nova de John Dewey foi pautada na filosofia do aprender fazendo, originária do inglês “learning by doing”, a fim de estabelecer experiências pautadas nos potenciais dos aprendizes (DEWEY, 1959). Tal teórico propôs uma educação entendida como processo de reconstrução e reorganização da experiência pelo aprendiz. Atualmente, a teoria se faz presente no uso de metodologias ativas integradas às Tecnologias da informação e comunicação.

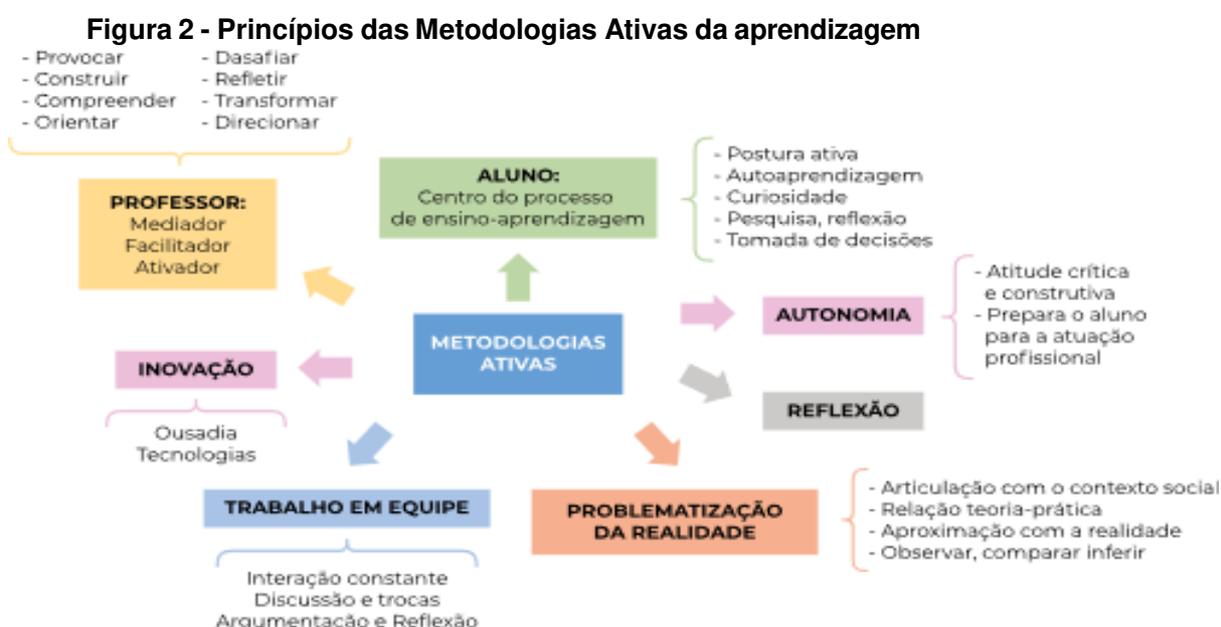
De acordo com essa concepção, a educação não é apenas uma preparação para a escola, mas também para a própria vida, o desenvolvimento do ser humano em sua autonomia e a aprendizagem por meio da experiência e da reflexão sobre essas experiências que impulsionam o estabelecimento das relações, a tomada de consciência, a construção de conhecimentos e reconstrução de suas próprias experiências.

No cenário nacional no período de redemocratização do Brasil após a queda do Estado Novo (1937-1945), ocorreram várias transformações educacionais, houve a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que foi promulgada em 1961.

De acordo com Cury (2002) a LDB sofreu duas reformulações: uma em 1971 e outra em 1996, sendo esta, a versão em vigor atualmente. A LDB prevê a adoção de metodologias de ensino e de avaliação que incentivem a proatividade dos estudantes nos currículos da educação básica. (BRASIL, 1994).

Segundo Bacich e Moran (2018) as metodologias ativas caracterizam-se pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvidas por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do estudante com a intenção de propiciar a aprendizagem.

Na ótica do trabalho pedagógico as metodologias ativas orientam a problematização dos conteúdos estabelecendo a experiência de ensinar criando situações problema para despertar a curiosidade dos estudantes e lhes permitir pensar o concreto, conscientizar-se da realidade, questioná-la e construir conhecimentos para transformá-las em novos significados. Observe os princípios das metodologias ativas segundo a figura 2:



Fonte: Luchesi, Lara, Santos (2022)

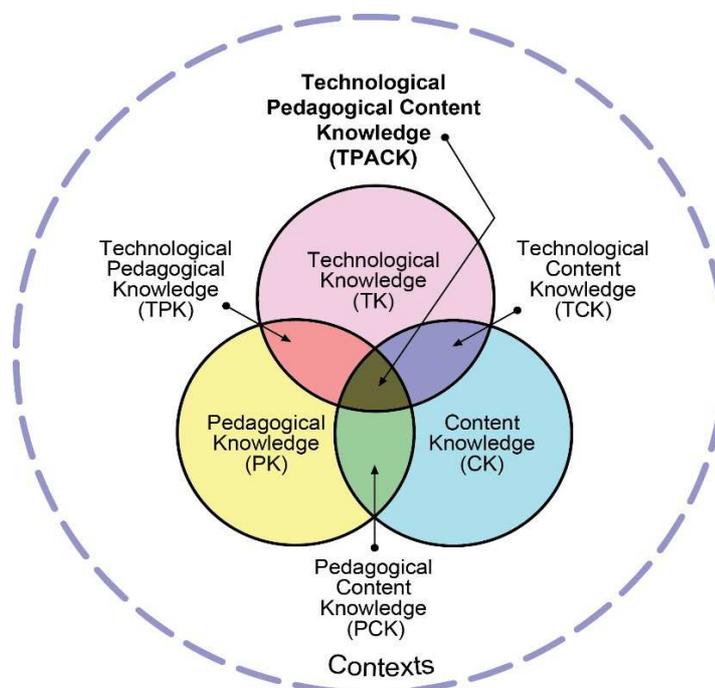
Adaptação da teoria de DIESEL, A.; BALDEZ, A.L.S.; MARTINS, S.N. em: Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica.

Como parte integrante da proposta metodológica de ensino apresentada no curso “Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos”, foi utilizada a proposição da teoria “Technological Pedagogical Content Knowledge” (TPACK). O TPACK é um modelo desenvolvido entre 2006 e 2009 por Punya Mishra e Matthew J. Koehler, da Universidade Estadual de Michigan.

Conforme referem-se os autores, a formação de professores atualmente requer os conhecimentos associados às diversas Tecnologias, inclusive as digitais, à pedagogia, e ao conteúdo bem como as suas interfaces, como o conhecimento tecnológico e pedagógico (PTK).

A TPACK é um modelo teórico formulado para entender e descrever os tipos de conhecimentos necessários a um professor para a prática pedagógica efetiva em um ambiente de aprendizagem equipado com tecnologia. Devo ressaltar que nesta tese concentra-se no conteúdo das tecnologias digitais da informação e comunicação. Observe a teoria da figura 3:

Figura 3 – Teoria TPACK

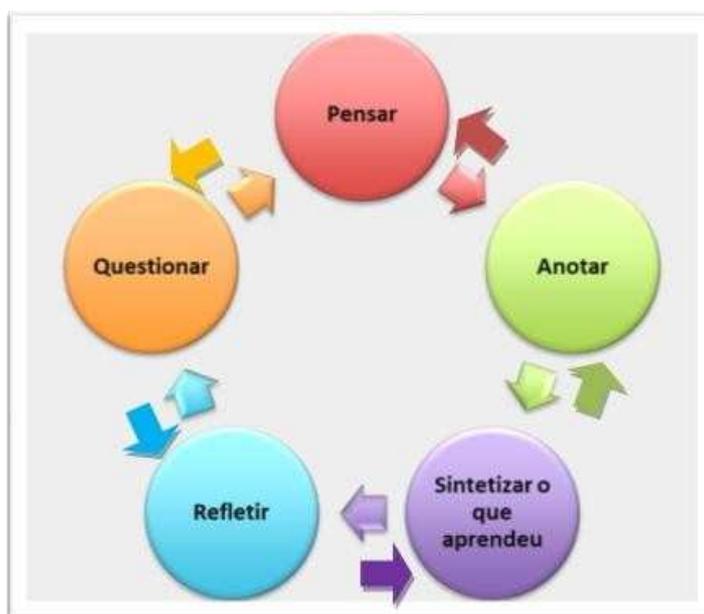


Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-O-modelo-TPACK-e-os-seus-componentes-do-conhecimento_fig1_331324676

Do ponto de vista do estudante, é importante que o processo de aprendizagem além de ativo seja também reflexivo e crítico. Existe na literatura diversos autores que propõem formas de utilizar esta metodologia. Citaremos aqui, como exemplo, o trabalho de Kathpalia e Heah (2008) - *Reflective Writing: Insights into What Lies Beneath*. As referidas autoras enfatizam as diversas estratégias e importâncias da reflexão.

Para Fink (2004) é preciso encorajar a aprendizagem profunda. Para isso, os professores devem permitir que os estudantes se envolvam com diálogos reflexivos e autoavaliação. A reflexão permite que os estudantes tornem-se aprendizes mais conscientes não só daquilo que estão aprendendo como também da forma como estão aprendendo e do valor de sua aprendizagem. Na figura quatro (4) propomos um ciclo de aprendizagem reflexiva baseado nos textos aos quais tivemos acesso.

Figura 4 – Ciclo de etapas de aprendizagem reflexiva



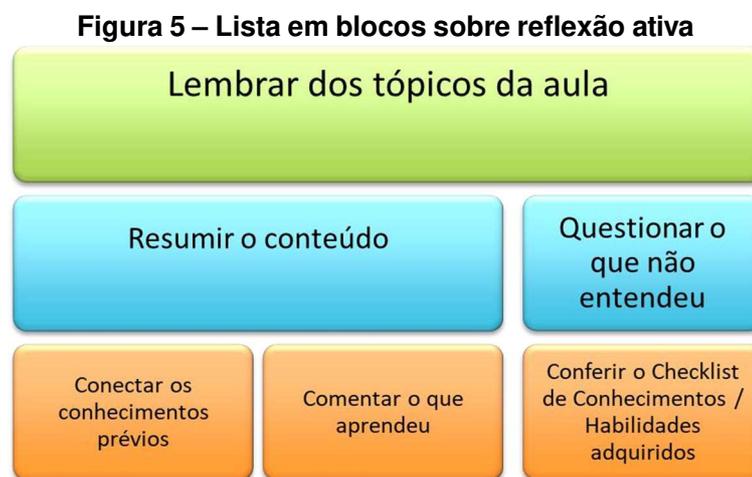
Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Uma forma de implementar esta estratégia é reservar os últimos minutos da aula para que os seus estudantes reflitam ativamente sobre o aprendido. Para isso, Jones e Shelton (2011) propuseram algumas frases que podem auxiliar neste processo. Apresentamos uma tradução livre de frases que podem ser apresentadas aos estudantes:

- Eu pensei.....mas
- Eu acreditava que
- Eu sempre presumi que

- Eu sinto/senti que
- Eu percebi que
- Eu imaginei
- Minhas opiniões sobre têm sido
- Fiquei surpreso ao descobrir que
-me fez pensar sobree isso me levou a.....
-é importante para mim porque
-afetou a maneira como penso/sinto sobre

Nós propusemos uma forma visual de organização destas etapas para facilitar o entendimento., vide figura 5:



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A organização metodológica supracitada apresenta um modelo de reflexão ativa em que os cursistas deveriam apresentar uma lista de objetivos de suas respectivas aprendizagens. A cada aula, a evolução da aprendizagem foi averiguada visando incentivar a participação dos cursistas.

Diante à apresentação da fundamentação teórica e do entendimento do uso das metodologias ativas para o ensino de estudantes surdos proposto nesta tese, discorrerei sobre o seu uso com a maior potencialidade no ensino de estudantes surdos.

4.4 As metodologias ativas e o ensino de estudantes surdos: do ensino à aprendizagem

A primeira metodologia ativa a ser apresentada é o uso do Storytelling. Em seguida, será apresentada a metodologia de ensino com base em projetos, os mapas mentais e os mapas conceituais explorando o sentido visual.

O uso de mapas mentais apresenta grande potencialidade no ensino de surdos,

pois além de explorar a visualidade, as diferentes cores podem funcionar como aliadas na diferenciação e no entendimento dos conceitos ensinados pelo professor. Por último será explicitada a Taxonomia de Bloom, que é uma estrutura organizacional hierárquica que nos auxiliou a chegar aos objetivos educacionais propostos nesta tese.

4.5 Storytelling no ensino de estudantes surdos

Uma metodologia ativa que pode ser apresentada no ensino de estudantes surdos com grande potencial educativo é o uso do “Storytelling”. Palavra do inglês que significa narração de histórias ou contação de histórias. É a arte de contar, desenvolver e adaptar histórias utilizando elementos específicos — personagem, ambiente, conflito e uma mensagem — em eventos com começo, meio e fim. A finalidade é transmitir uma mensagem de forma inesquecível ao conectar-se com o leitor no nível emocional. Os profissionais que se dedicam a esse ofício são chamados de “Storytellers”, ou ainda, contadores de histórias.

Ela também pode ser utilizada como meio de fortalecimento da identidade e da cultura dos surdos. Segundo Palacios e Terenzzo:

[...] as histórias geravam a identidade de tribo. As histórias davam significado a algo que estava sendo compreendido no contexto, em uma relação de causa e efeito. Assim, entendíamos o que podíamos ou não fazer, os perigos da época relacionados às nossas atitudes. (PALACIOS; TERENCEZZO, 2016, p.41).

A citação supracitada revela que a contação de histórias apresenta. Essa prática, esclarece e fortalece a identidade de uma tribo, de um grupo social. Por esse motivo, ela pode ser utilizada e amplamente divulgada para o ensino de surdos com um grande potencial educativo. No caso do ensino de surdos, a contação de histórias pode iniciar a aula com uma narrativa em Libras, também conhecida como motivação inicial. Alguns professores utilizam uma indumentária para ilustrar as histórias da ocasião.

Nesse sentido, a contação de histórias acopla-se à dramatização em movimento trazendo riqueza, grandiosidade e maior interesse dos estudantes pelo tema desenvolvido na aula. Assim podemos compreender que a técnica do Storytelling pode ser utilizada para além o ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos, e pode ser uma aliada eficaz para a construção de conhecimentos e valores aos educandos. O quadro três (3) traz um resumo sistematizado em dez passos para a organização de uma boa contação de histórias.

Quadro 3 - Dez passos para a criação de contação de Histórias “Storytelling”

Passo	Ação
1	Defina claramente qual o objetivo da sua história, o que ela quer narrar, o que pretende transmitir.
2	Conheça seus estudantes para entender quais recursos narrativos fazem mais sentido e qual o contexto eles têm de conhecimento prévio que possa ser usado como um gancho inicial ou uma referência base para a narrativa.
3	Pesquise e reúna dados e informações necessárias para a história ter veracidade, consistência e coesão.
4	Tenha referências adicionais ligadas à comunidade e à cultura dos Surdos: livros, filmes, séries, novelas, peças de teatro, conversas com amigos, familiares, dentre outros.
5	Construa um roteiro estruturado com uma abordagem coerente e o persiga consistentemente a sua narrativa de maneira a prender a atenção do estudante-expectador.
6	Mantenha a história crível e autêntica, seja ela de ficção ou realidade. E deixe claro em qual das duas categorias a história está (ficção ou realidade).
7	Mantenha o conteúdo enxuto suficiente para não se tornar cansativo e extenso suficiente para ser informativo e transmitir o conhecimento e despertar sentimentos necessários.
8	Mantenha a curiosidade do expectador ativa, uma vez que isso é que vai engajar o público com o conteúdo narrado.
9	Adapte o storytelling para os diferentes canais que pretende usar: um vídeo em Libras, um livro, um jogo, etc.
10	Escreva, reescreva, teste e refaça todo esse processo até a narrativa estar justa e adequada à finalidade.

Fonte: Quadro adaptado de Palacios e Terenzzo (2016)

4.6 Aprendizagem baseada em equipes (TBL)

A aprendizagem baseada em equipes é oriunda da terminologia vinda do inglês Team-Based Learning (TBL) e trata-se de uma estratégia educacional constituída por um conjunto de práticas sequenciadas de ensino e de aprendizagem. O estudante é o foco e o responsável pela aquisição do próprio conhecimento, pela tomada de decisão e pelo trabalho colaborativo e efetivo em equipe.

O professor poderá utilizar tal metodologia para gerar um curso inteiro ou algumas atividades em sala de aula. O interessante é que o trabalho em equipe é valorizado de forma que haja uma reflexão crítica, individual, coletiva do tema e dos conteúdos propostos pelo docente. Nesse sentido, a TBL possibilita a aprendizagem colaborativa.

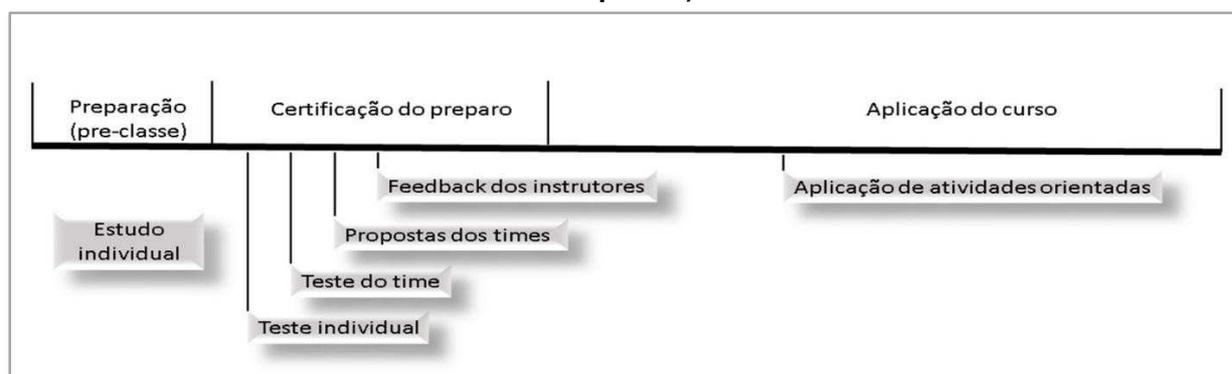
Segundo Bolella et al. (2014) o TBL foi desenvolvido, inicialmente, na década de 1970 nos cursos de administração por Larry Michaelsen para classes com muitos estudantes. Mesmo com uma turma numerosa, um único professor pode conduzir uma estratégia de aprendizado ativo diferente do proposto para o “Problem based learning” ou PBL cuja dinâmica foi desenvolvida para ser executada com grupos de até no máximo dez estudantes para cada professor ou tutor.

Com o sucesso na utilização do TBL em diversas instituições de ensino superior,

em 2001, o governo americano decidiu financiar educadores das ciências da saúde para que incorporassem tais estratégias de ensino. Neste movimento, as escolas médicas de diversas áreas do país passaram por formação continuada para sua utilização. (PARMELEE et al., 2012).

De acordo com Khogali (2013), a técnica estimula o pensamento crítico, o raciocínio e a inteligência emocional de todos os colegas de equipe e de todo o grupo diante à oportunidade de apresentação de seus projetos. O TBL é dividido em três etapas gerais com atividade específicas para cada etapa. Observe a figura 6:

Figura 6 – Sequência de atividades propostas no TBL (Team Learning Instructional Sequence)



Fonte: Imagem criada por Gerlinda Teixeira adaptado e Michaelsen (2008)

A aprendizagem baseada em equipes visa desenvolver no estudante níveis avançados de aprendizagem tais como: a análise crítica, a avaliação e criatividade para elaboração e a execução dos projetos. E apresenta quatro elementos essenciais. Tais como: 1) Conformação e gerenciamento adequado dos grupos; 2) Responsabilidade (dos estudantes) pela qualidade do trabalho individual e em grupo; 3) Feedback que deve ser dado com frequência e em momentos oportunos; 4) design de tarefa - deve promover tanto o aprendizado quanto o desenvolvimento da equipe.

Quanto as equipes, estas devem ser: 1) Heterogêneas e compostas preferencialmente por um número ímpar de participantes a fim de facilitar desempates nas decisões (idealmente, cinco ou sete estudantes; 2) Diversificadas em relação a diferentes variáveis, como: sexo, idade, local de trabalho, experiências, habilidades, personalidade; 3) O grupo deve permanecer o mesmo ao longo dos módulos no semestre ou ano para facilitar a coesão e alcançar uma aprendizagem efetiva em equipe. (Luchesi, Lara e Santos 2022, p.21).

O desenvolvimento da atividade é composto por três etapas: a primeira etapa consiste no preparo prévio do estudante. Na aula anterior à atividade, o estudante realiza

tarefas fora da sala de aula, tais como: leituras de texto, assistir a vídeos ou palestras, realizar atividades em laboratório.

A segunda etapa consiste no teste das aprendizagens que inicialmente é realizado em sala de aula, por meio de um teste individual aos estudantes, que deve ser um teste de múltipla escolha, relacionado aos temas que estudou previamente, no momento inicial.

Após as respostas individuais, o mesmo teste é respondido em equipe. Nesse momento, os estudantes precisam discutir as respostas individuais e entrar em acordo para escolher qual alternativa melhor representa a equipe para responder a cada questão e devem fazê-lo mediante argumentos plausíveis. Toda a escolha precisa ser justificada, incluindo o raciocínio que a equipe desenvolveu e em quais argumentos se baseou para a decisão.

Os estudantes recebem o *feedback* do professor e têm a possibilidade de apelação. Esse momento é aberto para dúvidas e discussões das associações e explicações realizadas pelas equipes e há a possibilidade de argumentação e fundamentação de cada escolha, seguida de uma breve explicação do professor.

A terceira e última etapa refere-se à aplicação dos conceitos que ocorre por meio da execução de tarefas em equipe, propostas pelo professor. Tais tarefas envolvem resolução de problemas e tomadas de decisões, seguidas por sua apresentação e *feedback* do docente. É a fase mais importante para a consolidação dos conhecimentos.

As atividades propostas pelo professor devem apresentar situações e cenários semelhantes aos que os estudantes vivenciarão ao longo de sua formação e sua vida profissional. De acordo com Michaelsen (2008) propõe algumas reflexões para que o professor considere para sua turma: a) O que os estudantes precisarão saber para conseguir fazer essas coisas? ; b) Ao resolver problemas, que conhecimento os estudantes precisarão para tomar decisões? ; c) Quais critérios separam uma decisão bem tomada de uma decisão mal tomada usando esse conhecimento?

Considerando ensino de línguas para estudantes surdos, esses deverão ser desafiados a fazer interpretações, comparações, previsões, análises, avaliações e sínteses das informações, visando à escolha de uma opção ou resposta que os encaminhe à resolução de problemas e à autonomia linguística. A avaliação do desempenho dos estudantes deverá incluir: um teste individual, teste em equipe, avaliação entre pares sobre a contribuição de cada membro para o sucesso do trabalho, autoavaliação em equipe.

Também é interessante inserir nessa proposta a autoavaliação. É uma maneira reflexiva de levá-los a uma consciência do valor que merecem pelo empenho e esforço dedicados à tarefa. A TBL possibilita a criação de condições apropriadas para formar profissionais tecnicamente competentes, pois desperta as potencialidades dos estudantes, levando-os a aquisição de um perfil crítico, reflexivo, ético e humanista, aptos para trabalhar em equipe de forma colaborativa e com responsabilidade social.

Sua concepção teórica fundamentada no construtivismo⁴ privilegia o acolhimento da criticidade dos educandos e das diferentes de opiniões para novas construções da aprendizagem baseada no diálogo e na colaboração por meio da interação entre os estudantes e o professor. A terceira metodologia a ser apresentada, com grande potencialidade para o ensino é a construção de mapas mentais.

4.7 A construção de mapas mentais e conceituais como apoio no recurso visual

Os mapas mentais e os mapas conceituais são grandes expoentes que podem auxiliar o ensino de estudantes surdos. Como ambos são centrados na visualidade, quando feitos no caderno, com a presença de cores distintas, poderão auxiliar na aprendizagem de conceitos teóricos. Segundo Buzon (2019) o mapa mental é um diagrama que tem a finalidade de capturar informações.

De acordo com a teoria neurocientífica apresentada pelo autor, o cérebro captura informações da camada mais externa do cérebro, o córtex cerebral, que é formado por cerca de 20 bilhões de neurônios. O córtex cerebral é o local das representações simbólicas, ou seja, do entendimento, da memória e da razão. O cérebro, ao ser ativado em seus dois hemisférios cerebrais – o direito, responsável pela criatividade e o esquerdo pela lógica conseguem decodificar o mapa e melhor armazenar as informações no cérebro.

O mapa mental pode ser uma arma poderosa para o ensino. Os estudantes do século XXI, habituados ao uso diário de celulares e outras tecnologias, de maneira geral, não apreciam o ensino tradicional de longas cópias e anotações do quadro ou da lousa da sala de aula. Dessa forma, o mapa mental apresenta-se como um registro dinâmico e significativo para suas aprendizagens.

⁴ O construtivismo é uma visão da aprendizagem baseada no princípio de que o conhecimento não é algo que pode ser simplesmente ofertado pelo professor. Piaget, J. (1967).

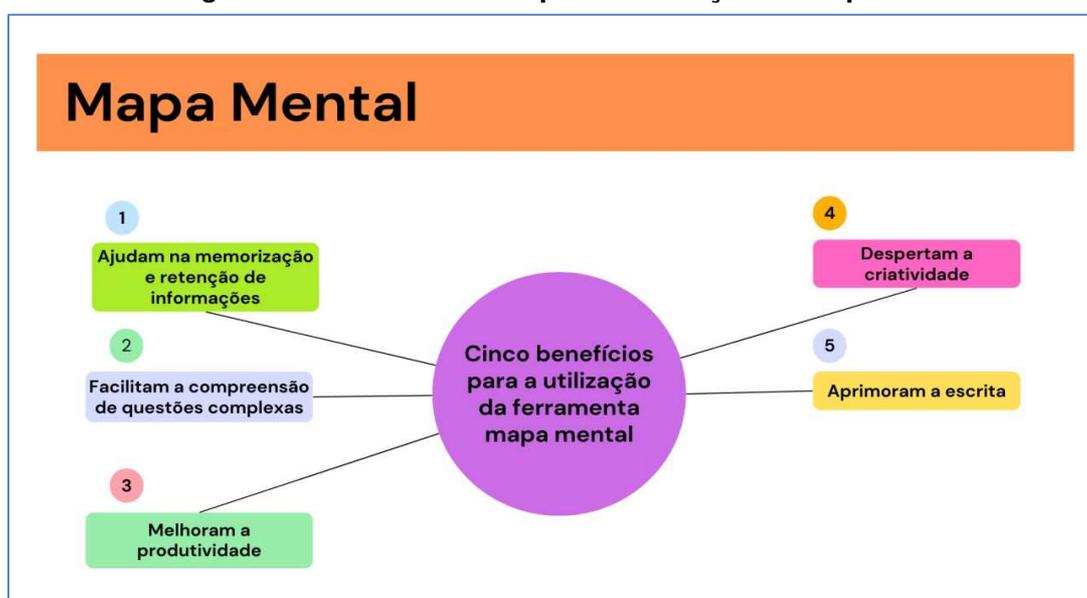
Os Mapas Mentais são usados para sintetizar ideias, organizar o raciocínio, elaborar um planejamento, tomada de notas, gerenciamento de informações, dentre outros (FENNER, 2018).

Desse modo, os Mapas Mentais podem ser usados de diversas formas no processo de aprendizagem, não só no processo de transmitir informações, como podem também integrar um componente em uma estratégia de avaliação de aprendizagem (NOONAN, 2013).

O Mapa Mental tem início em uma ideia central que pode ser escrita ou representada por um desenho. A partir disso, são desenhadas ramificações para outras ideias que tenham associação com a ideia central ou ideia anterior. Assim, ao criar uma representação visual de ideias conectadas pode auxiliar o processo de compreensão e registro da informação. Para construir um mapa mental de qualidade alguns elementos são indispensáveis.

Segundo Buzon (2019), esses elementos são: pensamento radiante, fluxo orgânico não linear, cor, imagens e palavras. Nesse sentido o Mapa Mental é uma representação que evolui do pensamento linear (unidimensional), passa pelo pensamento lateral (bidimensional) até chegar ao pensamento multidimensional ou pensamento radiante⁵. Observe os benefícios de utilização da ferramenta mapa mental de acordo com a figura 7:

Figura 7 - Cinco benefícios para a utilização do mapa mental



Fonte: Adaptação de PUCRS (<https://online.pucrs.br/blog/mapas-mentais>)

⁵ É uma forma de pesquisa mental que permite aos designers explorar rapidamente o escopo de um dado problema, tópico ou assunto. Fonte: www.pensamentoradiante.com.br

Diante do exposto, podemos entender que a maneira como o mapa mental é estruturado facilita muito o processo de memorização. Afinal, o cérebro vai puxando uma ideia a partir de uma anterior e, de fato, a memória funciona melhor a partir dessas associações visuais e verbais.

Uma das principais vantagens de utilizar mapas mentais é que eles ajudam a desenvolver uma visão geral, isto é, a de visualizar o todo, a partir da conexão de várias partes. Dessa maneira, estimulam os dois lados do cérebro, facilitando a compreensão de questões complexas e promovendo uma aprendizagem significativa.

De acordo com Ausubel et al. (1980) “A aprendizagem significativa envolve a aquisição de novos significados e estes, por sua vez, são produtos da aprendizagem significativa”. David Ausubel (1918 – 2008) foi um grande psicólogo norte-americano que tendo crescido insatisfeito com a educação que recebera, resolveu dedicar-se em seus estudos à descoberta de melhores maneiras de garantir um verdadeiro aprendizado.

Por ser um dos representantes da psicologia da cognição ou psicologia cognitivista, buscou realizar seus estudos investigando o ato da formação de significados no nível da consciência, ou melhor, ao nível da cognição. A proposta educacional descrita por Ausubel apresenta duas vertentes importantes: o da estrutura cognitiva e o da aprendizagem significativa.

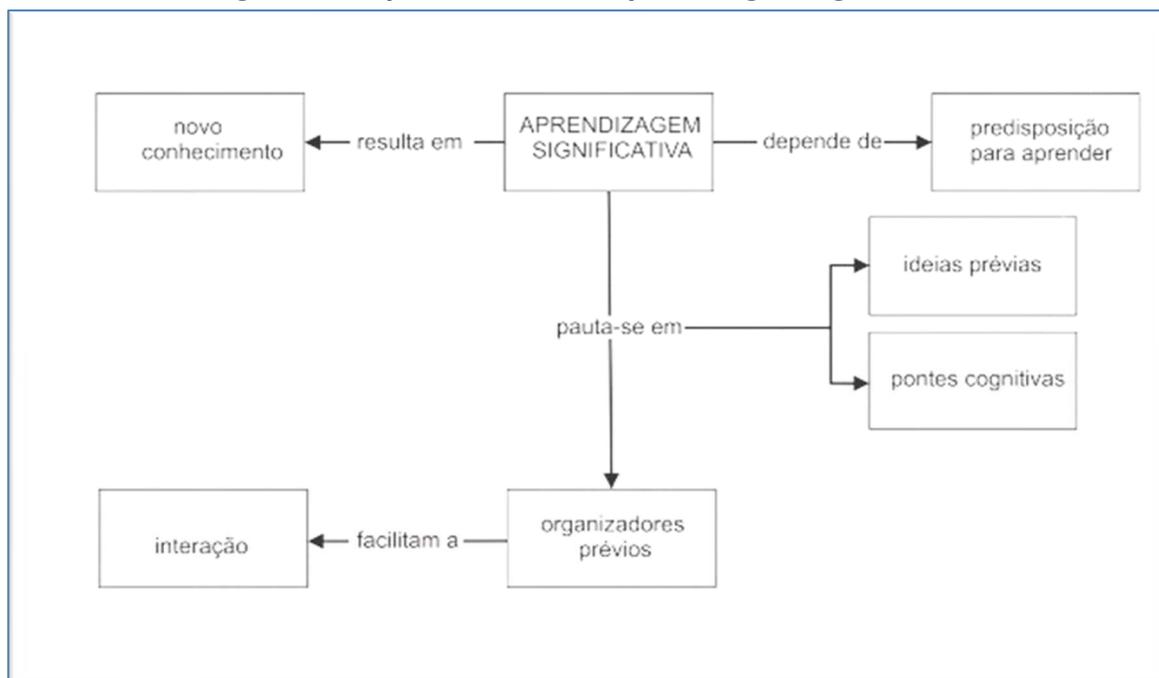
De acordo com Ausubel, citado por Ronca (1980, p. 59), “a estrutura cognitiva é o principal fator que influencia a aprendizagem”. Para o autor, a aprendizagem é o conjunto de ideias presentes num indivíduo, bem como as suas propriedades organizacionais, em um assunto específico.

Dessa forma, ao dispor de uma estrutura cognitiva organizada e visual, a pessoa terá facilitada a aprendizagem de um novo assunto tal como na estrutura de mapas conceituais e menos nos mapas mentais.

Joseph D. Novak foi o educador americano que desenvolveu os mapas conceituais na década de 1970. Novak criou os mapas conceituais como uma aplicação prática da teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel. De acordo com Nogueira (2018), os mapas conceituais são diagramas que indicam a relação entre os conceitos. Eles representam uma forma de organização do ensino e concepção do ensino de forma estruturada e visual.

Observemos na Figura 8 um mapa mental referente à compreensão do conceito de aprendizagem significativa.

Figura 8 – Mapa conceitual de aprendizagem significativa



Fonte: Nogueira (2018)

É importante ressaltar que para um mapa conceitual eficaz é preciso que ele seja claro e completo, pois seu principal objetivo é “*mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos que estão sendo ensinados*” (Moreira; Masini, 1982. p.50) e as relações que possivelmente afetarão a aprendizagem de conceitos.

Ao adotar a prática de aprendizagem significativa durante o planejamento de suas aulas, o professor deverá, além de identificar os conceitos prévios dos seus estudantes identificar os conceitos básicos de sua disciplina, facilitar o sistema de processamento de informações por parte do estudante, para que ele possa assimilar as informações em sua estrutura cognitiva e desta forma aprender de forma significativa

4.8 Taxionomia de Bloom e os objetivos de aprendizagem

Taxionomia é um termo bastante utilizado em diferentes áreas e definido como ciência de classificação, denominação e organização de um sistema pré-determinado e que tem como resultante um arcabouço, no nosso caso, conceitual. Assim, é um termo que se refere a estratégias e ações que visam solucionar um tipo de problema para estabelecer discussões, análises e/ou recuperação de informação.

Segundo Bloom et al. (1956), várias áreas do conhecimento utilizam-se da taxionomia - terminologia conceitual baseada em classificações estruturadas e orientadas - para definir seus campos de pesquisa e organização conceitual. Em 1956 Benjamin

Bloom criou uma classificação de objetivos de aprendizagem. Observemos duas das vantagens fundamentais da utilização da taxonomia de Bloom no contexto educacional:

- 1) Oferecer a base para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação e utilização de estratégias diferenciadas para facilitar, avaliar e estimular o desempenho dos estudantes em diferentes níveis de aquisição de conhecimento;
- 2) Estimular os educadores a auxiliarem seus discentes, de forma estruturada e consciente, a adquirirem competências específicas a partir da percepção da necessidade de dominar habilidades mais simples como fatos para, posteriormente, dominar conceitos mais complexos (Ferraz e Belhot, 2010).

A taxonomia de Bloom é uma aliada na decisão e definição dos objetivos da aprendizagem. Ela nos auxilia a significar, estruturar de forma consciente o processo educacional a ser desenvolvido pelo educador. Essa estruturação é resultado de um processo de planejamento que está diretamente relacionado à escolha do conteúdo, de procedimentos, de condutas de ensino, de elaboração de atividades, de recursos disponíveis, de estratégias, de instrumentos de avaliação e da metodologia a ser adotada por um determinado período.

De acordo com Vaughan (1980), é fundamental ter os objetivos instrucionais cognitivos, atitudinais e de competências bem definidos. Eles devem ser pensados previamente ao início da sua proposta de ensino. Quando, por algumas vezes, esses objetivos não são bem definidos ou ficam implícitos podem gerar dúvidas em relação à execução das atividades por parte dos educandos. Quando o educador tem os objetivos bem definidos de sua proposta educacional, é mais fácil atingir bons resultados.

Às vezes, um educador tem uma expectativa muito grande em relação aos objetivos implícitos estão relacionados a aspectos cognitivos de alta abstração. Mas, por muitas vezes, possa ser que os estudantes não estejam preparados para aquele nível proposto ou para o nível de maturidade de conhecimento envolvido na proposta de ensino. Por isso, é muito importante apresentar aos estudantes os objetivos e os procedimentos, as estratégias dos conteúdos utilizados a serem ministrados de forma clara, objetiva.

Em 2001, a Taxonomia de Bloom passou por uma revisão que a deixou mais dinâmica e aplicável em diversos contextos. Cada nível foi substituído por um verbo, facilitando como estruturar os processos de aprendizagem dos estudantes. Vejamos a figura 9:

Figura 9 – Verbos da Taxonomia de Bloom

CONHECIMENTO	COMPREENSÃO	APLICAÇÃO	ANÁLISE	SÍNTESE	AVALIAÇÃO
Apontar	Descrever	Aplicar	Analisar	Armar	Ajuizar
Arrolar	Discutir	Demonstrar	Calcular	Articular	Apreciar
Definir	Esclarecer	Dramatizar	Classificar	Compor	Avaliar
Enunciar	Examinar	Empregar	Comparar	Constituir	Eliminar
Inscrever	Explicar	Ilustrar	Contrastar	Coordenar	Escolher
Marcar	Expressar	Interpretar	Criticar	Criar	Estimar
Recordar	Identificar	Inventariar	Debater	Dirigir	Julgar
Registrar	Localizar	Manipular	Diferenciar	Reunir	Ordenar
Relatar	Narrar	Praticar	Distinguir	Formular	Preferir
Repetir	Reafirmar	Traçar	Examinar	Organizar	Selecionar
Sublinhar	Traduzir	Usar	Provar	Planejar	Taxar
Nomear	Transcrever		Investigar	Prestar	Validar
			Experimentar	Propor	Valorizar
				Esquematizar	

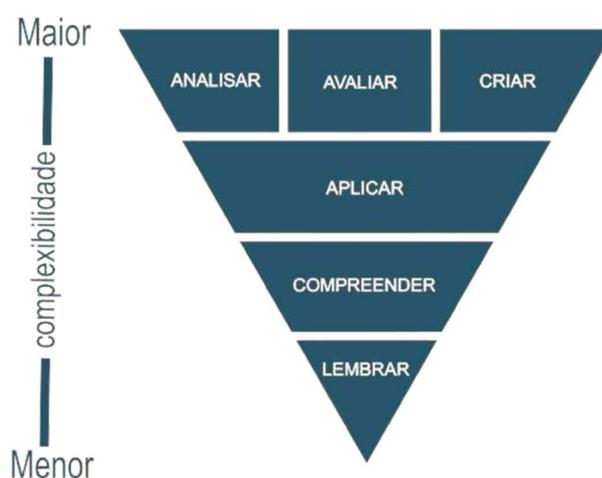
* Adaptado de JONHSON & JONHSON, S. R.

Fonte: Adaptado de Johnson & Johnson,

Uma releitura da classificação de Bloom feita por Lorin Anderson e David Krathwohl (2021) coloca as três ações de maior complexidade em um mesmo nível, vide figura 10. Analisando a imagem podemos entender que mais de uma tarefa complexa pode ocorrer ao mesmo tempo. Por exemplo: lembrar e aplicar. O domínio de muitas classes de aprendizado somente ocorrerá quando o estudante inicia a seguinte.

Por exemplo, o estudante só poderá analisar depois de ter lembrado, compreendido e aplicado um determinado conhecimento.

Figura 10 – Objetivos da aprendizagem segundo a teoria de Bloom



Fonte: Adaptado de Peters, Dorian. Interface Design for Learning: Design Strategies for Learning Experiences (2013)

O quadro quatro (4) foi desenvolvido pensando na adição de verbos relacionados a atividades que usam as tecnologias digitais da informação e comunicação. Ele tem o

objetivo de promover habilidades essenciais do século XXI, como a comunicação, a colaboração, a criatividade e o pensamento crítico. A taxonomia proporciona-nos a possibilidade de padronização da linguagem no meio acadêmico do mais simples ao mais complexo.

Quadro 4 - Verbos que acompanham cada nível da Taxonomia de Bloom

Lembrar	Compreender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar
Copiar Definir Encontrar Localizar Citar Googlar Ouvir Pesquisar Delinear Destacar Memorizar Identificar Selecionar Curar (de curadoria) Favoritar Reproduzir	Anotar Associar Taguear (usar tags) Resumir Relacionar Categorizar Parafrasear Prever Comparar Comentar Interpretar Agrupar Estimar Reunir Exemplificar Visualizar	Encenar Articular Reconstituir Escolher Determinar Exibir Revisar Executar Examinar Implementar Desenhar Experimentar Entrevistar Pintar Preparar Jogar Integrar Apresentar Representar (em gráficos) Roteirizar	Calcular Categorizar Correlacionar Desconstruir Linkar Mapear Organizar Avaliar Publicar Dividir Deduzir Ilustrar Questionar Estruturar Integrar Atribuir Estimar Explicar	Articular Reconstituir Escolher Determinar Exibir Revisar Executar Examinar Implementar Desenhar Experimentar Entrevistar Pintar Preparar Jogar Integrar Apresentar Representar (gráficos) Roteirizar	Blogar Twitter Construir Animar Adaptar Colaborar Compor Dirigir Inventar Gravar Escrever Filmar Programar Simular Interpretar Resolver Remixar Facilitar Projetar Negociar Conduzir Digital Upar Renderizar Exportar

Fonte: Adaptado de: <http://www.univasf.edu.br/~brauliro.leal/ensino/PCC/5.VerbosDaTaxonomiaDeBlomm.pdf>

A proposta construção de um ensino pautado no uso das metodologias ativas e das tecnologias digitais visa algo inovador, que rompa como tradicionalismo no ensino. Ela irá propor atividades interativas, que atuem de forma a provocar, por um lado, desequilíbrios cognitivos e, por outro, suportes para as reconstruções de pensamento e construção de conhecimento.

Dessa forma, as metodologias ativas suscitam no estudante atitudes ativas e reflexivas a partir de estruturas de trabalho interativas e construtivas a serem vivenciadas diante aos processos de ensino e da aprendizagem significativa.

4.9 Os multiletramentos e a intermedialidade nos textos multimidiáticos

Vivemos no mundo contemporâneo em que temos contato com múltiplos tipos de leituras, tais como a leitura de textos multimidiáticos – imagem, animação, vídeos, textos escritos. Tais aspectos são muito utilizados por nossos estudantes com o uso da internet. Para o ensino de estudantes surdos, os mesmos tipos textuais devem ser considerados na elaboração de exercícios e práticas de ensino.

Os estudantes estão conectados e as aulas deverão corresponder às mudanças globais e da presença constante de novas tecnologias. Devido às transformações oriundas a partir da década de 90, o texto cunhado em papel vem se transformando cada vez mais em mídias, permitindo, assim, que as linguagens estáticas e em movimento, tais como sons, música, vídeos de performances, danças e o próprio escrito se misturem em um artefato cultural intitulado texto multissemiótico ou multimodal.

Poderemos ver, de forma mais prática, na seção: intermedialidade e a acessibilidade de pessoas surdas sinalizantes, como os textos multimidiáticos são utilizados por poetas surdos em línguas de sinais. Tais textos poderão ser utilizados como um objeto de ensino, pois apresentam um objetivo pedagógico importante para o desenvolvimento das competências discursivas dos estudantes.

De acordo com Rojo (2019), o termo multiletramentos, na década de 90, hoje, letramentos, incluem formas advindas do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) no cenário da educação formal. Utilizaremos nesta tese a nomenclatura multiletramentos. O nosso eixo hipotético de pesquisa versa sobre a prática dos multiletramentos na aprendizagem de Língua Portuguesa escrita para surdos e como ela atende a diversidade linguística e social da comunidade surda.

A partir do final dos anos 80 e início da década de 90, o conceito alfabetização passa a dividir espaço com o conceito letramento, tanto no meio acadêmico quanto no ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais. O significado da palavra alfabetização consiste em aprendizagem, decodificação do alfabeto e da sua utilização como código de comunicação e pressupõe a compreensão do princípio alfabético necessário para o domínio da leitura e da escrita.

De acordo com Rojo (2019), alfabetização é:

Um processo no qual o indivíduo constrói a gramática, em suas variações, sendo chamada de alfabetismo a capacidade de ler, compreender escrever textos e operar números. Esse processo não se resume apenas à aquisição dessas habilidades mecânicas (codificação e decodificação) do ato de ler, mas inclui a capacidade de interpretar, compreender, criticar, resignificar e produzir conhecimento. (ROJO, 2019, p.12)

Entretanto, o estudante precisa encontrar os usos sociais da leitura e da escrita. Nesse sentido, a alfabetização envolve também o desenvolvimento de novas formas de compreensão e uso da linguagem, promovendo a socialização e o estabelecimento de novos tipos de trocas simbólicas com outros indivíduos, acesso a bens culturais e a facilidades oferecidas pelas instituições sociais. O ato de ler, escrever, interpretar são mecanismos propulsores do exercício da cidadania e do desenvolvimento da sociedade.

De acordo com Soares (2003), o termo que determina a conquista da cidadania é o letramento. Para a autora, a palavra que surgiu em 1980 é a verdadeira condição para a sobrevivência e conquista cidadã no contexto das transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas.

Nesse sentido, letramento é o estado e condição que adquire um grupo social ou um indivíduo pela apropriação da escrita. Por isso, para o estudante surdo é importante que domine a escrita de seu país. Uma sociedade urbana moderna passa por práticas diversificadas de letramento, por esse motivo, o conceito passa para o plural: letramentos.

Este passa a ser um conceito socioantropológico, aquele que reconhece as diferentes comunidades e culturas, tal como a comunidade surda e a cultura dos surdos. Dessa forma, este estudo escolheu o conceito letramentos para formar educadores e apresentar propostas de ensino que respeite a diversidade linguística e cultural da comunidade surda.

No ano de 1996, no final do século XX, um grupo de pesquisadores reuniu-se na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos, para discutir as mudanças, na ocasião, recentes, que recorriam os textos – os letramentos.

O grupo que ficou conhecido por The New London Group.⁶ publicou um manifesto intitulado “A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures” buscava problematizar que o letramento escolar grafocêntrico, embora importante, já não era suficiente para dar conta das mudanças constantes nos textos, fruto de uma sociedade globalizada que faz o uso cada vez maior de novas tecnologias. Observe a figura 11:

⁶ O Grupo de Nova Londres era composto por Allan Luke, William Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Charles Eliot, Gunther Kress, Jim Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Sarah Michaels.

Figura 11 – The New London Group



Fonte: <http://neamathisi.com/kalantzis-cope/research-writing>

As propostas de trabalho do grupo estavam voltadas para os estudos semióticos dos textos, envolvendo diferentes formas de produzi-los, veiculá-los, realizando diferentes abordagens. Nesse sentido, o conhecimento sobre os letramentos passa para um escopo mais amplo, moderno e atual, em decorrência do uso das novas tecnologias da informação e comunicação – os multiletramentos.

A pedagogia dos multiletramentos apresenta uma perspectiva de letramentos que considera a multiplicidade de linguagens: visual, verbal, sonora, espacial, gestual, a multiplicidade de culturas e reflete a capacidade de identificar, interpretar, criar e comunicar significado por meio de uma variedade de formas de comunicação, como a visual, oral, corporal, musical e alfabética.

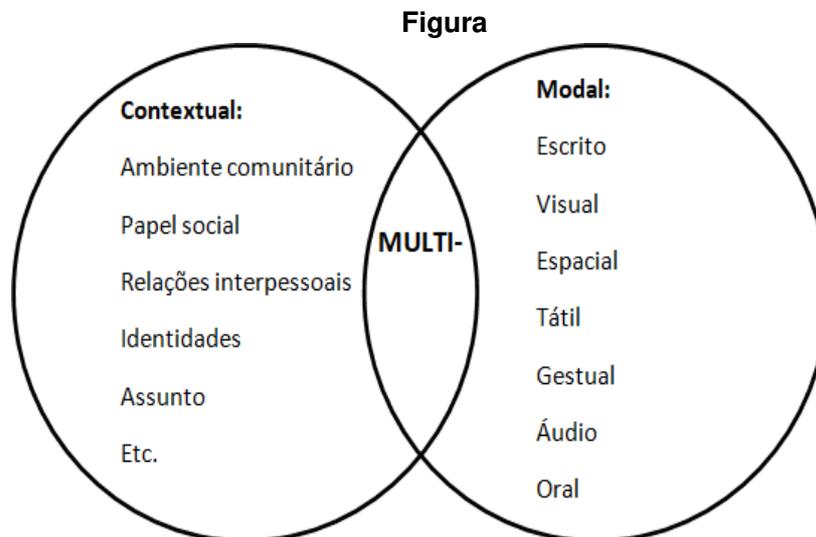
É um fenômeno em que diferentes modos semióticos - diferentes linguagens são combinadas. O termo multiletramentos refere-se a dois aspectos principais da construção de significado: a diversidade cultural e a multimodalidade.

- 1- Diversidade social ou variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico – os textos variam dependendo do contexto social, das diferenças socioculturais.
- 2- Multimodalidade – vários modos de linguagem que interagem na construção dos significados da comunicação social.

De acordo com Kalantzis, Cope, Pinheiro, (2020), “o segundo aspecto da construção de significado destacado pela ideia de multiletramentos é a multimodalidade. Essa é uma

questão particularmente significativa hoje, em parte como resultado dos novos meios de informação e comunicação". (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p. 20).

Vejamos a figura 12 que versa sobre os dois "Multis" dos multiletramentos:



12 - Os dois "Multis" dos Multiletramentos

Fonte: Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020, p.20)

Devido à crescente multiplicidade e "integração de modos de construção de significado, o texto atual encontra-se interconectado com os aspectos: visuais, espaciais, sonoros, dentre outros para estarem a serviços das mídias de massa, aquelas ferramentas utilizadas para estabelecer a comunicação e a troca de informações com uma vasta quantidade de pessoas, até mesmo populações inteiras. Tais como: rádio, televisão, jornal, revista e internet, nas multimídias⁷ e na hipermídia⁸ eletrônica.

A nossa maneira de construir significados já foi principalmente centrada na escrita. Cada vez mais os modos grafocêntricos de construir significados podem ser complementados ou substituídos por outras formas que podem encurtar distâncias e economizar o tempo, como transmissões e gravações orais, visuais, gestuais e outros padrões de significado. Isso quer dizer que uma pedagogia voltada para o ensino, e aqui, para o ensino de surdos precisa estar além da comunicação alfabética, tradicional.

Ela precisa estar focada em práticas multimodais, especialmente, as novas mídias digitais, explorando assim uma gama de possibilidades nas quais os letramentos funcionam na sociedade contemporânea. O criador e grande divulgador da vertente socioantropológica de letramentos é Brian Street. O autor questiona o entendimento do

⁷ Multimédia ou multimídia é a combinação, controlada por computador (computador pessoal,

periférico e dispositivo móvel), de pelo menos um tipo de mídia estática (texto, fotografia, gráfico), com pelo menos um tipo de mídia dinâmica (vídeo, áudio, animação). Chapman, N. e Chapman, J. (2000)

⁸ Hipermídia é o termo cunhado pelo pesquisador norte-americano Theodor Nelson no início da década de 1960 e que significa multimídia navegável, ou o hipertexto ao qual foram adicionados imagem e som multimídia navegável, ou o hipertexto ao qual foram adicionados imagem e som. Nelson, T. (2004) conceito “letramentos” é entendido - apenas pela perspectiva da leitura e da produção dos textos multimodais.

Seria também necessário considerarmos duas vertentes: os novos letramentos e a multimodalidade. Sendo assim, Street e Gunther Kress afirmam:

Embora ambas as abordagens examinem de maneira geral o mesmo campo, de cada uma das duas posições o campo tem uma aparência distinta: uma que tenta entender o que as pessoas agindo juntas estão fazendo, outra que tenta entender as ferramentas com as quais essas mesmas pessoas fazem o que estão fazendo. (KRESS; STREET, 2006: VII)

De acordo com a citação supracitada, é importante analisar como estes dois campos: o da multimodalidade e dos novos letramentos podem conversar na tentativa. O autor está preocupado em entender o alargamento do conceito letramentos para além das fronteiras possíveis agregando o entendimento das práticas sociais com os escritos a um conjunto de comportamentos, habilidades e competências.

Os estudantes surdos, que frequentam as escolas nos dias de hoje, são cada vez mais globalizados. Por isso, é necessário considerar um ensino que o veja como um sujeito inserido em práticas sociais – dentro e fora do ambiente escolar que lhe possibilite participar de diferentes letramentos. De acordo com Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020) os multiletramentos referem-se atualmente a dois aspectos principais da construção de significado.

Segundo os autores supracitados “O primeiro é a diversidade social ou variabilidade de convenções de significado em frente a diferentes situações: culturais, sociais” (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, P.19). De acordo com tal teoria, os textos variam dependendo do contexto social, experiência de vida, assunto, ambiente cultural.

Tais diferenças vão se tornando cada vez mais significativas conforme o modo como interagimos em nossa vida cotidiana, com isso, vamos construindo significados. Por esses motivos, é relevante que se aplique no ensino de surdos o uso de textos multimodais que dialoguem como a cultura surda, a Língua Brasileira de sinais, além de encorajar e motivar a produção escrita da língua da nação brasileira.

4.10 A produção literária em língua de sinais

Etimologicamente, a palavra literatura é oriunda do latim *littera*, que significa letra. A referida palavra representa: comunicação, linguagem, e criatividade, as manifestações artísticas do ser humano. Desde a antiguidade, várias reflexões acerca da obra poética teciam definições sobre o conceito Literatura. Uma das mais antigas é a de Platão, filósofo grego que viveu no século IV a. C. Para tal pensador, a arte da palavra é a *mímesis* ou *mimesis* - uma imitação ou representação da realidade mediante as palavras – uma das características pensadas em torno da poesia (MADEIRA; RAMOS, 2022).

Nesse sentido, o conceito de literatura passou a ser entendido como arte da palavra. Evidente, partimos de um conceito do mundo ocidental para nortearmos o nosso pensamento teórico sobre a literatura. Entretanto, podemos entender que diversos outros tipos de literatura circundaram em todo o mundo não sobrepondo um ao outro. Em Platão (427 a.C.), surge pela primeira vez o conceito de teoria da literatura em sua obra - *A República* (370 a.C.).

Tal obra representa um exemplo pragmático da teoria e da crítica literárias desenvolvidas por ele em que opera uma revisão e uma reformulação dos conceitos tradicionais de poesia, que trouxeram contribuições relevantes para a formação do pensamento literário, tais como o de que a literatura pode variar de acordo com o interesse de seu objeto de estudo, e com os contextos sociais e culturais da época em que vivemos.

Na *República*, Platão utiliza a palavra “*mímese*” (em grego, *μίμησις*) duas conotações: a primeira indicando a prática do poeta na utilização da 1ª pessoa para contar histórias, falando como se fosse ele próprio a personagem que fala; a outra designando a ação do artista ao representar artisticamente seres do mundo sensível. De acordo com Barthes (1977), o poder não é único, ele representa um objeto político quanto ideológico.

O poder está em toda parte, nas modas, nas artes, nas falas... O poder está emboscado em todo e qualquer discurso, mesmo quando fora do locus de poder. O objeto em que se escreve e se inscreve o poder é a linguagem humana – uma legislação, ou mais especificamente, a língua, pois ela é o código pelo qual nos comunicamos. O poder que reside na língua é imensurável. Ou seja, a língua é um instrumento de poder e obrigar, destinar ou esperar que a pessoa surda escreva em sua segunda língua como se fosse a primeira é uma falha social excludente.

William C. Stokoe in Bauman, Nelson e Rose (2006) nos apresenta o conceito de língua para as pessoas surdas:

Quando, em 1960, ficou claro que a American Sign Language (ASL) é de fato uma língua, algo mais do que uma linguagem emergiu do submundo. Uma linguagem não fornece apenas uma forma de comunicação a uma comunidade de usuários; preserva suas memórias, encapsula suas esperanças e desejos e salvaguarda seus valores - ainda mais quando seu uso envolve arte. A língua e a cultura de um povo são inseparáveis, portanto, este volume que explora a literatura ASL é duplamente bem-vindo. (STOKOE in BAUMAN, NELSON e ROSE, 2006, prefácio).

Dialogando com Perlin (2015) a língua é um artefato cultural. Os sujeitos surdos, com a ausência da audição, percebem o mundo com os olhos. De acordo com a citação apresentada, podemos entender que o conceito de língua não pode ser segregado ao conceito da cultura de um povo, da literatura para tais sujeitos. Logo, língua, cultura e literatura são conceitos indissolúveis. Um está interligado ao outro e é mediado pelo outro e todos formam o entendimento de língua comunicativa, identitária e socialmente.

Dialogando com Perlin (2015) a língua é um artefato cultural. Os sujeitos surdos, com a ausência da audição, percebem o mundo com os olhos. William Stokoe, em seu prefácio supracitado, demonstra como através da ASL o que chama de “joias da literatura” e complementa demonstrando como são inseparáveis a linguagem visual e o papel do corpo em atividade expressiva. Apresenta também no papel do corpo como o movimento como a dança está intimamente ligado à música.

Acrescenta ainda que a poesia em ASL reúne dança e expressão artística, mostrando que há um significado não paradoxal no termo música silente e nos lembra de que o ritmo deriva do movimento, não do som. Revela que a literatura da língua de sinais é única e capaz de enriquecer nossa cultura cosmopolita do século XXI.

Segundo Sutton-Spence e Kaneko (2016), dizemos que a literatura em Língua Brasileira de Sinais “é qualquer corpo de produções baseado na linguagem, que é considerada socialmente, historicamente, religiosamente, culturalmente ou linguisticamente importante para a comunidade”. SUTTON-SPENCE; KANEKO (2016, p. 24). Essa concepção não está inserida no conceito de Literatura, logo o conceito deveria ser alterado e inserido em sua significação a pertinência corporal da subjetividade surda.

De acordo com a autora, o termo “literatura em Libras” pode se referir a:

...poemas, contos, piadas, jogos e outras formas de arte criativas feitas em Libras que são culturalmente valorizadas. A literatura produzida em Libras é uma forma linguística de celebrar a vida surda e a língua de sinais. Embora tenha as suas origens na língua de sinais cotidiana, essa língua mudou e se destaca por ser “diferente”. Conforme afirma a pesquisadora norte-americana Heidi Rose (2006), a literatura em qualquer língua de sinais mescla a língua, as imagens visuais e a dança, sendo uma mistura de sinais e gestos, uma literatura do corpo e uma literatura de performance... (SUTTON-SPENCE, 2021, p. 26)

De acordo com Sutton-Spence e Kaneko (2016) a literatura em língua de sinais apresenta-se como herança da criatividade visual da comunidade surda, tendo uma relação direta com as artes visuais, a dança e o cinema, mais do que com a literatura escrita. Embora a literatura em língua de sinais seja um artefato da cultura surda, ela é mais um processo do que um objeto. Isto porque a literatura em língua de sinais é uma atividade que se faz, é uma ação. É uma forma de arte centrada no corpo inteiro em movimento, incluindo as expressões faciais.

Dialogando com as autoras, Mourão apud Karnopp, L.; Klein, M.; Lunardi-Lazzarin, M. (2011) apresenta a significação que a literatura em Língua Brasileira de Sinais como um artefato importante da cultura surda e é um processo, visto que as pessoas surdas participam da literatura e assim ela está constantemente em mudança. A forma dessa arte é uma troca social na qual os artistas e seu público a constroem juntos.

Nesse sentido, a literatura surda não é uma cópia do modelo das línguas orais. Ela representa, especialmente, a valorização, a representatividade da comunidade surda, porque ela mostra as experiências da vida dos surdos e do ser surdo.

Nesta tese será abordada a perspectiva da literatura em língua de sinais a partir das concepções de texto, multimodalidade, contemporaneidade e performance. Diante às contemporâneas sobre o conceito de texto, não é possível mais pensar em letramento somente considerando a ideia de texto como algo ligado à escrita.

De acordo com Jewitt (2007). Estamos em um tempo em que é somente o texto escrito que nos revela informações. Como o deslocamento e passar do tempo e o domínio das tecnologias que fazem o uso da figura, o domínio do livro passou ao domínio das telas. Observe a citação de Kress (2003): "De um lado, há um amplo deslocamento de séculos de domínio centenário da escrita para o novo domínio da imagem e, por outro lado, do domínio do livro como meio para o da tela como meio". (KRESS, 2003. p. 1-2).

Para que esse novo tipo de texto imagético tenha sentido é necessário nos pensar em cinco modos de produção de sentido – o linguístico, o auditivo, o visual, o gestual e

o espacial. No que tange a esses sentidos, recorreremos à multimodalidade já que ela nos traz à tona o conceito de modo.

Quando nos referimos ao modo, estamos falando sobre elementos usados para gerar formas de representação e de comunicação. A comunicação humana, em geral, abarca vários modos e eles devem ser considerados ao pensarmos situações de acessibilidade ou que envolva qualquer que seja deseje a interação e a participação de grupos.

A intermedialidade funciona não é um conceito, pois ela é uma prática. O seu significado é inter (entre) + mídias. Representa a transcrição de uma mídia para outra diferente. De acordo com Ramazzina-Ghirardi (2022) a intermedialidade não se trata apenas de pensar essa interação entre mídias diferentes, mas como elas constroem os sentidos, ocorrendo entre uma ou mais mídias. A pesquisadora Irina Rajewski (2012) propôs uma definição clara e ampla. Para ela, a intermedialidade diz respeito às relações estabelecidas entre diferentes mídias.

Isso significa que a compreende a partir da reflexão sobre as formas das mídias estabelecerem e organizarem diálogos. Segundo Rajewski (2012) e Clüver (2007) compreendem a existência de formas múltiplas de relações de intermedialidade como uma categoria que tem como objeto as relações entre as mídias. Há pluralidade nas concepções sobre o que é mídia. Para fins de nossos estudos, adotamos aqui a ideia básica da mídia como o meio pelo qual os modos podem ser articulados e distribuídos, nos processos de comunicação das ideias.

4.11 Intermidialidade e a acessibilidade de pessoas surdas sinalizantes

Conhecermos sobre a intermedialidade nos permite pensar sobre as pessoas surdas que usam de forma predominante a Língua de Sinais Brasileira – Libras. De acordo com Ramos (2022) a Libras já é em si uma língua multimodal, que envolve os modos visual, espacial e motor. Envolve também o modo linguístico, ao considerarmos que é uma língua e produz texto, assim percebido como a semiótica social, isto é, como materialidade linguística.

E de uma forma talvez inesperada para quem começa a mergulhar agora nas culturas surdas, existem surdos que produzem também textos multimodais que englobam o modo sonoro. Vejamos o poema de Douglas Ridloff, “Deaf Poetry”. Neste poema, percebemos que a intermedialidade gera acessibilidade para as pessoas surdas se expressarem poeticamente por meio de um processo combinação de modos - multimodal e também de combinação de mídias, que estão postas em relação. O poeta

combina o poema em American Sign Language (ASL) como mostrado visualmente em um curta-metragem, utilizando o vídeo, no qual estabelece uma vídeoperformance. (Figura 13 e respectivo link)

Figura 13 – “Deaf poetry”



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=24McpUV8POw>

Ao considerarmos o caráter multimodal dos textos em Libras, destacamos o potencial de acessibilidade que reside nas relações de intermedialidade para a construção de materiais voltados para as pessoas surdas. Para educação de surdos, representa uma mobilização de recursos que envolvam a construção de materiais com relações de intermedialidade que potencializam as relações de comunicação e de construção de sentidos, ao usar uma pluralidade de recursos, no lugar de se restringirem a um único material midiático.

Nos processos de tradução, abrem-se espaços para a transcriação de elementos que são possibilitados de maneiras diferentes em línguas diferentes e no caso da intermedialidade esses espaços são abertos entre mídias distintas, que, inclusive, podem ser comparadas pelos próprios sujeitos receptores. A intermedialidade tanto estabelece uma dinâmica distinta nas práticas de translanguagem⁹ em espaços de educação e de cultura, quanto nos conduz à reflexão sobre a dissolução de fronteiras entre linguagens artísticas.

⁹ Translanguagem é um conceito que se refere à prática de usar duas ou mais línguas de forma integrada, fluida e dinâmica para se comunicar, compreender e aprender conteúdos. Fonte: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1641#:~:text=A%20origem%20da%20palavra%20%C3%A9,tarefa%20na%20outra%2C%20por%20exemplo.>

O termo translinguagem tem aparecido de forma mais consistente na última década, apesar de ter sido cunhado nos anos 1990 e ter sido usado em diferentes áreas desde então. A origem da palavra é atribuída a Colin Baker (2001), que a utilizou para se referir à prática pedagógica de empregar as duas línguas do bilíngue na sala de aula de forma fluida e dinâmica. Através dessa prática, os estudantes poderiam receber a instrução em uma de suas línguas e realizar a tarefa na outra língua.

Assim, como acerca dos trânsitos e fluxos de línguas como a Libras e a Língua Portuguesa; como a ASL e a língua Inglesa, por exemplo. Vejamos o poema de Douglas Ridloff intitulado “Heart Balloon”. Tradução livre do título: “Balão de Coração”. Disponível na página do site Art Station.

Em “Heart Balloon”, vemos um poema onde o sinalizador/eu-lírico criou uma videoperformance através da qual expressa uma série de sentidos conotativos, relacionados à experiência do amor. Como a linguagem poética é polissêmica, ela se abre a vários sentidos. Dessa forma, podemos pensar em múltiplas leituras do poema. Esse poema em videoperformance traz elementos multimodais e intermediários em que o corpo do poeta é a própria mídia.

Figura 14 – “Heart Balloon”



Fonte: <https://www.artstation.com/artwork/1n1Xk3>

Quando nos referimos ao modo, estamos falando sobre elementos usados para gerar formas de representação e de comunicação. A nossa comunicação, em geral, abarca vários modos e eles devem ser considerados ao pensarmos situações de acessibilidade ou que envolva qualquer forma, a interação e a participação de grupos.

Vejamos, a seguir, o conceito de Multimodalidade.

Figura 15 – O conceito de Multimodalidade



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Multiletramentos-Fonte_fig1_294119738

O conceito de Multimodalidade molda-se adequadamente aos modos e os recursos multisemióticos, sendo eles: modo auditivo, modo espacial, modo gestual, modo visual, modo linguístico.

"Modo é um recurso semiótico para fazer sentido que é socialmente moldado e culturalmente dado. Imagem, escrita, layout, som, música, gesto, fala, imagem em movimento, trilha sonora e objetos 3D são exemplos de modos usados na representação". (Gunther Kress, 2010).

De acordo com Heidi Rose (1992) a língua de sinais é uma performance. Literatura em língua de sinais como uma "uma união entre linguagem e gesto que resulta em uma organização linguística do movimento estético", em uma "literatura do corpo", que prioriza a imagem visual. A literatura em língua de sinais é uma performance, pois é composta, distribuída e executada fora do texto escrito, tradicionalmente. É composta por:

- Rimas
- Similaridade
- Simetria / Assimetria
- Oposição / Espelhamento
- Movimentos giratórios
- Gradação
- Anáfora - cadeia anafórica

- Ritmo - Velocidades variadas
- Cores - em geral na videoperformance
- Sons /Ritmo
- Translação / Deslocamento
- Dilatação (alterar o tamanho)
- Incorporação
- Foco narrativo similar ao cinematográfico: close-up / panorâmica / plano americano (na videoperformance).

A videoperformance é a maneira pela qual o poeta cria por meio de suas sensações e percepções sensitivas e visuais os sinais, as diversas formas de oferecer significado e emoções ao poema. A língua não se esgota na mensagem que engendra, ela pode ir além e referir outras vozes, significantes, significados, representações sociais, para além do que é dito.

A literatura em língua de sinais, em suas representações sociais e identitárias, tais como a poesia social surda, as representações de SLAM¹⁰ surdo, literatura de cordel surdo, no teatro surdo trazem muitos aspectos expressivos do cinema mudo, em que as cenas e consistem em uma mescla de narrativa, dramatização, dança e imagem.

De acordo com Abrahão (2017), a visual vernacular desenvolveu-se a partir de uma construção linguística visual e motora, composta por elementos dramáticos, movimentos corporais e expressões faciais ligadas às línguas de sinais com elementos da mímica e da poesia a fim de não fazer o uso, propositalmente de sinais padronizados.

Visual Vernacular ou VV surge como um novo estilo de expressão da arte visual. Os Surdos sentem-se representados por tal estilo que remete uma nova forma de articulação entre os sinais e a percepção humana engendrada pela visualidade. Quem a observa em atuação decorre de uma mistura de emoções, sensações e sentimentos. Observaremos na Figura 16 e respectivo link um exemplo de literatura em VV:

¹⁰ SLAM - O slam é uma competição de poesia falada criada nos Estados Unidos por Marc Smith, mais especificamente em Chicago nos anos 1980 e trazido ao Brasil em 2008 por Roberta Estrela D'Alva. Originário do inglês, o termo slam quer dizer batida. Algo semelhante a uma pancada. <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/30/slam-literatura-e-resistencia>

Figura 16 - TIR - Conto Polonês narrado em Visual Vernacular



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ll8hWJkNZO4>

TIR- é um conto Polonês sobre como pequenas decisões, em frações de um segundo, podem afetar a vida humana. Na narrativa um homem atravessa a rua, entra no caminhão e inicia o percurso. Depois de um tempo, ele percebe uma mulher atraente. O narrador nos dá duas opções para encerrar esta história. A primeira, em que o homem decide se interessar pela mulher que encontra, e a segunda, na qual ele não demonstra o interesse por ela.

No caso do gênero literário em questão, podemos observar que a visual vernacular não atua somente na poesia, ela perpassa outros gêneros como a narrativa. Uma narrativa visual repleta de singularidades linguísticas próprias da língua viso-espaco-gesto-visual e tal como a apresentação supracitada. Segundo Bernard Bragg a criação da visual vernacular aconteceu a partir de um curso de mímica do qual participou, em Paris, a convite de Marcel Marceau.

Marcel Marceau me convidou para estudar mímica em Paris. Eu criei outra técnica de performance baseada em seu método. Eu desenvolvi o que chamei de VV - é uma forma de mímica. Não é na verdade a estrutura da mímica tradicional. Eu a mudei para uma moldura menor, e utilizei técnicas de cinema - cortes e edições, close-ups e tomadas longas. Eu comecei aquele estilo, e o chamei de Visual Vernacular, por falta de um termo melhor.

Visual vernacular não se configura como mímica, pois no processo de performance, seleciona e usa um espaço menor para a enunciação da narrativa; e como performance, pode ser encenada em qualquer espaço físico ou ser apresentada na forma de registro em vídeo. Observe, no Quadro cinco (5) os traços diferenciadores entre mímica e visual vernacular.

Quadro 5 - Mímica X Visual Vernacular

MÍMICA	Visual Vernacular
Transmite ações e emoções através de gestos, sem base verbal, o que a torna compreensível a falantes de várias línguas.	Tem base verbal, pois emprega, ainda que pouco, as línguas de sinais.
O corpo inteiro é usado.	A sinalização raramente ocorre abaixo dos quadris.
O mímico desloca-se e circula pelo espaço da apresentação, para demonstrar os percursos das personagens. Usa toda a extensão do espaço vertical, incluindo o chão.	O sinalizador permanece em um mesmo lugar e demonstra os percursos das personagens com movimentos das mãos e do restante do corpo, mas sem atravessar o espaço da apresentação.
A encenação da mímica tende a ser mais extensa, sem cortes rápidos.	O sinalizador incorpora as perspectivas do narrador e das personagens, além da representação do cenário, alternando-os durante a narração, em cortes contínuos e rápidos. Dessa maneira, há referências a enquadramentos cruzados, que usam o close-up, o plano médio, e o plano aberto, por vezes, simultaneamente.

Fonte: SUTTON-SPENCE; KANEKO, 2016, p. 65

Sendo assim, entendemos a diferenciação entre mímica e a visual vernacular e que esta última não se configura como a primeira. Visual vernacular é, portanto, uma forma literária predominantemente narrativa, tecida como ação através de movimentos, sinais, gestos e expressões que emulam os movimentos como os da câmera cinematográfica, como o close, a visão panorâmica e várias formas de enquadramento.

A literatura surda em Libras é criada a partir da modalidade gestual-visual especialmente, tendo como foco: a língua. Ela engloba todas as línguas produzidas em línguas de sinais, como por exemplo: ASL, Libras. A Literatura permite uma “trapaça salutar da língua” segundo Barthes (1977), com a utilização da linguagem literária, criativa e imaginativa. Àquela que rompe com as barreiras do real e parte para o sensível e o ideal. Portanto, a Literatura é um ponto de desconstrução na experiência do aprender e deve-se sempre emanar do prazer literário.

4.12 O ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos – os direitos linguísticos dos surdos

Podemos comprovar por meio dessa pesquisa que não só no Brasil, mas em outros países do mundo, vem sendo difundida e valorizada a proposta de educação de surdos bilíngue e bicultural que valoriza as línguas de sinais e oferece acesso ao conhecimento e a compreensão dos aspectos fundamentais de uma sociedade tal como a língua

oficial¹¹ de uma nação. No que tange o ensino de estudantes surdos ainda vivemos a dicotomia: docente X aprendiz em que o primeiro não tem formação, não conhece a língua de sinais, as metodologias e as estratégias necessárias para ensinar a estudantes surdos.

E por outro lado, o aprendiz que, por muitas vezes, não consegue, ler, compreender, opinar e obter fluência linguística na língua escrita de seu país. Tais dificuldades muitas vezes, nas escolas brasileiras, são justificadas pela surdez, e não pela ausência de um olhar inclusivo necessário e pela ausência de estratégias de ensino específicas a serem destinadas aos estudantes surdos.

Ao levantarmos hipóteses podemos destacar que: i) o professor não domina língua de sinais porque ele não teve como disciplina curricular obrigatória em seu curso de licenciatura – Libras; ii) o professor não teve como disciplina curricular em sua graduação a disciplina de metodologias de ensino inclusivas; iii) o professor não a teve em sua licenciatura a disciplina práticas de ensino de Língua Portuguesa como L2 para estudantes surdos; iv) a proposta de ensino aplicada aos surdos não apresenta estratégias visuais.

De acordo com Slomski (2012) o bilinguismo – Libras/ LP possibilita um aumento das capacidades metacognitivas, como a possibilidade de monitorar os processos de compreensão, capacidades metalinguísticas, que consideram a linguagem como objeto de reflexão e facilitam o processo da aprendizagem linguística conduzindo a melhores desempenhos escolares.

Além disso, práticas de ensino bilíngue aceleram o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças surdas se comparadas às práticas tradicionais elaboradas para ouvintes. Nessa perspectiva, justifica-se que a língua de sinais é a primeira língua da criança surda, já que ela fornece as ferramentas necessárias para a busca e a organização dos dados linguísticos e o conhecimento da linguagem.

A criança surda é visual. Pela ausência do sentido sonoro, nas pessoas surdas destaca-se, principalmente a percepção visual. A língua de sinais também é visual e espacial. Logo, a língua de sinais será adquirida naturalmente por essas crianças. Fernandes (2005) ressalta:

¹¹ Língua oficial é a língua considerada como própria de um país. De acordo com o artigo 13 da Constituição Federal Brasileira, no capítulo sobre a nacionalidade, diz-se: "A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil".

...a importância do estudo da natureza da língua de sinais como sistema simbólico específico para o indivíduo Surdo, que, através de signos de natureza gestual, espacial e visual, melhor traduzem os processos de percepção e apreensão da experiência da criança Surda, desprovida da capacidade de escutar os sons da linguagem verbal articulada e aprendê-la por meio de processos de aquisição próprios a um ouvinte... (FERNADES, 2005, p.22)

Por esses motivos, a educação bilíngue apresenta-se, também, como um desafio. Precisamos ensinar língua de sinais às crianças surdas desde a mais tenra idade para que elas não corram o risco de perder o tempo cronológico e a capacidade de abstração própria da comunicação linguística. Diversas pesquisas como Quadros (1997); Skliar *et al.* (1995), Felipe (1998); Fernandes (1990a) indicam que a aquisição da língua de sinais em crianças surdas como primeira língua, a criança terá maior facilidade em aprender a língua oficial do país que ela pertence.

A aquisição de primeira língua (L1) é diferente da aquisição de segunda língua (L2). De acordo com Spinassé (2006) a primeira língua aprendida por uma criança corresponde à aquisição de sons, palavras e valores determinantes do grupo étnico-linguístico e cultural a qual a criança pertença. A criança ouvinte passa a escutar os sons, a fala dos pais e começa a reproduzi-los relacionando-os aos significados e interagindo.

A aquisição de primeira língua é parte integrante e fundamental na formação do indivíduo. Através da língua nos comunicamos, pensamos, sentimos e transpomos os nossos valores pessoais e sociais. Segundo Sánchez (1990) a concepção do termo língua materna advém em consideração à língua da mãe, a genitora, a primeira educadora, quem ensina a falar, mas também refere à língua dos pais, dos familiares e daqueles que cuidam e ensinam as crianças no dia a dia.

De acordo com Lenneberg (1967) haveria um determinado espaço temporal no qual a aquisição de línguas é determinante para as crianças. Trata-se de um período em que a aquisição de línguas ocorre de maneira mais fácil, fluida e eficaz chamado período crítico. O período crítico está ligado ao desenvolvimento do cérebro e ao processo de lateralização. Esse processo detém um impacto significativo no processo de aprendizagem, uma vez que influencia a forma como as informações são processadas e armazenadas pelo cérebro.

Compreender que devemos ensinar a primeira língua para os surdos e a segunda língua pode ajudar educadores a adaptar suas práticas pedagógicas e promover um aprendizado mais significativo e eficaz para os estudantes surdos. Pela perspectiva

bilíngue apresentada nesta tese, a aprendizagem de uma segunda língua, no caso dos surdos brasileiros, a Língua Portuguesa deverá ocorrer também na primeira infância em consonância com a aprendizagem de L1.

O que a diferencia é que a modalidade de aprendizagem de L2 para os surdos deverá respeitar os direitos linguísticos dos surdos, a concepção visual de língua. A aprendizagem de Língua Portuguesa deverá ser realizada na modalidade escrita. O domínio da língua nação é fundamental para todos os cidadãos uma vez que oferece cidadania e participação social efetiva a pessoa humana, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa, defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo produzindo conhecimento.

Para a pesquisadora Ronice Quadros (1997 e 2006), no que tange à aquisição de L2 para crianças surdas, o desenvolvimento cognitivo somado à fluência na L1 são fundamentais para o desenvolvimento de uma segunda língua tanto para ouvintes quanto para Surdos. Ao propormos um ensino bilíngue – Libras como L1 e Língua Portuguesa escrita como L2, será apresentado um quadro comparativo a despeito das teorias de aquisição de L1 e L2. Ao analisarmos o Quadro seis (6) observamos que por meio da filosofia de ensino bilíngue podemos estabelecer um formato de ensino em que a L1 ocorra de maneira natural e o ensino de L2 transcorra em um diálogo simultâneo à aprendizagem da L1.

Quadro 6 – Aquisição de L1 e L2

Salles et al. (2004)	Quadros (2000)
Aquisição de L1	Aquisição de L2
Propriedades que se manifestam na aquisição da L1:	A aquisição das línguas pode ocorrer:
Universalidade correspondente ao fato de que em condições normais qualquer criança adquire uma língua natural.	Simultaneamente com a aquisição da L1. Por exemplo, com pais usuários das duas línguas – Libras e LP.
Uniformidade, que se refere às semelhanças no processo de aquisição relativas às consideráveis diferenças nos estímulos do ambiente.	Espontaneamente à aquisição da L1. Por exemplo, com pessoas que passam a morar em outro país.
A rapidez, que se define em comparação com a manifestação de outras habilidades como, por exemplo, o raciocínio lógico.	Como forma de aprendizagem sistemática. Por exemplo, no caso de escolas de língua estrangeira em que o estudante aprende por meio da metodologia de ensino proposta.

Fonte: Quadro adaptado em Salles et al. e Quadros *apud* Madeira (2018)

A possibilidade de aprendizado da língua escrita está associada à forma e como o processo de ensino está organizado pela escola, pelos professores e pela liberação da secretaria de educação para que o formato adequado para o ensino de surdos seja estabelecido. Nesse sentido, a educação bilíngue de surdos deve ter como meta a instrumentalização do estudante surdo para que ele tenha acesso e adquira as mesmas habilidades e competências oferecidas a todos os estudantes da escola.

Além disso, o estudante surdo deverá obter um grau de maturidade pessoal, autoconfiança e o mesmo nível de ajuste social esperado a um estudante ouvinte. Esta tese procura dialogar com a perspectiva compreendida como conceito sociocultural da surdez. De acordo com Moura (1996) esse modelo multicultural começou a ganhar amplitude a partir de pesquisas científicas associadas à surdez que abrangeu a diversidade de grupos excluídos que reivindicam o direito de suas culturas próprias, tais como: os indígenas, os latinos, os negros.

Essas pessoas entendem a deficiência auditiva como parte delas mesmas e que os obstáculos que enfrentam são próprios do ambiente externo e não nelas mesmas. Tal movimento caminha na direção de remover obstáculos no seu ambiente, permitindo-lhes alcançar um *status* igual ao dos outros cidadãos. Nesse sentido, os surdos identificam-se como um grupo minoritário linguístico e cultural por causa da sua língua natural, a língua de sinais.

De acordo com Slomski (2012) a visão sociocultural da surdez está alinhada com os princípios existentes na declaração dos direitos humanos, nas recomendações da ONU, nas declarações da UNESCO, nas diretrizes da declaração de Salamanca e acima de tudo, alinhada com os direitos Universais do cidadão dos quais, ninguém pode ser privado do direito à educação.

Diante da realidade de muitas escolas brasileiras em que as secretarias de educação não organizaram a Educação bilíngue e os professores não se sentem capacitados para ensinar os estudantes surdos, surge o questionamento: de quem seria a tarefa de ensinar os estudantes surdos? Muitas escolas transferem aos intérpretes de Libras a competência de ensinar aos surdos todas disciplinas curriculares, mas essa é a função do intérprete atuante em contexto educacional?

A competência e a missão de ensinar aos surdos, e os demais, no primeiro segmento do ensino é do pedagogo e a partir do segundo segmento é do professor em sua respectiva disciplina. É importante que as escolas contratem pedagogos surdos, pois

eles apresentam o modelo linguístico a outras pessoas surdas. Já no segundo segmento do ensino fundamental, ensino médio e educação superior o dever é do docente de cada disciplina e não do intérprete de Libras. Já para o ensino de Língua Portuguesa como L1 ou L2 diante às leis da educação que regem o país a competência é do professor graduado em letras vernáculas.

No caso do ensino de surdos é fundamental que o docente conheça as estratégias e metodologias de ensino próprias para os estudantes surdos, mas é fundamental que tenham a formação teórica e a habilidade de bem lecionar ambas as línguas e não uma em detrimento da outra. Dialogando com o referencial curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos, elaborado pelo Ministério da Educação em 2021, as habilidades e competências a serem desenvolvidas com os estudantes surdos em cada nível e etapa de ensino devem ser destacadas para uma aprendizagem significativa.

O documento apresenta-se como uma alternativa curricular, metodológica e pedagógica que pode contribuir para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita de estudantes surdos. A abordagem estrutural apresentada pelo referencial curricular, acima citado, pretende mobilizar professores para a realização de práticas pedagógicas que destaquem, valorizem as experiências e identidades de cada estudante surdo.

Além disso, o referencial curricular destaca a aprendizagem da Libras, e um ambiente pautado por uma pedagogia visual, como a proposta de ensino da tese em questão.

4.13 Material pedagógico bilíngue para o ensino de Língua Portuguesa para surdos

O caderno pedagógico bilíngue: Língua Portuguesa como L2 para surdos- o letramento visual e os gêneros textuais é o produto final da dissertação de mestrado de Madeira (2018). É um material de ensino bilíngue de Língua Portuguesa para estudantes surdos que foi elaborado pensando nas práticas de ensino diárias dos professores que lecionam para estudantes surdos.

O material é composto de três gêneros literários: fábula, conto maravilhoso e tirinha, pois contemplam parte integrante do currículo do 6º ano do ensino fundamental. As estratégias de ensino comparam e aproximam as duas línguas: Libras e LP como L2.

A fábula apresenta uma tradução da língua francesa e uma adaptação à língua portuguesa.

O conto maravilhoso conta com uma história criada aos moldes da literatura dos surdos – O conto: Bela, a princesa que falava com as mãos. A tirinha foi elaborada pensando na maneira como os professores surdos ensinam os estudantes ouvintes. Dessa forma, a estratégia de ensino foi elaborada.

O material está disposto em formato de livro eletrônico. Todos os textos estão disponibilizados em Libras no site de divulgação científica¹² da autora. Esse material foi apresentado no curso de formação continuada: “Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino para surdos” como modelo de ensino bilíngue para estudantes Surdos.

Segundo Quadros (1997), os estudos sobre aquisição de segunda língua – L2 para surdos foram motivados por três fatores básicos: a) Os estudos desenvolvidos sobre a aquisição da primeira língua, a Libras; b) Os conflitos teóricos entre as abordagens sobre a aquisição da linguagem; e c) O amadurecimento e desenvolvimento das pesquisas sobre a Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos.

Nesse sentido, percebemos a relevância na promoção de pesquisas acadêmicas que pensem e considerem o ensino bilíngue de surdos a fim de garantir os direitos linguísticos dos surdos: a aprendizagem de Libras como L1 e da Língua Portuguesa como segunda língua a fim de encontrarmos meios para uma melhor promoção da qualidade de ensino aos nossos estudantes.

4.14 Protótipos didáticos para o ensino bilíngue de surdos

...O surgimento da área Linguagens e suas Tecnologias reflete uma sociedade dinâmica que faz uso de inovações em meio digital. O impacto dessa dinâmica urgente e tecnológica fomenta uma nova geração de nativos digitais... Currículo referencial do RJ (2022).

A epígrafe supracitada é um recorte do currículo referencial do Estado do Rio de Janeiro para estudantes do ensino médio. Esse texto foi elaborado pensando nos dias atuais em que vivemos a era digital. O uso de recursos tecnológicos e digitais é cada vez mais recorrente em nosso cotidiano. Vivemos nesta sociedade que faz o uso dos eventos tecnológicos e na qualidade de Educadores precisamos estar conectados a meios de atrair os estudantes propondo forma de ensino mais dinâmicas atualizadas.

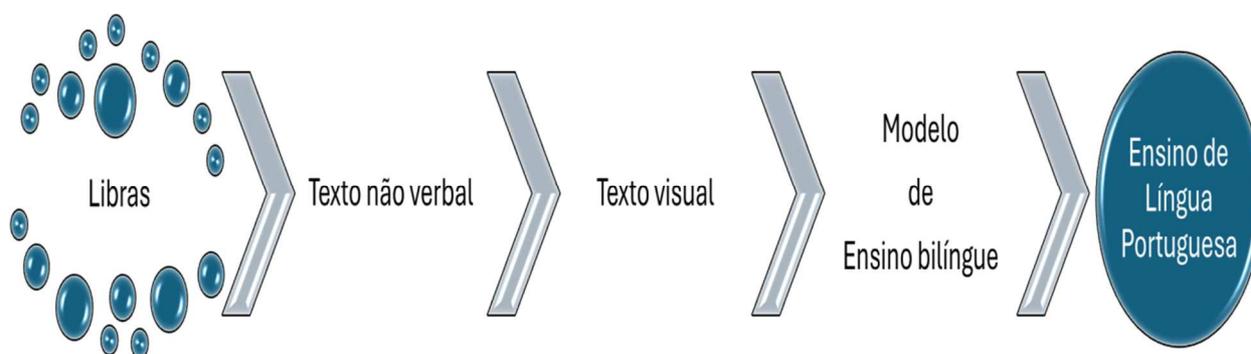
¹² <https://pandorarte.wixsite.com/prof-fabiana-braga>

A fim de cumprir esta missão utilizaremos em nossa prática os conceitos de multiletramentos ou novos letramentos como formas de letramentos com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) para resignificar as novas práticas sociais da linguagem. A proposta de ensino digital e que faz o uso de recursos tecnológicos é fundamentada no bilinguismo e tem como objetivo principal ensinar a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita para estudantes surdos segundo as determinações da Base Nacional Comum Curricular, do currículo Estadual, alinhado à proposta de ensino bilíngue de LP como L2 para surdos do MEC.

O modelo bilíngue apresenta a Libras como língua de instrução. Em seguida, por meio de uma história não verbal narrada por animação, os estudantes fazem toda a compreensão da narrativa. Por último, as questões de interpretação de texto são inseridas de maneira a acompanhar a proposta visual e que faz o uso de recursos tecnológicos digitais.

Ao ser criada uma proposta de ensino bilíngue de surdos, respeitamos a Libras como L1 e a utilizamos como língua de instrução. Como esta proposta tem o caráter inclusivo, foram utilizados textos que apresentam grande potencial de ensino de surdos e ouvintes, pois de maneira lúdica exploram a visualidade e a compreensão textual. Observemos a figura 17:

Figura 17 - Modelo de ensino bilíngue proposto



Fonte: Elaborado pela autora

Os fundamentos teóricos do modelo de ensino bilíngue proposto têm como enfoque o recurso visual e as questões de ensino que circundam em torno da garantia de um espaço para autoria e interação com os estudantes, por desenhar novas práticas de letramento digital para a aprendizagem. De acordo com Rojo (2013), os novos

letramentos não só a circundam o mundo contemporâneo em consequência de avanços tecnológicos, mas também, refletem o surgimento de uma nova mentalidade que consome novas oportunidades em meios de comunicação mais rápidos.

Nesse sentido, é preciso prepararmos os estudantes para o funcionamento de uma sociedade cada vez mais digital, que tende cada vez mais buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, pesquisar, buscar novos conhecimentos e aprender de maneira crítica com as diferenças e múltiplas identidades.

Precisamos entender que os textos da contemporaneidade mudaram e conseqüentemente as práticas de ensino precisam ser ajustadas à hipertextualidade e às relações entre as diversas linguagens que compõem o texto hipermidiático. Para criar um ambiente de aprendizagem foi escolhida a utilização do Playposit. O playposit é um ambiente de aprendizagem on-line para criar vídeo aulas interativas e inovadoras.

A plataforma virtual foi desenvolvida pela AT&T e Stanford's startX. Ela permite que os professores insiram questões, imagens, textos. Pode ser usado em "flipped classroom" e "blended learning"¹³. Depois de escolher o vídeo é permitido fazer cortes, adicionar perguntas em pontos determinados pelo professor, para que elas surjam no momento desejado.

As perguntas podem ser de múltipla escolha e discursivas. O professor pode inclusive incluir informações e dicas para os estudantes, criar salas ou *bulbs*, incluir seus estudantes e acompanhar o desempenho individual em seu *dashboard*. Os vídeos também podem ser compartilhados através de suas URL.

O serviço é gratuito para armazenamento de 50 MB. Existe também uma versão paga US\$ 96 por ano (em 2024 quando esta tese foi escrita), como crop de vídeos, mais tipos de questões, impressão de worksheets, exportação de notas, analytics avançados e a possibilidade de os estudantes criarem seus próprios bulbs. Existe também uma versão para instituições e uma biblioteca com diversos canais para pesquisa.

Observe a figura 18 - ambientação inicial da plataforma Playposit.

¹³ Blended Learning é um modelo de educação formal que mescla a aprendizagem presencial com a virtual, em coexistência, valorizando os diferentes modos de interação, colaboração, envolvimento e promovendo a integração das tecnologias digitais na prática pedagógica dos professores. Fonte: <https://www.scielo.br/j/educ/a/PDGg3zvjpgc6LS6jKhtttQZn/?lang=pt&format=pdf>

Figura 18 – Ambientação inicial da plataforma Playposit



Fonte: Tela inicial do Playposit

4.15 Descrição da criação das atividades

O primeiro texto escolhido é uma animação intitulada “Vencer o câncer é mais fácil quando se está cercado de amor”. A animação foi criada com o objetivo de divulgar o Hospital de Câncer de Barretos. O hospital passou a ser conhecido como Hospital de Amor. Em cinquenta anos de história a instituição é conhecida em oferecer atendimento qualificado e humanizado repleto de carinho e amor.

A história narrada visualmente é a de Nina, a pequena valente que enfrentou corajosamente o câncer com o apoio de sua família, amigos e de toda equipe do hospital de amor. O texto multimodal foi escolhido pelo potencial visual muito forte. É uma história muito bela de superação e de como podemos enfrentar as dificuldades da vida quando temos o apoio e o amor de pessoas próximas como a família, os amigos, os pets, a equipe do hospital.

No caso dos estudantes surdos podemos entender que com amor, dedicação e meios de ensino adequados podemos lhes oferecer a atenção e o retorno necessários para o seu aprendizado. Na plataforma playposit foi inserido o vídeo supracitado que está disponibilizado na plataforma YouTube. Foram incorporadas situações comunicativas próprias para estudantes surdos como o comando da questão apresentado em língua de sinais, o uso das imagens apresentadas pelo texto não verbal propicia a atmosfera visual necessária para aguçar a visualidade.

As questões circundam em torno da temática da personagem principal e referem-se as três divisões: questões de interpretação de texto por inferência, centradas na

gramática textual, questões de textualidade com enfoque no gênero narrativo, questões de semântica e uma questão sobre figuras de linguagem. Os conteúdos elaborados e direcionados nos protótipos de ensino bilíngue para surdos disponibilizados no Playposit direcionam-se para os estudantes da 1ª série do ensino médio.

Esses conteúdos teóricos representam habilidades e competências a serem trabalhadas. A escolha pela série de escolarização, versa pela tentativa de ampliar o modelo teórico e as propostas de ensino para o segmento da educação básica. O ensino da gramática textual é orientado pela teoria de Bakhtin (1929), em que acredita que a língua está sempre a serviço de um locutor que a usa numa determinada condição de enunciação em que a palavra, o signo, está de acordo com a situação social estabelecida concretamente.

Dessa forma, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas. A fim de agregar o teor inclusivo à atividade, foram inseridas legendas em Língua Portuguesa escrita. Para a edição do vídeo e inserção das legendas foi utilizado o editor de vídeos CapCut. As legendas podem ajudar a entender o teor do enunciado linguístico e auxiliar na compreensão do conteúdo veiculado.

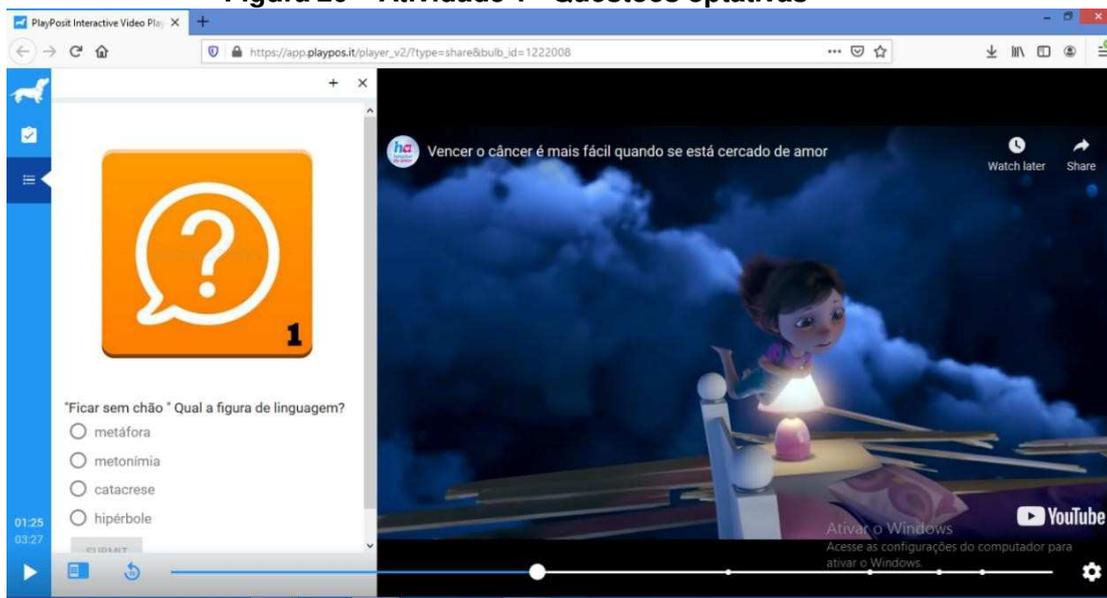
Observemos nas figuras (19) e (20) o enunciado da atividade 1, elaborada em Libras como língua de instrução, as questões optativas e a questão discursiva propostas no curso de formação continuada.

Figura 19 – Atividade 1 – Enunciado



Fonte: <https://app.playpos.it/go/share/1966739/1514049/0/0/Vencer-o-cncer-legendado>

Figura 20 – Atividade 1 - Questões optativas



Fonte: Elaborado pela autora

Questões optativas:

- ❖ “Ficar sem chão”. Qual é a figura de linguagem?
 - Metáfora /metonímia /catacrese /hipérbole
- ❖ – O que significa dentro da cápsula de remédio?
 - Estar de férias / estar doente / estar feliz / estar em plena forma
- ❖ – A personagem principal é:
 - Uma moça/ um rapaz/numa menina/ um senhor
- ❖ – Qual é o bicho de estimação?
 - Um passarinho amarelo/ um gato preto e branco/ um cachorro branco marrom/ um cachorro branco

As questões supracitadas, concentram-se na compreensão e interpretação textual.

Questão discursiva:

- ❖ Como a personagem principal superar a doença? Escreva.
Neste momento, o estudante utilizará a escrita da língua nação.

Em seguida, será apresentada a descrição da atividade (2) do curso de formação continuada: Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos.

Descrição da criação da atividade 2

Para a atividade (2) foi escolhido o poema em língua de sinais intitulado “Mudinho” de Edinho Santos, poeta surdo brasileiro. O poema foi declamado por meio de uma performance em Libras no evento Slam do corpo na cidade de São Paulo. Trata-se de um poema narrativo que conta a sua história de vida, de luta política e identitária.

Analisando o poema e a história de vida de Edinho Santos podemos entender trata-se de um poema social. O poeta remete a “um grito” sinalizado de luta para que as pessoas surdas não sejam mais inferiorizadas em uma sociedade preconceituosa que se refere ao indivíduo Surdo como “mudinho”.

O vídeo do evento Slam do corpo foi extraído da plataforma Vimeo. Para a elaboração da atividade (2) foram incorporadas questões de natureza escrita a fim de acompanhar a compreensão e o desenvolvimento linguístico do estudante surdo. O comando da questão foi apresentado em língua de sinais e utilizado o recurso visual e inclusivo das legendas. As questões circundam em torno da temática da personagem principal e referem-se a duas divisões: i) questões de interpretação de texto por inferência, centradas no gênero poético; ii) questões de interpretação e compreensão textual com respostas sinalizadas; iii) questões de interpretação e compreensão textual com respostas escritas.

Os conteúdos foram pensados a partir da importância da visualidade para pessoas surdas. Foi utilizada a língua de sinais para o comando das questões. As respostas são direcionadas para gravação de vídeos em Libras e também nas estratégias de ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos.

Nas questões, a palavra **principal** aparece em caixa alta a fim de chamar atenção do estudante surdo. É um recurso estratégico de sucesso para o ensino bilíngue de LP como L2. Mesmo que o estudante não reconheça todas as palavras escritas em Língua Portuguesa presentes na sentença, ele irá focar na palavra em negrito. Vejamos o exemplo que segue:

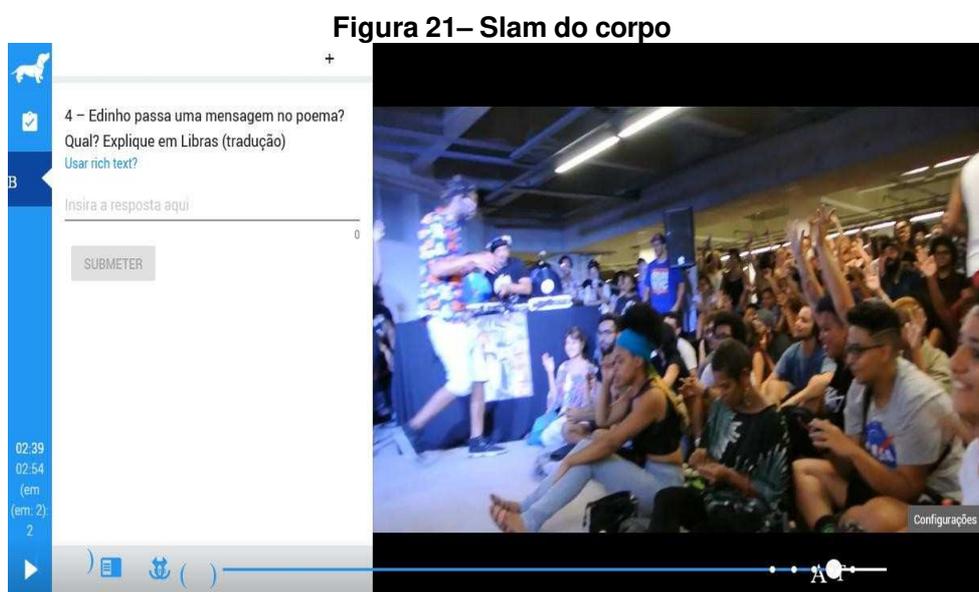
A palavra **PRINCIPAL**, na questão abaixo, destaca-se visualmente por meio do negrito e leva o estudante a entender o tema principal da questão posta que também foi apresentado no vídeo.

Questões optativas:

- ❖ Qual assunto **PRINCIPAL** do poema?

- Preconceito / amizade / natureza / utopia
- ❖ – O eu-lírico – a voz que clama na poesia é?
 - Mulher / criança / velho / homem
 - Questões discursivas em Libras:
- ❖ – O tempo passa na poesia? Como? Explique com vídeo em Libras.
- ❖ – Edinho passa uma mensagem no poema? Qual? Explique em Libras.

A Figura (21) apresenta a descrição visual e linguística da questão discursiva, que propõe a escrita da Língua Portuguesa, seguida do enunciado da questão nº 4 da proposta de ensino bilíngue para surdos.



Fonte: Elaboração da autora

Questões discursivas em Língua Portuguesa/L2

Agora, escreva, em Língua Portuguesa escrita, a resposta da pergunta nº 4. Lembre-se de que a língua Portuguesa é a L2 para os estudantes surdos, por isso não tenha medo de escrever. Todas as questões foram elaboradas dialogando com a Base Nacional Comum Curricular (2017) e no currículo do Estado do Rio de Janeiro (2022) para a 1ª série do ensino médio. Observe os dados compilados no quadro 7:

Quadro 7 – Comparação das competências e habilidades previstas na BNCC e no currículo do Estado do Rio de Janeiro

BNCC	CURRÍCULO DO ESTADO DO RJ
Competências específicas e habilidades	Leitura
(EM13LGG201) Utilizar adequadamente as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.	Diferenciar o texto literário do texto não literário.
(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação; (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.	Figuras de Linguagem
Competências específicas - LP	Uso da língua
(EM13LP16) Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.	Produção de textos opinativos

Fonte: BNCC (2017) e Currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro (2022)

O nosso protótipo de ensino bilíngue para surdos dialoga com proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa escrita como segunda língua para estudantes surdos do ensino médio. Observe o quadro (8):

Quadro 8 - Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos do ensino médio

Competências gerais	Habilidades	Objetos de conhecimento	Gêneros textuais
Reconhecer o Português escrito como ferramenta de acesso ao conhecimento das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses das culturas surdas e ouvintes e para o	Interpretar o sentido global de textos narrativos	Texto literário e texto não literário Figuras de linguagem	Narrativo Slam
Exercício do protagonismo social			

Fonte: Adaptado de proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos do ensino médio (2021)

É perfeitamente viável a implementação do modelo de ensino proposto em uma perspectiva bilíngue com estudantes surdos ou classe com estudantes surdos incluídos. A proposta de ensino pautada no uso de tecnologias digitais apresenta caráter inovador, mas podemos adaptá-las ao uso analógico.

Ser analógico é estar conectado com o mundo real, é valorizar o contato físico, as experiências sensoriais e a simplicidade. Dessa forma, podemos também pensar em maneiras de adaptar o conteúdo de nossas propostas ao meio analógico caso durante a nossa aula ocorra uma eventualidade. Como por exemplo, a atividade exposta em cartazes ou cartelas e outros recursos visuais.

5 MATERIAIS E MÉTODOS

5.1 Tipo de pesquisa

Segundo Thiollent (2005) a metodologia é o item que orienta o processo de investigação na tomada de decisões, nas hipóteses e nas técnicas da pesquisa. Demo (2006) destaca que a metodologia problematiza criticamente, além de mostrar os caminhos do processo, indagando os limites da ciência em conhecer e intervir em uma determinada realidade.

Diante de tal entendimento, de acordo com Gil (2002) a pesquisa em questão classifica-se quanto à abordagem como qualitativa e quantitativa. Os propósitos centram-se em desenvolver o curso de formação de professores, aplicá-lo, validá-lo e analisá-lo. Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada buscando responder a uma questão central e propor soluções para tal questionamento.

Tal estudo configura-se como uma pesquisa exploratória, descritiva e de campo, pois realizou-se com diferentes procedimentos técnicos: revisão sistemática de literatura, revisão bibliográfica de literatura, pesquisa in loco e com questionários pré e pós-testes. A pesquisa teve aprovação para a sua realização pelo conselho de ética da Universidade Federal Fluminense. A pesquisa contou com seis (6) etapas:

- i) Revisão Sistemática de Literatura (RSL),
- ii) Formulação do conteúdo proposto no curso de Formação continuada com

- protótipos para o ensino de surdos,
- iii) Elaboração do modelo teórico de ensino proposto,
 - iv) Elaboração dos protótipos didáticos de ensino bilíngue de LP como L2 para surdos,
 - v) Execução do curso de formação continuada,
 - vi) Análise dos dados obtidos a partir da percepção dos cursistas a respeito do curso.

5.2 Contextualização da pesquisa

No primeiro momento foi realizada uma Revisão Sistemática de Literatura para entender o “estado da arte” relativo ao campo de estudo proposto nesta tese, bem como a utilização de sugestões da literatura para construção do conteúdo a ser aplicado no curso de formação continuada: Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos.

Os achados científicos revelaram que as pesquisas realizadas no período, a partir do recorte aqui proposto dizem respeito às práticas docentes. Quando nos referimos à educação/ensino de pessoas surdas no Brasil é preciso nos amparar nas leis que garantam a acessibilidade e a inclusão desses aprendizes no seio social.

5.3 Revisão Sistemática

Na primeira etapa foi realizada uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) a fim de verificar quais pesquisas já tinham sido desenvolvidas na área de estudo que abrange esta pesquisa científica. Essa foi realizada respondendo à pergunta da pesquisa: como trabalhar o letramento multimodal e tecnológico com estudantes Surdos por meio de uma perspectiva visual, bilíngue e inclusiva?

Para a busca de dados foram utilizados sistemas de metadados e ferramentas específicas para a execução do procedimento, de acordo com a nomenclatura e a indexação¹⁴ de artigos. A indexação foi realizada seguindo o seguinte protocolo:

Análise do documento (artigos, dissertações e teses) para selecionar conceitos explícitos e implícitos.
Síntese desses conceitos realizando uma tradução para linguagem apropriada.

¹⁴ Indexação: é o processo pelo qual é descrito o conteúdo temático de um documento mediante a atribuição de descritores de assunto, após sua leitura técnica e análise.

Baseando-se no vocabulário controlado incluído no uso dos recursos descritores em Ciência da Saúde (DeCS) e no Medical Subject Headings (MeSH) foram definidos os descritores e as palavras-chave específicas deste ramo de pesquisa. Foi utilizada uma busca avançada nas bases de dados ERIC, SciELO, Periódicos CAPES e Google Scholar. Dessa busca, considerou-se os tipos de estudos observacionais dos trabalhos disponíveis do ano de 2017 até o ano de 2022.

Em seguida, a fim de seguir o protocolo de busca, ocorreu a decomposição do levantamento dos objetos da pesquisa segundo a estratégia PICO¹⁵ (Akobeng, 2005),

utilizando os termos na seguinte combinação no idioma inglês: "Multimodal Literacy" AND "Deaf Students" AND "Technologies" AND "Education" e no idioma Português: "Letramento Multimodal", "Estudantes Surdos", "Tecnologias" E "Educação.

O referido protocolo resultou em sistemas de metadados gráficos para análise estatística. Os achados oriundos da revisão sistemática de literatura serviram como base teórica para as aulas do curso de formação continuada.

5.4 Critérios de inclusão, exclusão e elegibilidade dos trabalhos científicos.

Foram considerados como fatores de inclusão e, portanto, considerados elegíveis os trabalhos que:

- 1) Abordassem o tema em relato de casos e/ou artigos de referência;
- 2) Publicados nos idiomas: português ou inglês;
- 3) Textos completos e acesso aberto (download gratuito) ou disponibilizados no portal dos Periódicos CAPES;
- 4) Publicados entre 2017 e 2022.

Foram considerados como fatores de exclusão e, portanto, não considerados elegíveis os trabalhos que:

- 1) Abordassem a surdez do ponto de vista clínico;
- 2) Não apresentam descrição metodológica completa (objetivos, métodos e resultados).

¹⁵ PICO: representa um acrônimo para População, Intervenção, Comparação e Outcome (desfecho) baseado nos princípios de evidência da área da pesquisa.

5.5 Participantes da pesquisa

A criação do curso de formação continuada foi pensada, em primeira análise, em um formato específico para professores de Língua Portuguesa que lecionem para estudantes surdos. Depois, ao aprofundar a leitura e o entendimento do decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 e observar o perfil dos candidatos inscritos, a proposta do curso foi se ampliando para professores, estudantes de licenciaturas, pedagogos e fonoaudiólogos já que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, nos cursos de fonoaudiologia, nas instituições de ensino públicas e privadas e no sistema federal de ensino.

5.6 Curso de formação continuada

O curso de formação continuada intitulado “**Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos**” foi planejado disponibilizando aulas on-line síncronas, utilizando o Google Meet e atividades assíncronas. Estas últimas com debates, interações, acesso a materiais na sala de aula virtual. A justificativa de utilização do serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google é porque oferece melhor acessibilidade visual e melhor possibilidade de interação para os participantes surdos.

Para os encontros assíncronos utilizamos a sala de aula on-line Google Classroom onde foi fornecida toda sustentação teórica do curso, referências bibliográficas, vídeos em Libras, materiais, atividades bilíngues bem como foi o espaço de interação, troca de informações e conhecimentos. Foi utilizado como recurso tecnológico e didático a ferramenta WhatsApp a fim de facilitar a interação, os informes e tirar dúvidas sobre o curso.

A comunicação entre os proponentes e os participantes era feita por três meios: sala de aula virtual, e-mail e grupo interação via aplicativo WhatsApp. O uso do último foi ideal para realizar as orientações na realização dos trabalhos finais e tirar as dúvidas mais de perto. Observe o quadro (9) com a descrição da caracterização do curso:

Quadro 9 – Caracterização do curso

Tópico	Descrição
Título da ação	Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos

Modalidade da ação	on-line
Área temática principal	Ensino de LP como L2 para surdos Letras e Letras-Libras
Área temática secundária	Educação/Fonoaudiologia
Resumo da ação:	O curso “Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos” visa capacitar professores e futuros professores no planejamento, desenvolvimento e aplicação de projetos e trabalhos com fazendo o uso de recursos tecnológicos no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos.
Objetivos da ação:	O curso se relaciona com as áreas de conhecimento: Letras, Pedagogia, Fonoaudiologia e as diversas licenciaturas. De acordo com o decreto nº 5.626, a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Fonte: Elaborado pela autora

5.7 Coleta de dados do curso

A coleta de dados dos participantes ocorreu em quatro etapas:

- a) divulgação e inscrição;
- b) assinatura do termo de consentimento Livre esclarecido (TCLE);
- c) aulas síncronas e assíncronas e
- d) análise das atividades realizadas pelos participantes do curso.

Apresentaremos, a seguir, as fases de realização da pesquisa, no que tange o curso de formação continuada de educadores de surdos.

5.8 Fase preliminar - protocolos

A divulgação do curso Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos foi realizada conforme demonstra a figura (22):

Figura 22 - Card de divulgação

A UFF oferta o Curso de Formação Continuada:
Multiletramentos e recursos tecnológicos no Ensino de Surdos

Modalidade: 100% on-line.

 via google meet

Aulas às **quintas-feiras** das 19h às 21h
Carga horária: 40h

Inscrição :
22/05/24 a 31/05/24

Realização do curso :
11/06/24 a 30/07/24

Professoras:


Fabiana Braga Madeira
Doutoranda
PGCTIn/UFF


Gerlinde Teixeira
PGCTIn/UFF


Danielle Ramos
Letras-Libras/UFPRJ

Haverá Tradutor Intérprete de Libras/ Língua Portuguesa.



Promoção:

COM EMISSÃO DE CERTIFICADO

Inscrições no Link:
<https://forms.gle/MmkNn3p2ST8pTcnz9>



Fonte: Elaborado pela autora

O candidato interessado em realizar o curso deveria preencher e finalizar o formulário de inscrição realizado através do Google Forms. O Quadro (10) apresenta o formulário de inscrição com as principais informações sobre o curso.

Quadro 10 - Formulário de Inscrição

Tópico	Descrição
Características do curso	<p>Este curso contempla parte da pesquisa de Doutorado do PGCTIn/UFF em parceria com a Faculdade de Letras-Libras da UFRJ. O curso "Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos" visa capacitar professores e futuros professores no planejamento, desenvolvimento e aplicação de projetos e trabalhos fazendo o uso de recursos tecnológicos no ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos.</p> <p>Este curso contempla parte da pesquisa de Doutorado do PGCTIn/UFF em parceria com a Faculdade de Letras-Libras da UFRJ. O curso "Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos" visa capacitar professores e futuros professores no planejamento, desenvolvimento e aplicação de projetos e trabalhos fazendo o uso de recursos tecnológicos no ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos. A prioridade de oferecimento das vagas será para Professores que atuem na educação básica.</p>
Composição	O curso contará com 11 encontros distribuídos em aulas síncronas e assíncronas .
Carga horária	<p>Carga horária total de 40h.</p> <ul style="list-style-type: none"> • As aulas síncronas serão oferecidas uma vez na semana por videoconferência às quintas-feiras das 19h às 21h com carga horária de 2h por dia. • As atividades assíncronas serão disponibilizadas às terças-feiras e terão carga horária contabilizada por temáticas: <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de textos - 2h • Execução das atividades e interação na plataforma de ensino - 1h • Aplicação dos protótipos de ensino com retorno e produção de atividade final de curso - 10h
Certificação	A certificação será emitida pela Universidade Federal Fluminense para os cursistas que obtiverem 75% de participação nos encontros, nas interações na plataforma de ensino e que concluírem o trabalho de conclusão do curso.
Cronograma do Curso	<p>Período de inscrição: 22/5/24 a 31/05/24</p> <p>Período de realização do curso: 11/06/24 a 30/07/24</p> <p>Período de orientação e entrega do trabalho final de conclusão do curso: 31/08/24</p>
Conteúdo temático	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aula inaugural - apresentação do curso; 2. As metodologias ativas e o uso de recursos tecnológicos no ensino; 3. O conceito de metodologias ativas, exemplos de aplicação no ensino (project-based learning, storytelling, construção de mapas mentais); 4. Os multiletramentos nos textos multimodais; 5. Leitura de textos científicos sobre a temática dos novos letramentos. Interação na plataforma de estudos; 6. O ensino de Língua Portuguesa para surdos. Uma perspectiva multimodal, inclusiva e bilíngue;

Tópico	Descrição
	<p>7. Leitura de artigos e pesquisas científicas sobre o ensino de surdos. O planejamento das aulas e o uso de sequências didáticas;</p> <p>8. O direito dos surdos à Literatura;</p> <p>9. Interação nos debates e nas atividades da plataforma de estudos;</p> <p>10. Língua Portuguesa como segunda língua para surdos mediada por recursos tecnológicos. Protótipos didáticos para o ensino bilíngue.</p> <p>11. Interação na plataforma e produção do trabalho final do curso. Aplicação do questionário pós-teste.</p>
Processo avaliativo	<p>A avaliação será continuada observando:</p> <p>Nas aulas síncronas: 75% de participação nas aulas das videoconferências,</p> <p>Nas aulas assíncronas: execuções das atividades, interação na plataforma de ensino, aplicação e a devolutiva dos protótipos de ensino propostos no curso, produção do trabalho final do curso e a devolutiva do questionário pós-teste.</p> <p>A postagem do Trabalho final do curso é pré requisito para a certificação do curso.</p>
Publicação em E-book	<p>Serão selecionados os trabalhos finais de curso de maior destaque para a publicação no e-book das práticas pedagógicas do curso com atividades de ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos.</p>
Finalização do formulário de inscrição	<p>Ao aceitar responder este documento, você participará da pesquisa de doutoramento da UFF. Esclarecemos que não há respostas certas ou erradas. Informamos que todos os dados coletados serão utilizados exclusivamente para esta pesquisa e todas as informações permanecerão confidenciais de forma anônima de acordo com o termo de consentimento esclarecido (TCLE) a ser preenchido, a posteriori, pelo participante. Os questionários semiabertos (pré-teste e pós-teste) estão distribuídos no Google formulários com o objetivo de coletar informações primárias e secundárias para o planejamento e a avaliação do trabalho de pesquisa.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Concluída a fase preliminar da inscrição, o candidato deveria aguardar até dez dias para saber se conseguiu a vaga no curso. As respostas de aceite foram enviadas via e-mail do candidato. Foi informado aos candidatos que não conseguiram a vaga no curso que possivelmente haverá outras edições do curso. Foi criado um banco de dados com o e-mail dos candidatos para avisá-los em caso de uma segunda edição da formação.

Após a conclusão do período de inscrições, houve a fase de análise dos formulários e seleção dos cursistas. O critério principal de inclusão para o oferecimento das vagas foi oferecê-las aos professores de Língua Portuguesa que lecionassem na educação básica, primeiramente com estudantes surdos.

Porém, foi observado que dentre os inscritos, não havia grande número de docentes de Língua Portuguesa. A grande diversidade de interessados no curso

circundava entre os: intérpretes de Libras, pedagogos, professores licenciados de outras disciplinas, fonoaudiólogos e graduandos de Letras-libras.

O critério que seguiu de seleção foi o de atender a maior diversidade de educadores em diferentes regiões do país. No curso de formação continuada de educadores tivemos participantes das regiões brasileiras: norte, sul, sudeste, leste, oeste e um docente Argentino.

5.9 Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Depois de ser selecionado, o candidato recebeu em seu e-mail o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Trata-se de um documento importante que garante a análise ética de uma pesquisa. Ele tem por finalidade possibilitar, aos sujeitos da pesquisa, o mais amplo esclarecimento sobre a investigação a ser realizada, seus riscos e benefícios, para que a sua manifestação de vontade no sentido de participar (ou não), seja efetivamente livre e consciente. Observe as descrições do TCLE, vide quadro (11):

Quadro 11 - TCLE

Tópicos	Dados de identificação
Título do projeto:	"Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos"
Pesquisadora responsável:	Fabiana Braga Madeira
Instituição da pesquisadora:	Programa de doutorado em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn) - Universidade Federal Fluminense/ UFF
Telefone de contato da pesquisadora	(21) 97973-8917
TCLE	<p>Você foi selecionado(a)!</p> <p>Sua participação configura-se como voluntária (não obrigatória). A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar o seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a Instituição pertencente.</p> <p>Por meio deste termo, convido-o a participar da pesquisa intitulada "Multiletramentos e recursos tecnológicos digitais no ensino para surdos - uma perspectiva multimodal, bilíngue e inclusiva", oriunda do Programa de doutoramento em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn/UFF).</p> <p>Esta pesquisa visa capacitar professores e futuros professores no planejamento, desenvolvimento e aplicação de projetos e trabalhos com fazendo o uso de recursos tecnológicos no ensino de estudantes surdos.</p> <p>Sua participação na pesquisa consistirá em fazer parte do curso on-line "Multiletramentos e recursos tecnológicos digitais no ensino de Surdos" e na resposta dos questionários pré e pós-testes disponibilizados no Google formulários. Os questionários têm por objetivo coletar informações primárias e secundárias para o planejamento e a avaliação do trabalho científico.</p> <p>1- Aula inaugural – apresentação do curso</p>

Tópicos	Dados de identificação
	<p>2- As metodologias ativas e o uso de recursos tecnológicos no ensino;</p> <p>3- O conceito de metodologias ativas, exemplos de aplicação no ensino (Project based learning, Storytelling, construção de mapas mentais);</p> <p>4- Os multiletramentos e a hipermodalidade nos textos multimodais;</p> <p>5- Leitura de textos científicos sobre a temática dos multiletramentos e da hipermodalidade. Interação na plataforma de estudos;</p> <p>6- O ensino de Língua Portuguesa para surdos. Uma perspectiva multimodal, inclusiva e bilíngue;</p> <p>7- Leitura de artigos e pesquisas científicas sobre o ensino de Surdos. O planejamento das aulas e o uso de sequências didáticas;</p> <p>8- O direito do Surdo à Literatura;</p> <p>9- Interação nos debates e nas atividades da plataforma de estudos;</p> <p>10- Língua Portuguesa como segunda língua para surdos mediadas por recursos tecnológicos. Protótipos didáticos para o ensino bilíngue;</p> <p>11- Interação na plataforma e produção do trabalho final do curso. Aplicação do questionário pós-teste.</p> <p>O curso contará com carga horária de trabalhos síncronos e assíncronos. As aulas síncronas serão ministradas pelo serviço de comunicação por vídeo Google Meet e as aulas assíncronas serão desenvolvidas no sistema de gerenciamento de conteúdos Google Classroom.</p> <p>A carga horária de trabalhos está dividida em cinco (6) encontros síncronos de 2h de aula somados a cinco (5) encontros assíncronos com atividades a serem desenvolvidas - uma (1) hora para a leitura de textos, duas (2) horas para a execução das atividades assíncronas, cinco (5) horas para a aplicação dos protótipos de ensino em sala de aula ou produção de atividades didáticas e cinco (5) h para o retorno dos resultados que são configurados como trabalho final do curso, contabilizando um total de 40h. Os benefícios relacionados à sua participação consistem na possibilidade de os professores e licenciandos atualizarem e ou complementarem os seus conhecimentos e metodologias de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos (LP/L2) em relação às novas teorias, abordagens e técnicas pedagógicas oriundas das transformações tecnológicas do mundo contemporâneo que impactam no ambiente educacional.</p> <p>A sua participação não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica. As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguradas ao sigilo da participação. Ainda que os resultados obtidos nesta pesquisa sejam utilizados apenas em eventos científicos, a sua identificação não será divulgada.</p> <p>Esperamos que esta pesquisa não provoque sofrimento a nenhum participante uma vez que visa o aperfeiçoamento de profissionais da Educação. Caso alguma pergunta lhe cause desconforto ou constrangimento, fique à vontade para dizer que não deseja responder àquela pergunta. Conforme apresentado, buscamos com esta pesquisa considerar a resolução nº 466 de 2022 do Comitê de ética em pesquisa no que tange os aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos em oferecer esclarecimentos acerca dos riscos e das medidas de proteção aos participantes da pesquisa.</p> <p>A sua participação é livre e voluntária sendo liberado de sua continuidade, a qualquer momento, aquele que não desejar participar.</p> <p>Dúvidas e informações sobre o estudo em questão poderão ser obtidas através do e-mail: fabianafb@id.uff.br e do telefone (21) 97973-8917. A Dra Gerlinde Teixeira é a orientadora desta tese e poderá ser contatada pelo e-mail: gerlinde_teixeira@id.uff.br ou pelo telefone: (21) 99609-0388.</p>

Tópicos	Dados de identificação
	<p>A pesquisa "Multiletramentos e recursos tecnológicos digitais no ensino de surdos - uma perspectiva multimodal, bilíngue e inclusiva" está de acordo com os princípios do Comitê de ética em pesquisa (CEP). O comitê tem por competência avaliar e aprovar projetos de pesquisa que envolvam seres humanos de acordo com as normas éticas elaboradas pelo Ministério da Saúde. A avaliação do CEP considera os benefícios e os riscos aos participantes, procurando minimizá-los, além de buscar a garantia ao acesso a todos os direitos assegurados pelas agências regulatórias. Desta forma, o CEP visa defender a dignidade e os interesses dos participantes que poderão contribuir de forma voluntária e segura.</p> <p>Esta pesquisa foi aprovada pelo CEP da Universidade Federal Fluminense. Em caso de dúvidas ou querendo obter maiores informações, entre em contato com o comitê de ética em pesquisa da Faculdade de Medicina da UFF sito à rua Marquês do Paraná nº 303, sala 416, 6º andar, Niterói, Rio de Janeiro. Prédio anexo ao hospital Universitário Antônio Pedro. E-mail: etica.ret@id.uff.br. Telefone: (21) 2629-9189. O comitê de ética em Pesquisa é um colegiado responsável pelo acompanhamento das ações deste projeto.</p>
	<p>Deste modo, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios em participar da pesquisa. Concordo em responder aos questionários e realizar as atividades do curso "Multiletramentos e recursos tecnológicos digitais no ensino de surdos" contribuindo para a melhoria do ensino inclusivo para estudantes surdos.</p> <p>() Sim () Não</p> <p>Muito obrigado!</p>

Fonte: Elaboração da autora

5.10 Aulas síncronas e assíncronas

O Quadro (12) apresenta o cronograma proposto e as respectivas participações das professoras ministrantes

Quadro 12 - Cronograma de execução do curso

Datas	Aulas síncronas	Professoras	Datas	Aulas assíncronas
11/06/24	Aula inaugural – apresentação do curso	MSc Fabiana Madeira Dra Gerlinde Teixeira Dra Danielle Ramos	12/06/24	Apresentação pessoal
13/06/24	As metodologias ativas e o uso de recursos tecnológicos no ensino.	Dra Gerlinde Teixeira	18/06	O conceito de metodologias ativas, exemplos de aplicação no ensino (Project based learning, Storytelling, construção de mapas mentais).
20/6/24	Os multiletramentos nos textos multimodais.	MSc Fabiana Madeira Dra Danielle Ramos	25/06/24	Leitura de textos científicos sobre a temática dos multiletramentos e

				multimodalidade. Interação na plataforma de estudos.
27/6/24	O ensino de Língua Portuguesa para surdos. Uma perspectiva multimodal, inclusiva e bilíngue.	MSc Fabiana Madeira	2/7/24	Leitura de artigos e pesquisas científicas sobre o ensino de Surdos. O planejamento das aulas e o uso de sequências didáticas.
4/7/24	O direito dos surdos à Literatura	Dra Danielle Ramos	9/7/24	Interação nos debates e nas atividades da plataforma de estudos
11/7/24	O ensino de Língua Portuguesa para surdos. Uma perspectiva multimodal, bilíngue e inclusiva.	MSc Fabiana Madeira	16/7/24	Interação na plataforma e produção do trabalho final do curso. Aplicação do questionário pós-teste.

Fonte: Elaborado pela autora

5.11 Orientações para a realização do Trabalho Final de curso (TFC)

Para a realização do trabalho final de curso, os cursistas tiveram que optar em realizar uma das propostas de ensino descritas no quadro (13).

Quadro 13 – Trabalho final de curso – opções apresentadas aos cursistas

Instrução	Você poderá escolher por UMA das opções
1ª opção	Planeje e desenvolva uma atividade de Língua Portuguesa para Surdos de acordo com a sua realidade de trabalho ou sua realidade de estudo. Você deverá utilizar o plano de aula ou adaptá-lo de acordo com o seu campo de atuação. Caso você opte pela sua realidade de trabalho, você poderá aplicá-la no seu campo laboral e mostrar as evidências.
2ª opção	Aplique um dos modelos de ensino de LP como L2 propostos no curso. Você poderá realizar as adequações necessárias à sua realidade de trabalho ou de estudo tanto nas atividades quanto no plano de aula. Você poderá aplicá-la em campo e mostrar as evidências. Modelo 1 https://app.playpos.it/player_v2?type=share&bulb_id=1966739&lms_launch=false Modelo 2 https://app.playpos.it/player_v2?type=share&bulb_id=1966744&lms_launch=false

Fonte: Elaborado pela autora

Para as duas opções foi necessário completar o plano de atividades proposto no modelo apresentado no quadro (14).

Quadro 14 – Tópicos obrigatórios no Plano de Atividades

Curso de Formação Continuada – Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos
Area:
Cursista:
PLANO DE ATIVIDADE FINAL DE CURSO
DURAÇÃO DA ATIVIDADE
1. Tema:
2. Público-alvo:
3. Objetivo(s): ao final da atividade, o estudante deverá ser capaz de:
4. Recurso(s) didático(s) utilizado(s):
5. Metodologia utilizada:
6. Atividade(s) proposta(s):
7. Avaliação:
8. Observações importantes
9. Referências bibliográficas

Fonte: Elaborado pela autora

O plano de atividades é um documento que serve para orientar os professores no fazer pedagógico, organizando as aulas e garantindo a qualidade do ensino. Ele é um mapa que define os objetivos, conteúdos, estratégias e ferramentas que serão utilizados para que os estudantes aprendam novos saberes de acordo com o objetivo da aula e o público-alvo a ser atingido.

5.12 Análise de dados

A análise de dados foi realizada em observância aos conteúdos obtidos no Curso de Formação continuada Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos e dialogando com a fundamentação metodológica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Análise de conteúdo (AC) é uma abordagem de avaliação de dados de comunicação àquelas envolvidas nas trocas entre dois ou mais interlocutores.

Essa comunicação emitida através de mensagens pode ocorrer de forma verbal ou não verbal, como por exemplo: linguagem verbal – linguagem falada ou escrita ou não-verbal – linguagem corporal, línguas de sinais, desenhos. É uma forma de sistematizar, compreender e descrever os conteúdos presentes nas mensagens trocadas, dialogadas, questionadas durante o curso em questão.

Por se tratar de um método categorial, enunciativo e avaliativo, foram utilizadas técnicas para inferir resultados de forma mais objetiva e imparcial, permitindo uma análise quantitativa e qualitativa.

A técnica de análise de Conteúdo de Bardin (1977) objetiva analisar o que foi dito em meio a uma investigação, no caso em questão, a avaliação do impacto do curso de Formação continuada “Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos”, construindo e apresentando concepções em torno de um objeto de estudo. A análise do material coletado por meio do questionário pós-teste segue um processo rigoroso frente às fases definidas por Bardin (1977), como: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados.

A validade dos achados da pesquisa é resultante de uma coerência interna e sistemática entre essas fases, cujo rigor na organização da investigação inibe ambiguidades e se constitui como uma premissa fundante. A Pré-análise é a primeira etapa da organização da Análise de Conteúdo.

De acordo com Bardin (2004) é por meio dela que o pesquisador começa a organizar o material para que se torne útil à pesquisa. Nesta fase, estudiosos devem sistematizar as ideias preliminares em quatro etapas, sendo-as: a leitura flutuante; escolha dos documentos; reformulações de objetivos e hipóteses e a formulação de indicadores, os quais nos deram fim à preparação do material como um todo.

Na sequência, temos a exploração do material, fase que tem por finalidade a categorização ou codificação no estudo. Nesta fase, a descrição analítica vem enaltecer o estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011). Neste segmento, a definição das categorias é classificada, apontando os elementos constitutivos de uma analogia significativa na pesquisa, isto é, das categorias.

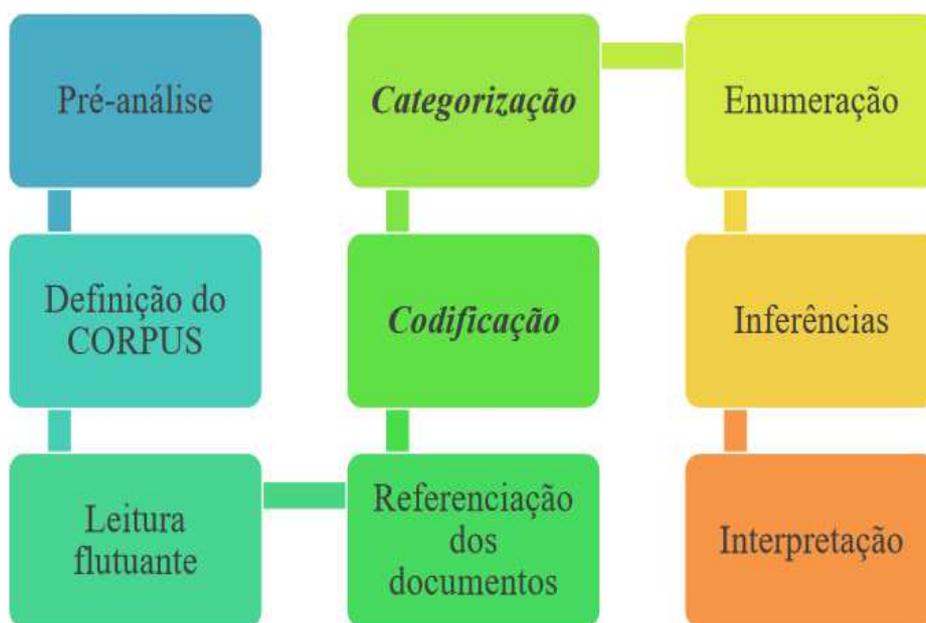
Dessa forma, a análise categorial consiste no desmembramento e posterior agrupamento ou reagrupamento das unidades de registro do texto. Assim, a repetição de palavras e/ou termos pode ser a estratégia adotada no processo de codificação para serem criadas as unidades de registro e, posteriormente, categorias de análise iniciais (BARDIN, 2010). A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Esta etapa é destinada à busca de significação de mensagens através ou junto da mensagem primeira. É o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. Considerando as diferentes fases da análise de conteúdo proposta por Bardin (2010), destacam-se as dimensões da codificação e categorização que possibilitam e facilitam as interpretações e as inferências.

Em síntese o protocolo, vide figura 23, para a realização da análise de conteúdo evidenciada para este estudo consiste em:

- 1- Organização dos dados.
- 2- Reflexão sobre os dados obtidos.
- 3- Identificação das inter-relações discursivas compreendido como a relação mútua estabelecida entre dois ou mais participantes da pesquisa.
- 4- Identificação das inter-relações discursivas compreendido como formas de comunicação adotadas pelos participantes durante o curso de Formação continuada.
- 5- Coerência na interpretação dos dados.
- 6- Coesão para a análise dos dados.

Figura 23 - Fluxograma relativo às etapas da Análise de Conteúdo



Fonte: Elaborado pela autora. Inspirado no curso da Dra. Lidiane Salvatierra https://www.youtube.com/watch?v=qqU0_Uw3BVo

6 RESULTADOS

6.1 Revisão sistemática de literatura

A revisão sistemática de literatura é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados os estudos sobre determinado tema. Esse tipo procedimento de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada.

As revisões sistemáticas são particularmente úteis para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras. Antes de se iniciar uma revisão sistemática, três etapas precisam ser consideradas, quais sejam: definir o objetivo da revisão, identificar a literatura e selecionar os estudos possíveis a serem incluídos.

As etapas preliminares são importantes, uma vez que auxiliam os pesquisadores a adequar a pergunta norteadora da revisão com base na informação disponível sobre o tema de interesse. Cabe destacar que uma revisão sistemática segue a estrutura de um artigo original, incluindo seções de introdução, métodos, resultados e discussão.

Na primeira etapa foi realizada uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) a fim de verificar quais pesquisas já tinham sido desenvolvidas na área de estudo que abrange esta pesquisa científica. Essa foi realizada respondendo à pergunta da pesquisa: como trabalhar o letramento multimodal e tecnológico com estudantes surdos por meio de uma perspectiva visual, bilíngue e inclusiva?

Para a busca de dados foram utilizados sistemas de metadados e ferramentas específicas para a execução do procedimento, de acordo com a nomenclatura e a indexação de artigos. A indexação foi realizada seguindo o seguinte protocolo: análise do documento: artigos, dissertações e teses para selecionar conceitos explícitos e implícitos, síntese desses conceitos realizando uma tradução para linguagem apropriada.

Foram avaliados os meios pedagógicos disponíveis do papel bilíngue e inclusivo do letramento multimodal, por meio de revisão sistemática da literatura (SLR). Os métodos da RSL basearam-se no vocabulário controlado incluído no uso dos recursos descritores em Ciência da Saúde (DeCS) e no Medical Subject Headings (MeSH).

Foram definidos os descritores e as palavras-chave específicas deste ramo de pesquisa. Foi utilizada uma busca avançada nas bases de dados ERIC, SciELO, Periódicos CAPES e Google Scholar. Dessa busca, considerou-se os tipos de estudos observacionais dos trabalhos disponíveis do ano de 2017 até o ano de 2022.

Em seguida, a fim de seguir o protocolo de busca, ocorreu a decomposição do levantamento dos objetos da pesquisa segundo a estratégia PICO (Akobeng, 2005), utilizando os termos na seguinte combinação no idioma inglês: "Multimodal Literacy" AND "Deaf Students" AND "Technologies" AND "Education" e no idioma Português: "Letramento Multimodal", "Estudantes Surdos", "Tecnologias" E "Educação".

6.1.1 Textos publicados em Língua Inglesa

O referido protocolo resultou em sistemas de metadados para análise estatística. Os achados oriundos da revisão Sistemática de Literatura serviram para oferecer suporte da base teórica para as aulas do curso de formação continuada. Assim para a busca de literatura em língua inglesa foram utilizados os operadores booleanos "Multimodal Literacy" AND "Deaf Students" AND "Technologies" AND "Education".

Foram encontrados (1.089) artigos em inglês e, destes, dez (10) preencheram os critérios para inclusão. Os resultados revelaram que as tecnologias de informação e Comunicação (TICs) aumentaram a inclusão e aprendizagem dos estudantes surdos na educação. Além disso, houve a atualização da literatura e subsídios para o curso de formação continuada Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos.

A seguir apresentaremos o número de achados científicos por banco de dados (Tabela 1) e os estudos selecionados em inglês (quadro 15).

Tabela 1 - Esquema dos achados em Inglês

ROUNDS	SciELO	P. CAPES	GOOGLE SCHOLAR	ERIC	Total
Total Inicial	64	112	23	16	215
(-) Excluídos os duplicados	-	1	-	-	1
(-) Excluídos por Título	62	107	13	11	194
Resultado	2	4	10	5	21
(-) Excluídos por Resumo	1	1	2	1	5
Resultado	1	3	8	4	16
(-) Excluídos por Texto	-	-	1	-	1
Resultado	1	3	7	4	15
(-) Excluídos por Critérios Incl. + Excl.	-	1	2	1	5
Total Final	1	2	5	3	10

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 15 - Estudos selecionados e publicados em Inglês

Ano	1º autor	Título	Revista	Segunda língua
2019	Allman	Including students who are deaf or hard of hearing: Principles for creating accessible instruction.	Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, v. 63, n. 2, p. 105-112	Sim (Inglês)
2018	Alsalem	Exploring metacognitive strategies utilizing digital books: Enhancing reading comprehension among deaf and hard of hearing students in Saudi Arabian higher education settings.	Journal of Educational Computing Research	Sim (Árabe)
2019	Cappello	Reflections of Identity in Multimodal Projects	Teacher Education	Não mencionado
2022	Escudeiro	Inclusive MOOC—educational content for deaf people, a Portuguese proof of concept.	Cypriot Journal of Educational Sciences, v. 17, n. 4, p. 1285-1303	Sim Línguas maternas distintas. Foi projetado para trabalhar com o português do Brasil e Libras – que difere da Língua Portuguesa de sinais (LGP) – também inclui conteúdo em LGP)
2017	Flórez	Towards the design of interactive storytelling to support literacy teaching for deaf children.	HCI for Children with Disabilities.	Sim (Espanhol)
2020	Gonzalez	Do deaf learners reach the necessary linguistic comprehension?	International Journal of Disability, Development and Education, v. 67, n. 1, p. 92-106,	Sim (Espanhol)
2020	Macedo	Multimodal teaching of Portuguese as a second language for the deaf.	Rev. EntreLínguas Araraquara	Sim (Língua Portuguesa)
2021	Ray	Multimodal analysis of cultural assumptions in american sign language print and online curricula.	Tesis (Doctor of Education). Indiana University, Bloomington,	Sim (Inglês)
2020	Salehomoum	Becoming a great reader: One deaf student's journey.	Journal of Adolescent & Adult Literacy, v. 63, n. 4, p. 425-432	Sim (Inglês)
2020	Şilbir	The Graphic Symbol-Based Interactive Animation Development Process for Deaf or Hard-of-Hearing Students.	International Electronic Journal of Elementary Education, v. 12, n. 4, p. 371-382,	Sim (Língua Portuguesa)

Fonte: Elaborado pela autora

6.1.2 Textos publicados em Língua Portuguesa

Em seguida, apresentaremos os resultados dos estudos selecionados e o esquema de achados científicos em Língua Portuguesa. A pesquisa inicial referente aos achados em Língua Portuguesa identificou um total de (874) estudos. Desses, foi retirado (1) texto repetido. O rastreio de títulos identificou (11) estudos, em prossecução. Pelos resumos refinou-se (11) estudos potenciais e, após uma análise detalhada dos textos completos das pesquisas recuperadas, a amostra final para análise foi composta por (4) estudos. Os motivos prevalentes para exclusão foram: textos não relacionados à temática enquanto intervenção.

Os dados encontrados foram plotados no quadro (16), transformados em informação consistente e pertinente para a melhor compreensão e tomada de decisões, para a utilização das informações compiladas para a fundamentação da escrita da tese. Foram utilizados os operadores booleanos "Letramento Multimodal" E "Estudantes Surdos" E "Tecnologias" E "Educação", vide tabela 2.

Tabela 2 - Esquema dos achados em Língua Portuguesa

ROUNDS	SciELO	Periódicos Capes	GOOGLE SCHOLAR	Eric	Total
Total Inicial	-	-	859	15	874
(-) Excluídos os duplicados	-	-	1	-	1
(-) Excluídos por Título	-	-	851	11	862
Resultado	-	-	7	4	11
(-) Excluídos por Resumo	-	-	-	-	-
Resultado	-	-	7	4	11
(-) Excluídos por Texto	-	-	5	2	7
Resultado	-	-	2	2	4
(-) Excluídos por Critérios Inclusão + Excusão.	-	-	-	-	-
Total Final	-	-	2	2	4

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 16 - Estudos selecionados e publicados em Língua Portuguesa

Ano	1º autor	Título	Fonte	Segunda língua
2021	DIAS	Estudantes surdos na escola comum: desafios para a educação bilíngue.	Conjecturas	Língua Portuguesa
2019	LIMA	Educação, multimodalidade textual e LIBRAS: descompassos entre práticas escolares e comunicativas envolvendo estudantes surdos	Teses de doutorado	Língua Portuguesa
2018	GOMES-SOUSA.	Multiletramentos e o ensino de língua portuguesa para surdos por meio de tecnologias digitais.	Monografia de conclusão de curso	Língua Portuguesa
2019	DOS REIS	Surdos e Whatsapp: uma análise da comunicação digital entre sujeitos bilíngues.	The Specialist	Língua Portuguesa

Fonte: Elaborado pela autora

A fim de verificarmos o quantitativo geral dos achados científicos, apresentaremos o esquema dos achados em Inglês e Língua Portuguesa compilados em uma única tabela. Os dados da tabela (3) estão representados no fluxograma (figura 24) como preconizam os protocolos a realização da revisão sistemática.

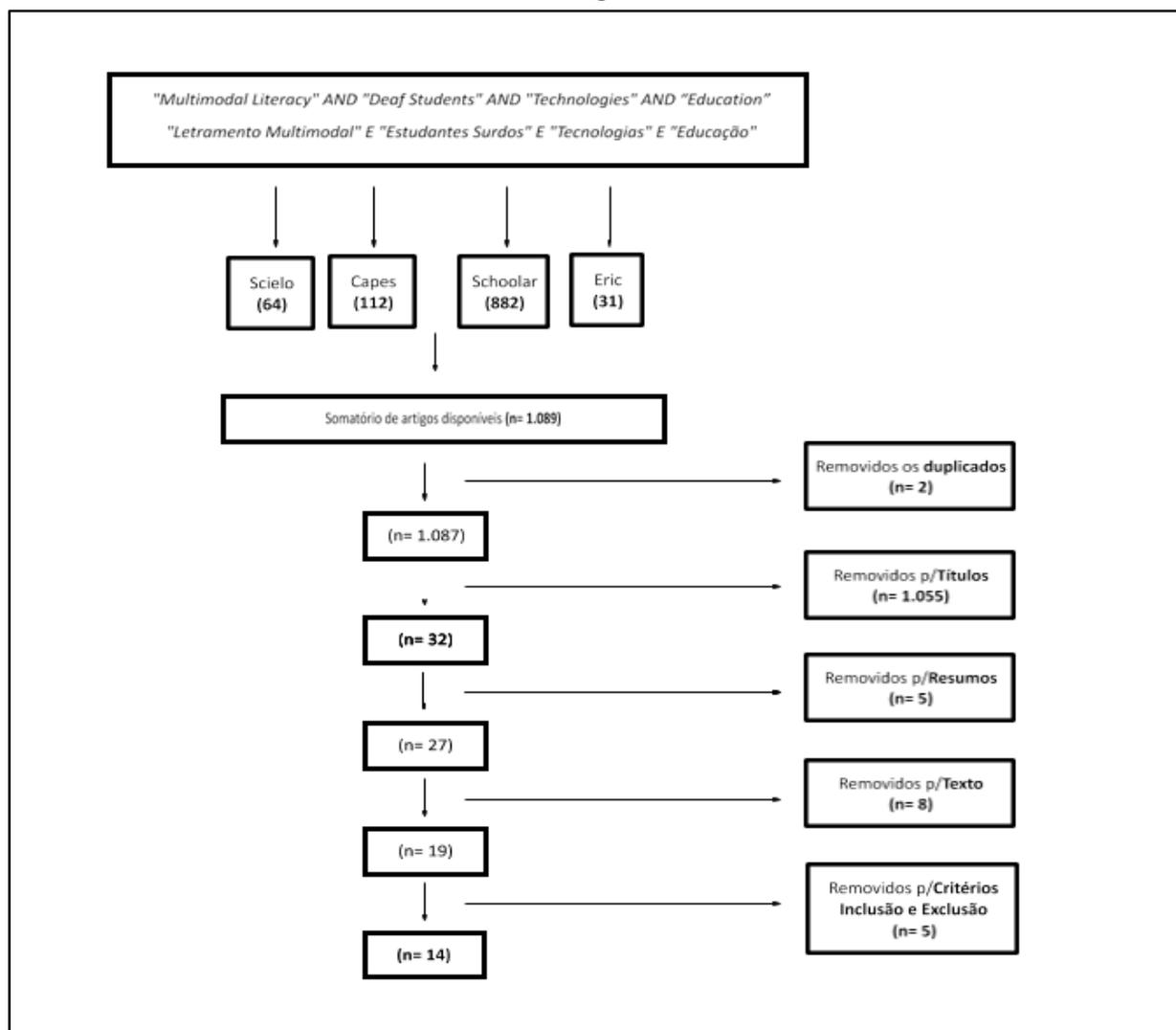
Os resultados refletem a busca e seleção de dados nos idiomas Inglês e Língua Portuguesa. Os achados científicos selecionados da revisão sistemática de literatura estão inseridos na análise da qualidade e extração de dados. Os motivos mais prevalentes para exclusão dos estudos foram: falta de acesso, estudos inadequados ou não serem relacionados à temática enquanto intervenção.

Tabela 3 - Esquema geral dos achados em Inglês + Língua Portuguesa

ROUNDS	SciELO	P. Capes	GOOGLE SCHOLAR	Eric	Total
Total Inicial	64	112	882	31	1.089
(-) Excluídos os duplicados	2				
(-) Excluídos por Título	62	107	864	22	1.055
Resultado	2	4	17	9	32
(-) Excluídos por Resumo	1	1	2	1	5
Resultado	1	3	15	8	27
(-) Excluídos por Texto	-	-	6	2	8
Resultado	1	3	9	6	19
(-) Excluídos por Critérios Inclusão + Exclusão	-	1	2	1	5
Total Final	1	3	7	4	14

Fonte: Elaborado pela autora

Figura 24 - Fluxograma dos resultados de busca e seleção nos dois idiomas: Inglês e Língua Portuguesa



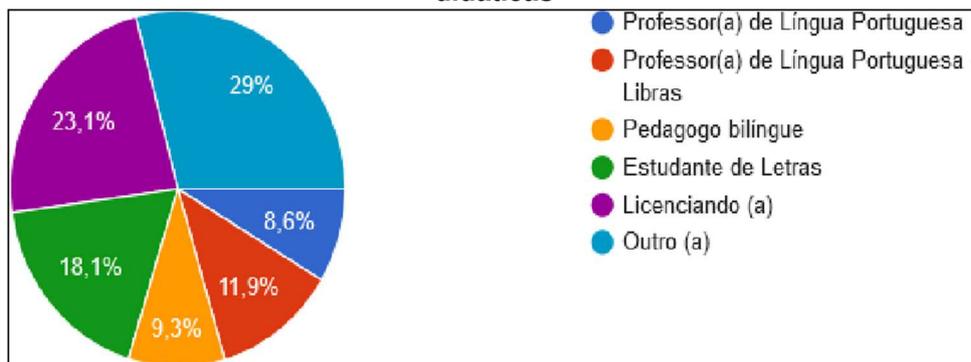
Fonte: Esquema adaptado de: Moher D, et al. (2009) PLoS Med 6(7): <http://www.plosmedicine.org/article/info:doi/10.1371/journal.pmed.1000097> com os dados obtidos nesta pesquisa

6.2 O curso de formação continuada

6.2.1 Das inscrições

Após a distribuição da chamada para o curso houve uma procura de (420) participantes dos quais 8,6% (36/420) eram Professores de Língua Portuguesa; 11,9% (50/420) Professores de Língua Portuguesa e Libras; 9,3% (39/420) Pedagogos bilíngues; 18,1% (76/420) Estudantes de Letras; 23,1% (97/420) outros Licenciandos e 29,0% (122/420) pertenciam a outras categorias inclusive não docentes, vide figura 25.

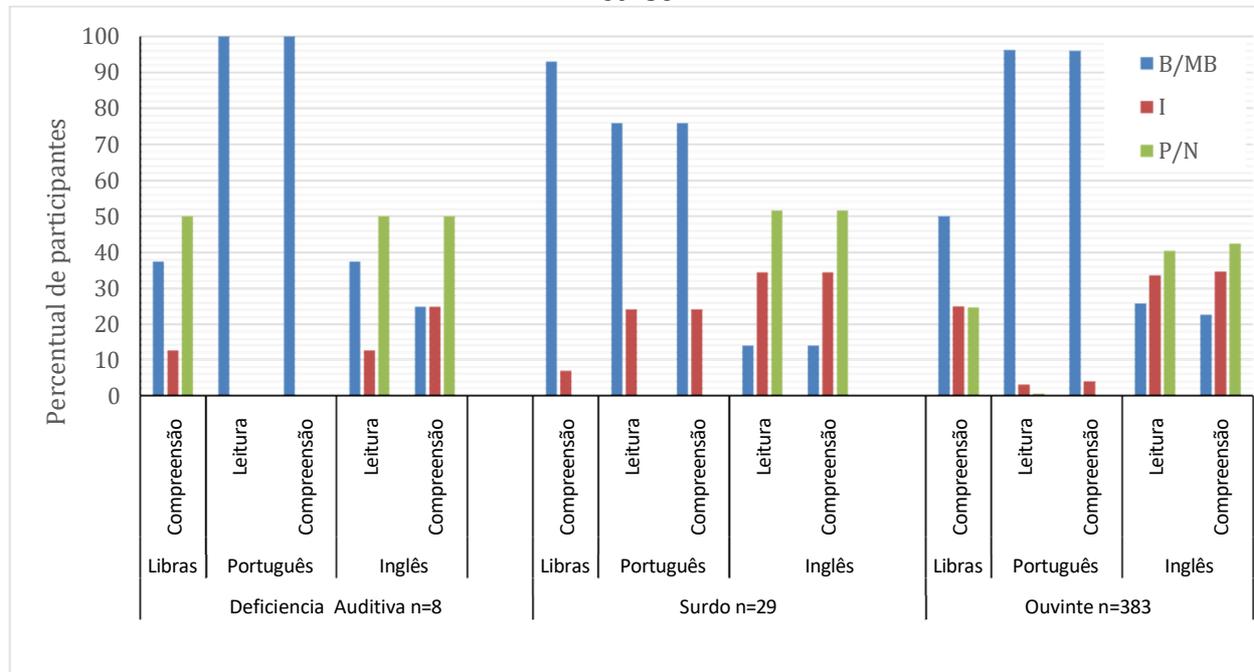
Figura 25 – Distribuição dos inscritos no curso de formação continuada quanto suas funções didáticas



Fonte: Dados obtidos do formulário de inscrição do Curso de Formação continuada Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos (n=420)

Dentre os inscritos 91,2% (383/420) eram ouvintes; 6,9% (29/420) eram surdos e 1,9% (8/420) eram deficientes auditivos. Verificamos a fluência em três idiomas (Libras, LP e LI. Solicitamos que os candidatos ao curso autodeclarassem sua fluência em Libras, Português e Inglês. É interessante observar uma menor fluência em Libras dentre os deficientes auditivos (50%) do que dentre surdos (100%) e ouvintes (75%).

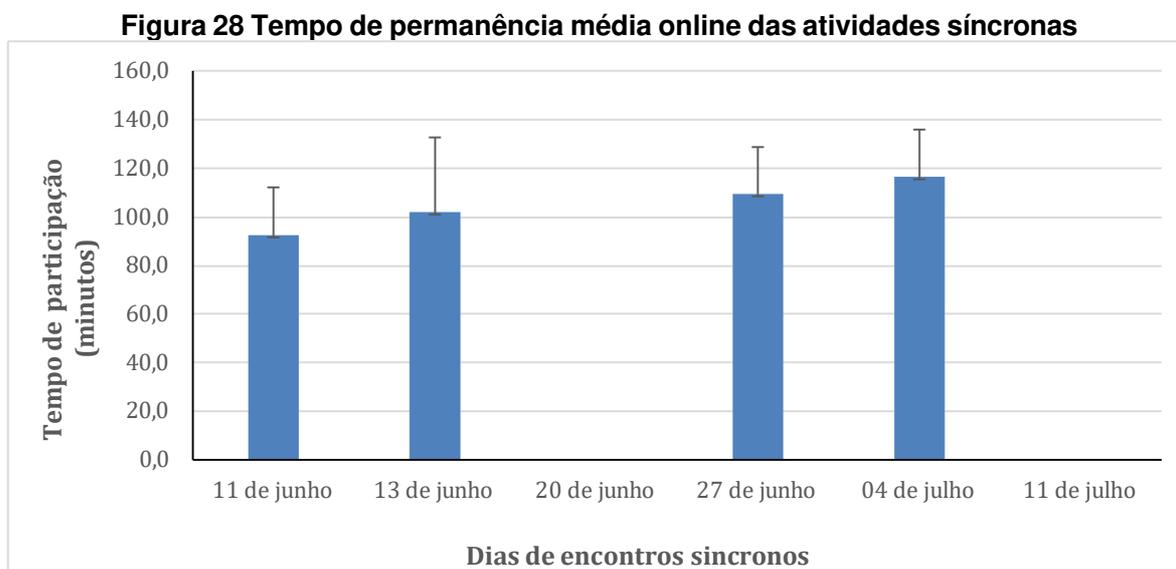
Figura 26 Autodeclaração de fluência em Libras, Português e Inglês dos interessados no curso



Fonte: Dados obtidos do formulário de inscrição do Curso de Formação continuada Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos (n=420)

Foram selecionados (80) candidatos dando prioridade para professores da educação básica. Destes (67) responderam ao TCLE e foram incluídos no Google Classroom®. No

dado não altera de forma significativa os resultados nas datas em que houve o registro o número de participantes foi: 11/06 n= 43; 13/06 n=51; 27/06 n=41 02/07 n=39.



Fonte: Registro de participantes (11/06 n= 43; 13/06 n=51; 27/06 n=41 02/07 n=39) e tempo de permanência pelo Google Meet

6.2.3 Grupo de interação do WhatsApp

O grupo de interação do WhatsApp foi uma ferramenta que proporcionou maior proximidade com os cursistas e auxiliou na orientação mais próxima no trabalho final do curso. Foi aproveitado este grupo de interação para informar, também, sobre o código de ética para as atividades síncronas do Google Meet, conforme apresentado no Quadro (17).

Quadro 17- Regras do grupo Wapp e Google Meet

Olá a todos,
Sejam muito bem-vindos ao curso de formação continuada “Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos”!
Este grupo foi criado exclusivamente para compartilhar informações relacionadas ao curso. Por favor, observem as regras estabelecidas abaixo, a fim de garantir um ambiente propício para o estudo:

1. Respeito mútuo: todos os membros do grupo devem interagir de maneira respeitosa, promovendo um ambiente acolhedor e livre de discriminação.
2. As dúvidas em relação aos conteúdos teóricos deverão ser feitas no chat da sala de aula virtual ou durante os 30 minutos finais das aulas síncronas. Utilize o ícone levantar a mão no Meet.
3. Aos sábados abriremos o grupo a fim de dirimir dúvidas pontuais sobre o andamento do curso.

4. O cursista que postar outro assunto será primeiramente advertido. Caso realize nova postagem senão sobre o andamento do curso será excluído do grupo e conseqüentemente eliminado do curso.
 5. Os cursistas deverão estar em ambiente adequado e com roupa apropriada para participar das aulas síncronas.
 6. Ao entrar na aula síncrona em videoconferência silencie o seu microfone e feche o vídeo.
- Apenas a professora regente, os cursistas surdos e os intérpretes de Libras deverão permanecer com o vídeo aberto durante todas as aulas síncronas. Os demais cursistas somente quando solicitados deverão abrir o vídeo.
- Agradecemos a compreensão e colaboração de todos para que tenhamos uma experiência gratificante ao longo do curso.

Fonte: Elaborado pela autora

Os demais dados – os conceituais serão apresentados durante a análise das respostas do pós-teste para evitar redundâncias desnecessárias.

6.3 Das aulas

6.3.1 Aula 1 (síncrona) – aula inaugural

A primeira aula do Curso “Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos” foi ministrada com caráter síncrono e transmitida pelo serviço de comunicação por vídeo Google Meet, vide figura 29. A aula inaugural serviu para apresentar a dinâmica do curso, as propostas de trabalho, detalhar os procedimentos pedagógicos para a boa participação no curso e dirimir as principais dúvidas.

As professoras proponentes do curso iniciaram apresentando suas formações acadêmicas, experiências, desenvolvimento de seus respectivos trabalhos e pesquisas. Elas são: a pesquisadora doutoranda da proposta desta tese, sua orientadora principal Gerlinde Teixeira e sua coorientadora Danielle Ramos. A aula inaugural iniciou com uma breve introdução sobre a motivação da pesquisa.

Demos continuidade apresentando a seguinte reflexão: “pensar nas competências linguísticas dos estudantes surdos é refletir sobre o processo de letramento e de inclusão na sociedade” (autoria própria). Logo depois foi detalhado o formato apresentando. Foi dado continuidade informado as áreas temáticas principal e secundária o que justificou a escolha de perfil dos cursistas.

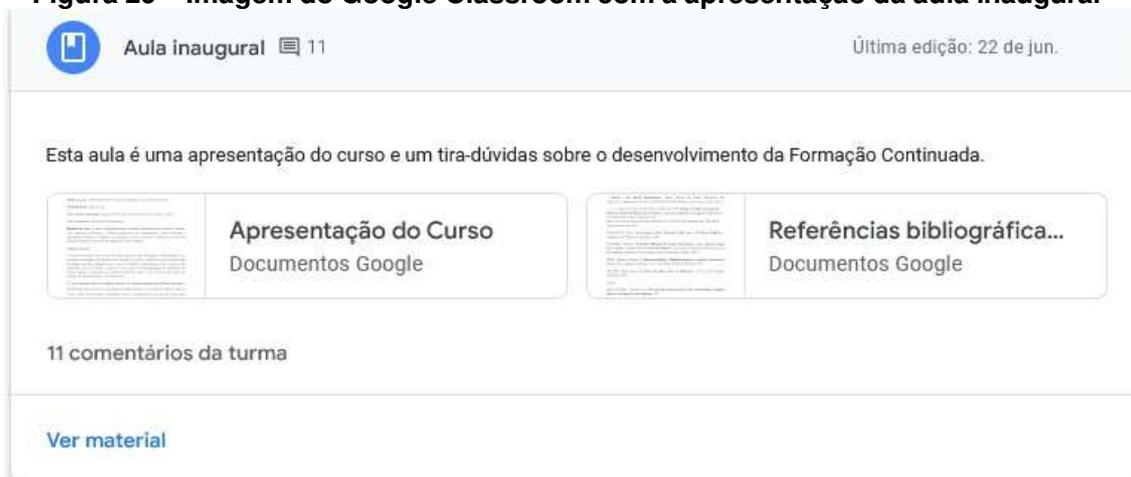
Assim foi dada preferência para Professores de Língua Portuguesa que lecionem para estudantes surdos; Professores de Língua Portuguesa e Professores com formação em Letras-Libras e de forma secundária aos formados em Pedagogia, qualquer Bacharelado bem como Fonoaudiologia.

O próximo passo foi informar a visão do curso - capacitar professores, futuros professores e profissionais do ensino no planejamento, desenvolvimento e aplicação de projetos e trabalhos fazendo o uso de recursos tecnológicos no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para estudantes surdos.

Os objetivos do curso “Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos” foram relacionados com as áreas de conhecimento: Letras, Pedagogia, Fonoaudiologia e as diversas licenciaturas. De acordo com o decreto nº 5.626, que regulamenta a Lei de Libras nº10.436 – a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Para cada aula serão apresentadas as imagens extraídas da sala de aula on-line, vide figura (29) com os enunciados das atividades e uma breve análise dos comentários dos cursistas. O recorte das respostas apresentadas na tese será de três participantes. As respostas selecionadas são representativas do grupo de participantes.

Figura 29 – Imagem do Google Classroom com a apresentação da aula inaugural



Fonte: Elaborado pela autora

O retorno dos cursistas foi bem positivo após a aula inaugural, como podemos observar pelos relatos no quadro (18). Utilizamos como forma de identificação a letra “C” e um número para diferenciar as respostas dos cursistas. Não há correspondência do código com o participante ao longo das demonstrações de respostas (C1) na aula 1 não é necessariamente a resposta da mesma pessoa identificada por (C1) na próxima

Atividade.

Houve um reconhecimento da relevância dos conteúdos, das aulas a serem ministradas e a apreciação da qualidade dos conteúdos didáticos apresentados nas referências bibliográficas. A primeira atividade proposta aos cursistas, após a aula inaugural, teve por finalidade testar os conhecimentos sobre a temática a ser apresentada no curso. Observe o quadro (18) que versa sobre os comentários e percepções dos cursistas:

Quadro 18 - Comentários e percepções dos cursistas

C1*	A apresentação do curso é motivadora. Espero corresponder como cursista.
C2	Gostei bastante das referências bibliográficas, pois estava em busca de alguns títulos relacionados à produção de materiais pedagógicos para meu TCC de Letras/Libras. Estou encantada! Obrigado por disponibilizar este material.
C3	Os conteúdos que serão abordados nessa formação são de extrema relevância para os profissionais que atuam junto com estudantes surdos.

Fonte: Elaborado pela autora

* C1 letra C referente a cursista e os números que foram atribuídos de forma aleatória ao material gerado pelos cursistas e utilizado para diferenciar suas respostas.

Na primeira atividade, os cursistas tiveram que discorrer sobre os seus conhecimentos e visões a respeito da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, apresentar o nível de conhecimento da Libras e as expectativas do curso. A atividade teve o objetivo de realizar uma anamnese, conhecer os participantes, averiguar os conhecimentos para que pudéssemos ajustar os conteúdos às propostas do curso, vide figura 30.

Podemos analisar, por meio do recorte das respostas apresentadas (quadro 19) que o conhecimento dos cursistas remete ao entendimento de que a Língua Portuguesa é a segunda língua para os surdos. O participante (C2) apresenta uma visão mais ampla e alinhada à Lei nº 14.191 de 2021, em que a Língua Portuguesa para as pessoas surdas é uma modalidade de ensino.

O participante (C3) refere-se à Língua Portuguesa ser garantida para a pessoa surda no atendimento educacional especializado, entendimento alinhado à Lei nº 14.191 de 2021 – Art. 60-A: “§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos” (BRASIL, 2021).

Figura 30 – Atividade: Testando conhecimentos

Testando conhecimentos

⋮

Fabiana Madeira • 11 de jun. (editado: 22 de jun.)

100 pontos
Data de entrega: 25 de jun.

O que você sabe ou **conhece** sobre a Língua Portuguesa como segunda língua (LP/L2) para Surdos?

Você **sabe** Língua Brasileira de Sinais (**Libras**)? Qual é o seu **nível** de domínio linguístico?

O que você **espera** do curso?

libras-maos.png

Imagem

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 19 - Comentários da atividade testando conhecimentos

Cursista	Comentário
C1	Língua Portuguesa como segunda língua (LP/L2) para surdos, é uma proposta em que a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua para alunos surdos, tendo a língua de sinais (Libras) como língua de instrução. Espero que o curso nos dê exemplos de atividades pedagógicas bilíngues para o trabalho com alunos surdos.
C2	É uma modalidade que promove o ensino da língua portuguesa como uma segunda língua. Eu aprendi um pouco sobre Libras na faculdade de Letras. Mas não tenho domínio de Libras, nível iniciante. Espero prender mais sobre a cultura surda, e quando eu ter alunos com deficiência auditiva eu consiga adaptar atividades e lidar com eles.
C3	A Língua Portuguesa como segunda língua para surdos é um dos vieses do atendimento educacional para a pessoa surda, a qual deve caminhar de forma significativa com o atendimento em Libras e com Libras. Também é garantida no arcabouço legal, sendo necessário formação metodológica que contemple uma práxis pedagógica respeitosa. Fiz até o nível 3 de Libras, mas durante 3 anos não tive prática alguma (período da pandemia e pós pandemia). Hoje, tenho uma aluna surda que faz leitura labial e é iniciante em libras. Ela me motivou a buscar treinar e resgatar saberes, mas meu domínio ainda está pequeno. Entendo mais do que sinalizo. Espero que o curso me auxilie na construção sensível de possibilidades metodológicas de ensino para que o processo de aprendizagem formal seja potencializado para minha aluna.

Fonte: Dados obtidos a partir das respostas dos cursistas - elaborado pela autora

Segunda atividade da aula 1

A segunda atividade consistiu em abrir um debate sobre as experiências de trabalho e vivências experimentadas com pessoas ou estudantes surdos. Por se tratar de uma proposta bilíngue e inclusiva, os cursistas sinalizantes tiveram a opção em responder em língua de sinais por meio de vídeo, vide figura 31.

Figura 31 – Atividade: Trocando experiências

The screenshot shows a Google Classroom activity page. At the top, it says 'Trocando experiências' by Fabiana Madeira, dated June 11 (edited June 22). It has 100 points and a due date of June 25. The main text asks students to share their experiences. Below the text, there are two image attachments: 'troca experiência.png' and 'ensinar-libras-escola.jpg'.

Fonte: Elaborado pela autora

Terceira atividade da aula 1

A terceira atividade da aula (1) consistiu em realizar uma apresentação pessoal dos cursistas promovendo uma interação, uma vivência e o conhecimento e trocas. A Figura (32) refere-se ao print da tela da apresentação pessoal disponibilizado na sala de aula on-line.

Figura 32 – Atividade: Apresentação pessoal

The screenshot shows a Google Classroom activity page titled 'Apresentação pessoal - MODELO' by Fabiana Madeira, dated June 13 (edited June 23). It includes instructions for a personal presentation model, mentioning the use of Jamboard and YouTube videos. Below the text, there are four attachments: a Google Jamboard titled 'Apresentação pessoal - Mo...', a YouTube video 'Jamboard: quadro branco e ...' (18 minutes), a YouTube video 'Como usar o Jamboard: dic...' (7 minutes), and a PDF titled 'TUTORIAL DO JAMBORAD_...'.

Fonte: Elaborado pela autora

Essa atividade de apresentação visual foi bem interessante, pois destacou a imagem-foto dos participantes através da visualidade. Recurso tão importante para as

pessoas surdas. O Jamboard nos ajudou a nos conectar e nos conhecer melhor encurtando barreiras e aproximando os cursistas de regiões tão distantes como norte ao extremo sul do Brasil e o exterior.

Trata-se de um quadro branco inteligente que se conecta ao ecossistema do buscador a soluções corporativas do Google. Com o aplicativo Jamboard os cursistas puderam procurar, ver e compartilhar Jams criados por eles e seus colegas de equipe, ou seja, seus colegas de curso.

O quadro branco digital Jamboard permite que equipes até mesmo em locais muito distantes discutam ideias e as salvem na nuvem para acesso em qualquer dispositivo. A Figura (33) exemplifica um jamboard realizado pela autora deste trabalho.

Figura 33– Apresentação pessoal no Jamboard



Fonte: Elaborado pela autora

Foram inseridos à sala de aula on-line tutoriais para o uso do Jamboard. Em seguida, houve uma atividade de apresentação pessoal motivada pelo fórum de apresentação com o objetivo que os cursistas conhecessem uns aos outros e também o de conhecer a diversidade de professores participantes. Todas as aulas síncronas foram gravadas e disponibilizadas na sala de aula on-line.

Logo depois, seguiu a apresentação pessoal em formato de fórum para que os cursistas pudessem se conhecer e nós pudéssemos também conhecer o nosso público-alvo atingido pelo curso. Todas as aulas síncronas foram gravadas e disponibilizadas na sala de aula on-line. A segunda aula abordou a temática do uso das metodologias ativas e dos recursos tecnológicos para transformar o ensino em aprendizagem.

6.3.2 Aula 2 (síncrona) - Metodologias Ativas e o uso de recursos tecnológicos no ensino

A aula sobre metodologias ativas foi bastante proveitosa porque trabalhou com a temática da importância da transformação do ensino em aprendizagem. Durante a aula foi abordada a ideia da relevância da prática (o que eu faço eu entendo) e do trabalho em equipes (o que eu faço junto eu faço melhor).

Foram apresentadas propostas que permitam ao estudante entrar em sincronia com a aula através do pensamento reflexivo como sugestões de reflexão e síntese foram utilizadas as frases:

Eu pensava que _____ e aprendi que _____

Me Surpreendi com _____

Não consigo entender o fato de _____

Durante a apresentação houve bastante interação no chat com diversos elogios e críticas positivas sobre a importância das questões que estavam sendo apresentadas. No entanto poucos foram os participantes que de fato realizaram a proposta ou responderam ao portfólio. Ficou claro a importância da perspectiva integradora do trabalho em equipe por meio da solidariedade, tomada de decisão, colaboração e liderança.

6.3.3 Aula 3 (assíncrona) – Reflexões sobre as Metodologias ativas

A terceira aula teve o formato assíncrono e promoveu debates e atividades para a maior compreensão do uso das metodologias ativas no ensino. Esta atividade oportunizou aos cursistas a leitura, o estudo e a realização de atividades aprofundando os conceitos por meio de exemplos práticos de aplicação e uso para o ensino, conforme podemos visualizar na figura 34.

A proposta de atividades com o uso das metodologias ativas pretendeu provocar o pensamento crítico. Não foi solicitado uma atividade de síntese para esta aula uma vez que a oferta dos materiais teve como objetivo possibilitar, aos cursistas, pensar e planejar uma proposta, centrada no estudante, utilizando métodos ativos de aprendizagem, para a elaboração do trabalho final do curso.

Figura 34 – Materiais de estudo sobre metodologias ativas

Metodologias Ativas
Fabiana Madeira · 22 de jun. (editado: 25 de jun.)

Olá Cursistas,
Eis aqui **materiais** sobre Metodologias ativas.
Temos: a **apresentação da aula**, o **resumo dos conteúdos apresentados**, dois **vídeos apresentando os conceitos**, as **referências bibliográficas** da aula, e materiais de aprofundamento de conteúdo:

- Guia prático de introdução às Metodologias Ativas de Aprendizagem;
- Metodologias Ativas para uma Educação inovadora;
- Teorias contemporâneas da aprendizagem;
- Artigo acadêmico sobre aprendizagem baseada em Projetos aplicado em Colégio Estadual no período da pandemia;
- Artigo acadêmico sobre o Desenho interativo de Contação de histórias (Storytelling) como suporte na alfabetização de crianças Surdas;
- Artigo acadêmico sobre Taxonomia de Bloom.

Bons Estudos!

	Aprendizagem ativa - TPAC... PowerPoint		Lesson Planning with TPACK... https://app.sophia.org/tutorials/les
	TPACK.ORG http://tpack.org/		Referências Bibliográficas Documentos Google
	Trilhas de Aprendizagem Documentos Google		GUIA PRÁTICO DE INTRODU... PDF
	Metodologias-Ativas-para-... PDF		Teorias contemporâneas da ... PDF
	devopinterscie-200.pdf PDF		3. GOOGLE - FLÓREZ ARISTI... PDF
	Pin page https://br.pinterest.com/pin/38090t		Taxonomia de Bloom.pdf PDF

Fonte: Elaborado pela autora

6.3.4 Aula 4 (síncrona) – Os multiletramentos e multimodalidade

A quarta aula (figura 35) abordou os conceitos dos multiletramentos e da multimodalidade. O retorno do produto experimental, fruto da aula sobre multiletramentos e multimodalidade, foi bastante significativo, pois levou os cursistas a produzirem trabalhos de práticas educacionais visuais e multimodais passíveis de serem utilizadas por seus estudantes. Alguns cursistas adaptaram suas propostas já lecionadas ao enfoque visual.

Figura 35 – Atividade Multimodal

The screenshot shows a Google Classroom interface. At the top, there is a blue icon of a document with a checkmark, followed by the title 'Atividade multimodal' and a vertical ellipsis menu icon. Below the title, it says 'Fabiana Madeira · 27 de jun. (editado: 6 de jul.)'. There are two status bars: '100 pontos' on the left and 'Data de entrega: 31 de jul.' on the right. The main content area contains the following text: 'Construa e compartilhe com os colegas uma ideia de atividade multimodal, considerando os contextos de surdos sinalizantes brasileiros.' Below this, it says 'O documento está aberto em formato editável. Logo, é um documento coletivo pois contará com a participação de todos os cursistas.' Then, 'Cuidado para não apagar o que o colega escreveu. Vamos interagir!'. At the bottom, there is a preview of a Google Document titled 'Atividade Multimodal' with a small thumbnail image of the document's content.

Fonte: Elaborado pela autora

O documento colaborativo é uma ferramenta que possibilita o cursista a interagir com os colegas e oferece a responsabilidade de ter cuidado com o trabalho do outro e não o apagar. Apresentaremos, nos apêndices da tese, a título de ilustração, o recorte de três atividades multimodais elaboradas pelos participantes do curso de formação continuada. Todas as produções dos cursistas poderão ser acessadas pelo link¹⁶ disponibilizado na nota de rodapé número (17).

6.3.5 Aula 5 (assíncrona) – Multiletramentos e multimodalidade

A aula ofereceu aos cursistas a oportunidade de realização de leituras e estudos sobre a temática dos multiletramentos e da hipermodalidade, vide figura (36). Houve interação dos cursistas com a professora na plataforma de estudos. Após a inserção de materiais de estudo para o aprofundamento teórico e acadêmico dos cursistas foi estimulado um debate em formato de fórum a fim de integrar e dinamizar o diálogo entre a temática abordada, vide figura (37).

¹⁶ <https://docs.google.com/document/d/1yPNugN8F-zbmgFkxrYSbTBb0eEButLcE/edit?usp=sharing&oid=112649984988918655442&rtpof=true&sd=true>

Figura 36 – Material de estudo: multiletramentos e hipermodalidade

 **Multiletramentos e hipermodalidade nos textos Multimodais** 

Fabiana Madeira • 27 de jun.

Prezados Cursistas,
envio o material de estudo sobre a aula de **Multiletramentos e hipermodalidade**.
Apresento também: Referências bibliográficas, os principais **artigos** que embasaram a aula e são fontes primárias da pesquisa.
Bons estudos!

	Referências bibliográficas Documentos Google		Multiletramentos.textos.mul... PowerPoint
	ROJO, R, H, R. Letramentos.... PDF		O2-cluver_IL.pdf PDF
	Decolonialidade_Linguistica... PDF		pedagogiesm-litsarticle.pdf PDF
	introduction to the pedagog... PDF		toaz.info-kalantzis-m-cope-... PDF
	Elements_of_a_Science_of_... PDF		O8-33+2+2023+-+Ramazzin... PDF
	letramentos.identidades.viv... PDF		multiletramentos.escola.pdf PDF
	SANTIAGO, Silvano (org) - ... PDF		reflexoes.linguas.bilingue.m... PDF
	Surdos Na Escola Letrament... https://pt.scribd.com/document/36		1. GOOGLE - MACEDO (202... PDF
	educacao.multimodalidade.l... PDF		

Fonte: Elaborado pela autora

Figura 37 – Debate em formato de fórum

 **Debate em formato de fórum** 

Fabiana Madeira • 27 de jun. (editado: 11 de jul.)

100 pontos Data de entrega: 31 de jul.

Relacione os **conceitos** de **Letramentos debatidos** na **aula** às visões de Kress, Cope & Kalantzis.
Pense nas formas de atuação dos Professores em sala de aula (ou na sua forma ou futura forma de atuação profissional).
Quais dificuldades existem para a **implementação** de uma **visão ideológica** dos **letramentos**?
Como você **gostaria de trabalhar** na sala de aula (ou em seu ambiente de trabalho) a partir dessa visão?
Para ajudar nesta reflexão, você **poderá** se ancorar na leitura de Brian Street (Letramentos Sociais).

	garajo,+Perspectivas+interc... PDF		Práticas e eventos de letram... https://www.ceale.fae.ufmg.br/glos
---	--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora

O debate teve como intuito levar os cursistas a relacionar os conceitos teóricos apresentados nas aulas síncronas às teorias apresentadas através dos textos disponibilizados relacionando a atuação em a vivência em sala de aula e em espaços de

educativos de atuação profissional do cursista. Selecionamos três falas representativas em um breve extrato do debate realizado na sala de aula on-line, vide quadro (20).

Quadro 20 – Debate sobre os novos Letramentos

C1	<p>Os conceitos de letramento, conforme Kress, Cope & Kalantzis, destacam a importância de uma abordagem multifacetada e socialmente situada. Enfatiza a "multimodalidade", reconhecendo a transmissão de significados através de diferentes modos como imagens e sons. Defendem os "multiletramentos", integrando a diversidade cultural e tecnológica. Introduz os "letramentos sociais", conectando letramento a práticas sociais e relações de poder. Formas de atuação dos professores, a partir de: uso de diferentes mídias e tecnologias, integração de recursos refletindo a diversidade cultural dos alunos e adaptação de atividades para todos os alunos. Dificuldades na Implementação: relutância em abandonar métodos tradicionais, falta de acesso a tecnologias e recursos e necessidade de desenvolvimento profissional contínuo. Estratégias de implementação: uso de ferramentas multimídia; valorização das experiências dos alunos; atividades em grupo que compartilhem perspectivas culturais, desenvolvimento profissional para compreender e aplicar teorias de letramento.</p>
C2	<p>O letramento é um processo distinto da alfabetização. Nele, a leitura e a escrita são levadas a outra dimensão, a fim de estimular a criança a utilizar seus conhecimentos de maneira contextualizada às práticas sociais. No contexto escolar muitas vezes esse olhar se perde diante de uma turma com números excedentes de alunos, e alunos com necessidades educativas específicas.</p> <p>Trabalhar essas habilidades devem ser uma obrigatoriedade dentro das instituições de ensino, uma vez que irá proporcionar maior autonomia aos educandos.</p> <p>Eu já trabalho em sala no atendimento pedagógico o letramento. Ele torna-se diferente do processo de alfabetização, porém, está associado e precisa ser complementar a alfabetização. Trabalhar o letramento permite ao educando dominar o mundo ao seu redor, e amplia seu conhecimento.</p>
C3	<p>Ao considerar Street (2014) sobre conceito de "letramentos sociais", em divisão de dois tipos: autônomo - considera aprendizagem de leitura e escrita em si mesmos. E em sua oposição, o ideológico - com necessidades de práticas sociais concretas, uma vez que consiste em atividade de ensino de maneira funcional, pois resulta em outras práticas sociais cognitivas, além disso, proporcionando o uso de diversas práticas específicas, em eventos sociais diferentes, apresentando-se letramento em sua pluralidade.</p> <p>Dessa forma, pensar em uma forma do professor fazer o uso de letramentos em sala de aula, é buscar informação quem são seus alunos, considerando suas diversidades, como aspectos linguísticos, cultural, sensorial. Para isso, é preciso que letramentos seja considerado como um objeto de conhecimento, para que os alunos adquiram o entendimento de como ele funciona, por exemplo, como se criar um vídeo multimodal em libras, com legenda, que gênero poderá utilizar. Pois o próprio aluno pode criar o seu, para algum familiar ou até mesmo para executar no seu trabalho.</p> <p>Mas para que isso ocorra em sala de aula, as secretarias estaduais e municipais devem fazer formação continuada, a qual deve ser monitorada como uma oficina de práticas de letramentos. Pois as escolas sempre tem dificuldades de aceitar projeto desta natureza, pois não conhecem a sua importância.</p>

Fonte: Textos selecionados pela autora a partir das atividades realizadas pelos cursistas

Analisando os textos dos cursistas acima referenciados, percebemos que o cursista (C1) apresenta o conceito de Letramentos ligado à perspectiva multimodal. Ao dialogar

com os teóricos Kress (2006), Cope & Kalantzis (1996), o cursista aponta o conceito dos letramentos sociais como prática que estabelece relações de poder. Nesse sentido, as formas de atuação dos professores ao utilizarem diferentes mídias e tecnologias poderão refletir na aprendizagem dos estudantes.

O cursista (C1) aborda a necessidade de adaptação de atividades para o alcance dos estudantes e a demanda do planejamento de aulas dinâmicas e que reflitam a diversidade cultural dos estudantes. Acrescenta a dificuldade de implementar, da parte de alguns professores, em abandonar métodos tradicionais para métodos ativos de ensino, que valorizem as experiências práticas dos estudantes.

O cursista (C2) apresenta o entendimento de alfabetização e letramento como a decodificação das letras, escrita e leitura de mundo. Mas, a proposta conceitual do curso de formação continuada para o conceito de Letramentos é mais ampla. De acordo com Cope e Kalantzis (2000), a proposta de trabalho da pedagogia dos Letramentos volta-se aos estudos semióticos, envolvendo diferentes formas de produzi-los e veiculá-los e consumi-los para que os indivíduos possam lidar com os avanços tecnológicos da atualidade.

Ao passo que o processo de alfabetização está centrado na linguagem – leitura e escrita, a pedagogia dos Letramentos concentra-se na multimodalidade textual, nas diferenças linguísticas e culturais dos sujeitos. Para o referido cursista, seria necessário ampliar o entendimento do conceito de Letramentos, para qual o curso propôs.

O terceiro cursista (C3), consegue dialogar com o olhar do letramento social de Brian Street (2014) considerando a elaboração de práticas sociais concretas no processo de ensino. Nesse sentido, faz um tipo de abordagem da prática docente pautada nas diversidades sociais, culturais e linguísticas dos estudantes. Considera que o objeto do ensino deva ser compreendido para se tornar conhecimento.

De acordo com o cursista (C3), para que os estudantes atinjam o conhecimento, é necessário o entendimento prático do objeto de estudo ensinado. Exemplifica a criação de um vídeo multimodal em Libras, com legenda e determina que a prática dessa criação auxiliará o educando a entender o conteúdo abordado. Destaca, ainda, a importância da formação docente e da promoção de cursos de formação continuada para docentes oferecidos pelas secretarias de educação, pois, algumas escolas apresentam dificuldades de aceitar projeto de natureza experimental, pois não conhecem a sua importância.

6.3.6 Aula 6 (síncrona) - O ensino de Língua Portuguesa para surdos. Uma perspectiva multimodal, inclusiva e bilíngue

O objetivo da sexta aula foi promover debates e atividades para a maior compreensão dos conceitos do ensino de Língua Portuguesa para surdos por uma perspectiva multimodal, bilíngue e inclusiva. Apresentamos o *print* da tela da atividade de ensino de Língua Portuguesa para surdos proposta na aula assíncrona, vide figura (38).

Figura 38– Atividade de ensino de LP para surdos



The screenshot shows a digital learning activity interface. At the top, there is a blue circular icon with a document symbol. The title 'Atividade de Ensino de Língua Portuguesa para Surdos' is displayed in a large, bold, black font. Below the title, the author's name 'Fabiana Madeira' and the date '4 de jul. (editado: 6 de jul.)' are shown. The activity is worth '100 pontos' and has a 'Data de entrega: 31 de jul.'. The main content area contains the following text:

Observe a alteração legislativa:

A Lei nº 14.191 de 2021 altera a Lei nº 9.394 de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Com a essa alteração, a Educação bilíngue de Surdos sai da pasta da Educação Especial. A Libras e a Língua Portuguesa como L2 passam a ser modalidades de ensino.

Relacione os conceitos apresentados nas aulas (síncrona e assíncrona) às suas práticas educacionais. Como deve ser implementado o ensino bilíngue em que a Língua Portuguesa é a segunda língua para os alunos Surdos?

Para responder a questão você poderá refletir pelo viés da Educação infantil, e/ou do Ensino Fundamental, e/ou do Ensino médio, e/ou do Ensino Superior, e/ou da Educação profissionalizante. E/ou, também, pelos aspectos: linguísticos, culturais e políticos para o ensino de Surdos.

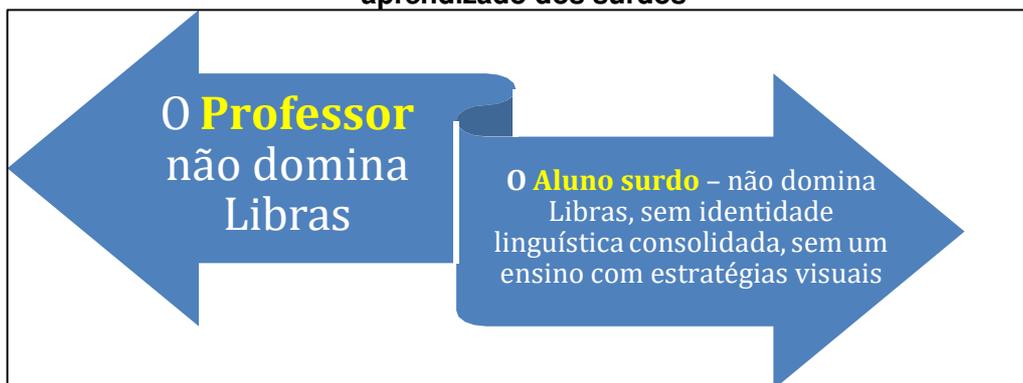
Os Cursistas Surdos poderão responder as questões em um vídeo gravado em Libras, se optarem.

Fonte: Elaborado pela autora

Diante da realidade do ensino de Língua Portuguesa para surdos temos um dilema que se torna um ciclo vicioso. De um lado o docente que não tem formação, não conhece a Libras, as metodologias e estratégias necessárias para interagir com estudantes surdos de modo que possam de fato aprender.

Como consequência, o aprendiz não consegue, por muitas vezes, obter fluência linguística na língua escrita de seu país, conforme podemos visualizar na figura (39). Estas dificuldades são justificadas, muitas vezes pela surdez propriamente dito e não por falta de estratégias de ensino.

Figura 39 – Cenário atual em muitos estabelecimentos educativos que dificultam o aprendizado dos surdos



Fonte: Elaborado pela autora

Diante desta situação, vigente em grande parte das escolas e nos diversos estados brasileiros, levantamos, para reflexão, durante a aula síncrona o questionamento: “Como é no seu estado?” O nosso objetivo foi pensar sobre o cotidiano das escolas e refletir as situações conhecidas pelos cursistas. Solicitamos que se identificassem, (nome, estado e/ou cidade) e respondessem no *chat* durante a reunião virtual síncrona seu entendimento sobre oito perguntas:

1. Os professores de LP (de surdos) dominam a Libras?
2. Os pedagogos dominam a Libras?
3. Os estudantes surdos conhecem a Língua Brasileira de Sinais?
4. É ofertada a Libras como disciplina curricular?
5. Por que muitos surdos apresentam dificuldades na escola?
6. Por que muitos surdos não têm fluência escrita (Língua Portuguesa escrita)?
7. Por que muitos surdos não conseguem ler e entender um texto escrito?
8. Como ensiná-los?

A partir das respostas para estas perguntas trazemos uma análise panorâmica, do que foi escrito no chat durante a aula síncrona via Google Meet. Os educadores, participantes da aula síncrona, responderam que a problemática apresentada - dificuldade do estudante surdo aprender a língua portuguesa vigora em seus estados. A grande parte dos professores que ministram aulas para estudantes surdos não apresentam formação didática para lecionar para tais estudantes.

Os cursistas escreveram no *chat* que grande parte dos estudantes chegam à escola sem o conhecimento da língua de sinais e apresentam dificuldades na aprendizagem as diferentes disciplinas, especialmente quando a escola não oferece as disciplinas

curriculares de Libras e de Língua Portuguesa como L2 para surdos em seus estabelecimentos..

Os participantes apontaram a necessidade de formação docente para os professores de Língua Portuguesa que lecionam para estudantes surdos, além de classes bilíngues de Libras/LP para o atendimento educacional especializado bilíngue. Relataram, pelas suas vivências, para a obtenção da fluência na compreensão textual e na escrita é fundamental que o material de ensino esteja adequado às necessidades dos estudantes surdos, respeitando o bilinguismo e a visualidade.

Relataram ainda, a importância dos cursos de formação continuada que apresentem propostas de ensino, reflexões sobre metodologias de trabalho, trocas de experiências didáticas e práticas para a formação docente. Apresentamos no quadro (21) os comentários e percepções de (3) cursistas após a referida aula.

Quadro 21 - Comentários e percepções dos cursistas após a aula de LP para surdos

C1	Implementar o ensino bilíngue em que a Língua Portuguesa é a segunda língua para alunos Surdos envolve várias etapas e considerações, desde a formação de professores até a adaptação de materiais e metodologias de ensino. Na formação de professores devem ser cruciais a qualificação em Libras, com formação específica em educação bilíngue, incluindo métodos de ensino de segunda língua para surdos. Ainda sobre o currículo e metodologia, o uso da Libras torna-se fundamental como língua de instrução em todas as disciplinas; e o Português como segunda língua, com o intuito de ensinar tal idioma focando nas habilidades de leitura e escrita, utilizando estratégias de inclusão. Sobre os materiais didáticos, a produção destes necessitam de explicações em Libras e textos em Português. A implementação eficaz do ensino bilíngue para alunos surdos, com a Língua Portuguesa como segunda língua, requer uma abordagem integrada e colaborativa.
C2	Não tenho experiência nesse ensino, mas pesquisando sobre o ensino bilíngue para alunos surdos, percebi que o importante disso é sempre priorizar a forma de aprendizado do aluno surdo, em que o conteúdo de ensino em língua portuguesa como L2 faça sentido para o aluno, podendo fazer o uso de libras como recurso visual de base para o ensino de língua portuguesa, tentando fazer uma conexão de um ensino bilíngue inclusivo, podendo o professor trabalhar de maneira interdisciplinar.
C3	Vou tentar responder pela minha vivência (que não é longa) na educação. A gente sabe que a maioria dos surdos não nasce num lar de pais surdos, certo? Isso atrasa por demais a aquisição de língua e, conseqüentemente, de conhecimento de mundo dele. Sendo assim, o ideal idealíssimo (rsrsrs) seria ele ingressar numa escola onde seu primeiro professor bilíngue, conhecesse a Língua de Sinais e português para que sua aquisição de língua acontecesse de forma natural. Ele seria alfabetizado em Libras e Português, simultaneamente. Obviamente que o tempo dessa aquisição de língua escrita seja mais lenta, mas ela acontecerá em algum momento. Maaaaaas, infelizmente, não é assim que acontece. Lá na escola, ano passado, tinha uma aluna surda na turminha do Pré

I. A única no meio de uns 16 aluninhos ouvintes. A professora não sabia se comunicar em Libras e toda a aula era direcionada para os ouvintes. Colocaram, então, uma mediadora para a criança surda. A mediadora, também, não conhecia a Língua de Sinais. Gente! Assim fica difícil ter sucesso com a educação do surdo numa escola dita inclusiva ou, ainda, numa escola que se reconhece como referência bilíngue Português-Libras do município!! A mediadora usava gestos e apontamentos para mostrar o que desejava. Ela vem adquirindo a Libras na classe bilíngue, no contra turno, onde tudo que acontece ali é em Libras, assim como os demais alunos surdos da escola (são 5 no total).
--

Fonte: textos selecionados pela autora a partir dos textos apresentados pelos cursistas (n=14)

O primeiro cursista centraliza-se na implementação do ensino bilíngue de surdos e no que é necessário para que ele se efetive. Aponta etapas e considerações necessárias como a formação de professores, a qualificação dos docentes em língua de sinais e, especialmente, a formação específica docente em educação bilíngue, para que o docente tenha o conhecimento de métodos e estratégias de ensino para os surdos.

Para que a inclusão seja efetivada, o cursista considera a importância do uso de materiais didáticos bilíngues: Libras/LP apresentando explicações em Libras e textos em português. De acordo com o primeiro cursista, a implementação eficaz do ensino bilíngue para estudantes surdos, com a Língua Portuguesa como segunda língua, requer uma abordagem integrada e colaborativa.

O segundo cursista relata não ter experiência no ensino para surdos, mas ao pesquisar sobre o tema, percebeu que o importante é priorizar a forma de aprendizado do estudante para que haja uma aprendizagem significativa. Destaca a relevância no processo de ensino de surdos a utilização de estratégias visuais, do bilinguismo e da interdisciplinaridade.

O terceiro cursista relata sua vivência docente. Inicia trazendo a problemática de crianças surdas que nascem em lares com pais e famílias de ouvintes. Nesses casos, o processo de aquisição de língua é atrasado, já que não se adquire nem a língua oral nem a língua de sinais. Ela narra o caso de uma criança surda que ao chegar à pré- escola, em uma escola denominada bilíngue de surdos, não teve a garantia de ensino bilíngue nem pelo professor nem pelo mediador pedagógico, ambos não dominavam a língua de sinais.

Segundo Quadros (2001), se a criança aprender Libras na infância, a língua apresentará um facilitador para a comunicação. No caso a criança surda que tem aulas de Libras e língua portuguesa escrita em formato bilíngue, desde a infância, logo obterá

arcabouço linguístico para o domínio de ambas. A sétima aula teve caráter assíncrono sobre os conceitos do ensino de Língua Portuguesa para surdos por uma perspectiva multimodal, bilíngue e inclusiva.

6.3.7 Aula 7 (assíncrona) - O ensino de Língua Portuguesa para surdos. Uma perspectiva multimodal, inclusiva e bilíngue

A atividade proposta foi a leitura de artigos e pesquisas científicas sobre o ensino de surdos, planejamento de aulas e o uso de sequências didáticas para o ensino inclusivo de surdos. Os conteúdos teóricos apresentados, como material de estudo, referem-se às legislações como a Lei de diretrizes e bases da educação nacional, plano nacional de educação, dissertações e pesquisas científicas fruto da revisão sistemática de literatura e estudos com o foco temático nas práticas de ensino de surdos, vide figura (40).

Figura 40 – Material de estudo de LP como L2 para surdos

LP como L2 para Surdos
Fabiana Madeira · 4 de jul. (editado: 6 de jul.)

Prezados Cursistas,

Envio o **material de estudo** sobre a aula de **Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos**. Apresento : **Referências** bibliográficas, os principais **trabalhos acadêmicos** que embasaram a aula e são fontes primárias da pesquisa.
Bons estudos!

	Referências bibliográficas Documentos Google		Dissertacao.Fabiana.Braga... PDF
	HOME Prof. Fabiana Braga https://pandorarte.wixsite.com/pro		Educacao.surdos.pdf PDF
	1. GOOGLE - MACEDO (202... PDF		PNE - Plano Nacional de Edu... https://pne.mec.gov.br/
	L9394 https://www.planalto.gov.br/ccivil_01/leis/1994/09/leis_394.htm		L14704 https://www.planalto.gov.br/ccivil_01/leis/2006/04/leis_11704.htm
	EBook-volume6-cap.26.Pon... PDF		

Fonte: Elaborado pela autora

Além da disponibilização de materiais de leitura foi estimulado que os cursistas participassem de dois fóruns de interação com os pares (cursistas). No primeiro, foi apresentado uma situação problema, conforme podemos visualizar por meio da figura (41) e no segundo uma questão de envolvendo um fragmento do decreto nº 5626 que regulamenta a Lei de Libras. Segue o caso apresentado seguido de três (3)

textos representativos produzidos pelos cursistas, vide quadro (22).

"Em uma escola regular um estudante surdo sinalizante é incluído. A ele é oferecido um intérprete de Libras. Suas aulas e seus materiais de aprendizagem são exatamente os mesmos dos demais colegas ouvintes da classe. Na escola não há as disciplinas curriculares: Libras e Língua Portuguesa como L2 para Surdos. Também não há a disciplina Libras como língua adicional para os demais colegas do grupo nem mesmo para toda a comunidade escolar."

Figura 41 – Debate em formato de fórum

Debate em formato de fórum

Fabiana Madeira · 4 de jul. (editado: 6 de jul.)

100 pontos Data de entrega: 31 de jul.

Observe o estudo de caso:
 "Em uma escola regular um estudante **surdo sinalizante** é incluído. A ele é oferecido um intérprete de Libras. Suas aulas e seus **materiais** de aprendizagem são exatamente os mesmos dos demais colegas ouvintes da classe. Na escola **não** há as disciplinas curriculares: Libras e Língua Portuguesa como L2 para Surdos. Também não há a disciplina Libras como língua adicional para os demais colegas do grupo nem mesmo para toda a comunidade escolar."

Comente e debata, com pelo menos um colega, o caso acima descrito.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 22 - Comentários e percepções dos cursistas após o debate em formato de fórum

C1	O processo de inclusão está bem longe de ser o ideal, acredito que cada escola funcione de um jeito. Porém a realidade que encontrei, tanto por experiência como nos exemplos dos meus amigos, é que não existe a mesma disciplina para o aluno ouvinte e o aluno surdo. Os professores não dão muita atenção aos alunos surdos, muitas vezes não sabem nem o mínimo de Libras. Então o aluno surdo fica de lado, muitas vezes desenhando, se não tem um instrutor ou intérprete.
C2	De acordo com o C1, tenho o mesmo ponto de vista, porém, fui interlocutora de uma aluna (ela do 5º ano) que não sabia Libras (e a surdez dela é bilateral profunda). A professora regular sempre deu atividades propostas pela escola, e no caso a minha aluna ADORAVA escrever a resposta, mesmo não sabendo ler ou entender o que se pedia. Porém, por ser uma aluna copista, fazia questão de ter anotado tudo no caderno e livro. Na sala de recurso, como eu era a professora e já sabia o contexto, fazia atividades relacionadas à L1 (LIBRAS) para à princípio ela ter o conhecimento que imagens tem sinal, e imagens tem nomes. Era um trabalho de formiguinha, porém sempre produtivo. Eu sempre dava prioridade a imagens e depois alfabetização.
C3	Eu imagino que esta inclusão só está imposta pela lei, ao ser colada o interprete de Libras na sala de aula, mas se no currículo não há aulas voltadas para o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais, deveria ter a capacitação para melhor atender o aluno, pois a inclusão de fato precisa não só ser apresentada na oralidade do aluno, mas ele precisa se desenvolver em todas as áreas, e a

	escola é obrigada a adaptar a atividade ao aluno, atendendo a especificidade e necessidade e interesses do aluno surdo. Além dos outros alunos ouvintes terem a necessidade de aprender a se comunicar com o aluno surdo, não só o aluno com a deficiência se comunicar com ele.
--	--

Fonte: textos selecionados pela autora a partir dos textos apresentados pelos cursistas (n=18)

O cursista (C1), revela uma dura realidade de várias escolas brasileiras. Ele menciona que não existe uma disciplina específica para os estudantes surdos, no caso, a necessidade da disciplina Libras como primeira língua e língua portuguesa como segunda língua. Pelo desconhecimento do docente em relação à língua de sinais, e pela carência de intérprete de Libras ou instrutor de por muitas vezes o estudante surdo é deixado de lado, desenhando.

Dialogando com o artigo 206, inciso 1, da Constituição Federal de 1988, que determina: "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola", todos os estudantes deverão ser de fato incluídos em seu direito de aprendizagem nos espaços escolares resguardadas as suas necessidades específicas de aprendizagem.

O cursista (C2) aponta uma realidade latente de muito surdos – ser copista. O estudante cópia do quadro, tem letra bonita, mas não entende nada do que é copiado. Ainda não aprendeu a compreender o que é lido e não apresenta autonomia linguística para a escrita fluente. A cursista sendo professora da sala de recursos multifuncionais ensinava a aluna no contraturno a língua de sinais de forma lúdica e com recortes imagéticos.

O cursista (C3) apresenta um fato recorrente que não determina a real inclusão do estudante surdo em sala de aula e no contexto escolar: a mera presença do intérprete de Libras. Se o surdo não dominar a língua de sinais, se a escola tiver a Libras em seu currículo, pouco adiantará a presença do intérprete de Libras em sala de aula.

Acrescenta a importância de capacitações para o melhor atendimento do estudante em todas as áreas do conhecimento, para as adaptações dos materiais de ensino e para a comunicação e integração do estudante em contexto escolar. Apresentamos um *print* de tela, da atividade sobre estudo de LP como L2 para surdos (figura 42) e os comentários e percepções dos cursistas após a atividade, vide quadro (23).

Figura 42– Debate 2 em formato de fórum



Debate em formato de fórum

Fabiana Madeira • 4 de jul. (editado: 6 de jul.)

100 pontos

Data de entrega: 31 de jul.

Observe com atenção o fragmento do decreto nº 5626 que regulamenta a Lei de Libras:

Art. 3º A **Libras** deve ser inserida como **disciplina curricular obrigatória** nos **cursos de formação de professores** para o exercício do magistério, em **nível médio e superior**, e nos cursos de **Fonoaudiologia**, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º **Todos** os cursos de **licenciatura**, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de **Pedagogia** e o curso de **Educação Especial** são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

No seu Estado, como essa **legislação é cumprida**? Totalmente, parcialmente ou não é cumprida?

Você teve Libras no seu currículo de formação? **Como você vê a possibilidade de aparar as arestas (ou aperfeiçoar) a sua área de formação/atução?**

Responda e **comente** uma resposta de um colega. Vamos interagir!

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 23 - Comentários e percepções dos cursistas após o debate 2 em formato de fórum

C1	No RJ a lei foi cumprida parcialmente quando cursei Pedagogia, porque foi no período pandêmico, e a disciplina de Libras era ministrada só teoricamente (eu optei em não cursar porque aprendi a disciplina em Letras), e quando cursei Letras (Português/Inglês, que foi a minha primeira graduação, concluída em 2012, penso que foi eficaz, porque a professora era surda, e ensinou em dois módulos , além de ser avaliada , se eu tivesse feito um curso de complementação , estaria com um conhecimento muito bom em Libras, conseguindo me comunicar. Com os cursos de extensão que faço voltados para a área de educação especial, penso na real necessidade de saber libras, porque posso ter alunos surdos na minha profissão. Por isso, tenho vontade de fazer aulas, mas no momento não tive esse tempo, que precisa de uma certa dedicação.
C2	Bom dia! Estou fazendo a graduação de Letras-português e observo que existe sim a cadeira de Libras na grade, mas enxergo também a dificuldade imensa dos alunos de obterem essa cadeira. Pelo que vejo, ela só é ofertada aos concludentes por motivo de força maior. Não vejo um compromisso tão sério no contrato dos professores para essa cadeira. No entanto, a universidade possui o NAI que é o núcleo de acessibilidade, que acompanha os alunos surdos dentro da faculdade.
C3	Boa noite a todos! Como muitos colegas já disseram aqui, observando a realidade do meu estado, Maranhão, percebo que a implementação dessa legislação ocorre de forma parcial. Embora algumas universidades e faculdades tenham incluído a disciplina de Libras em seus currículos, essa inclusão muitas vezes não é priorizada. No meu caso, durante a graduação em Letras-Inglês UFMA, a disciplina de Libras estava presente na grade curricular como obrigatória com apenas 60h, e com uma emenda de conhecimentos básicos que não possibilita um aprofundamento e proficiência o suficiente para deixar esses futuros profissionais aptos e para algumas licenciaturas como eletiva optativa, mas enfrentamos grandes dificuldades para conseguir cursá-la. Mesmo em uma instituição que possui um curso de Letras-Libras no mesmo departamento, a oferta da disciplina de Libras para outros cursos parece ser

<p>limitada e, muitas vezes, é disponibilizada apenas aos concludentes por "motivo de força maior".</p> <p>Essa situação reflete uma falta de compromisso mais profundo com a inclusão da disciplina de Libras no currículo acadêmico. Há uma aparente falta de estrutura e compromisso dos professores responsáveis por essa cadeira, o que compromete a formação dos futuros profissionais e sua capacidade de atender adequadamente às necessidades dos estudantes surdos. Embora a universidade conte com um departamento especializado, como o Daces (Diretoria e Núcleo de Acessibilidade), que acompanha os alunos surdos, a oferta limitada e a falta de seriedade no contrato dos professores indicam uma necessidade urgente de reforçar a implementação desta legislação.</p>
--

Fonte: textos representativos selecionados pela autora a partir dos textos apresentados pelos cursistas (n=19)

Podemos perceber pelas respostas dos cursistas que apesar do decreto nº 5626 que regulamenta a Lei de Libras. Em seu artigo 3º, determina que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Além disso, todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de pedagogia e o curso de educação especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. Apesar da determinação, nem todos os estados estão cumprindo da maneira adequada ou suficiente.

Muitos cursos de Libras são oferecidos no formato à distância, o que pode dificultar a aprendizagem da Libras para iniciantes, o que tende a refletir “uma falta de compromisso mais profundo com a inclusão da disciplina de Libras no currículo acadêmico”, conforme descreve acima, a nossa participante. A oitava aula teve caráter síncrono sobre o direito dos surdos à Literatura.

6.3.8 Aula 8 (síncrona) - O direito dos surdos à literatura

Nesta aula o objetivo foi apresentar formas de acesso a literatura em Libras bem como aquela produzida por surdos. Foram apresentadas alternativas como o Visual Vernacular, Poesia de A a Z e o Slam surdo com a utilização de muitos recursos audiovisuais de modo que a exemplificação evidenciasse as possibilidades de aplicação na sala de aula. Apresentamos um *print* de tela, da atividade sobre o direito dos surdos

à literatura (figura 43) e os comentários e percepções dos cursistas após a atividade (quadro 24).

Figura 43 – O direito dos surdos à Literatura

Atividade - O direito dos Surdos à Literatura

Fabiana Madeira • 11 de jul. (editado: 16:29)

100 pontos Data de entrega: 31 de jul.

Comente **UM** dos **conceitos** apresentados na aula, dando **exemplos**.

Os cursistas Surdos poderão optar por gravar o seu comentário em Libras.

 O direito dos surdos à Litera...
PowerPoint
  Literatura Surda e Contemp...
Vídeo do YouTube • 58 minutos

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 24 - Comentários e percepções dos cursistas após a atividade: o direito dos surdos à Literatura

C1	<p>Boa noite, pessoal! Tudo bem com vocês? Eu gostaria de comentar sobre Slam Surdo. O Slam é uma batalha de poesias, um jogo, uma celebração. Slam do Corpo é o primeiro Slam de surdos e ouvintes do Brasil. Duplas de poetas (um surdo e um ouvinte) se apresentam ao mesmo tempo em português e Língua Brasileira de Sinais, criando um encontro potente entre as línguas. O Slam é uma apresentação de poesias, mais especificamente uma competição de poesias. Como definição de Roberta Estrela D'Alva (2014) ela apresenta o Poetry Slam como um acontecimento poético, um movimento social, cultural e artístico que se expande progressivamente e é celebrado em comunidades por todo o mundo. Segundo Roberta Estrela D'Alva (2011) definir o Poetry Slam é visto como uma competição de poesia falada como também um ambiente para livre expressão poética. Sendo uma forma artística de expressar pensamentos, sentimentos, experiências e ideias através da poesia.</p> <p>As poesias do Slam do Corpo, apresentadas pelos surdos, estão carregadas dessa representação e história de seu povo, no caso os surdos. Em algumas apresentações o surdo apresenta uma poesia de Slam compreendendo as duas línguas envolvidas nas manifestações poéticas. Por isso ter uma educação bilíngue, é muito importante, porque possibilitará o encontro das duas línguas entendendo as peculiaridades que um indivíduo surdo necessita e respeitando sua cultura.</p>
C2	<p>Achei a intermedialidade muito interessante. Após ver o poema de Ridloff, "Deaf Poetry", que está disponível nos slides, cabe destacar que para mim, ouvinte recém entrante no mundo surdo, o fato de ter os desenhos se movendo e também os sons junto a sinalização, me deu maior emoção. Já havia visto alguns vídeos nesse modelo, principalmente focados em Visual Vernacular, na sala de aula. Conversando com colegas, alguns nós realmente não compreendemos muito bem. E percebo que assim ficou mais interessante como um início de perspectiva e leitura dos sinais e classificadores. Lembrei também do vídeo da professora Fabiana, onde junta a história em LIBRAS e as perguntas</p>

	em português, que pausam o vídeo e precisa da resposta correta para seguir. Achei esse material como forma de avaliação versátil e inovador, onde mistura as modalidades e as línguas também.
C3	O direito das pessoas surdas à literatura é algo natural e inalienável. A comunidade surda já possui uma rica tradição literária, com narrativas que refletem suas experiências, cultura e identidade. No entanto, é fundamental que essa literatura seja reconhecida e integrada ao currículo da educação básica. Isso não só valoriza o patrimônio cultural que as pessoas surdas já carregam, mas também promove uma educação inclusiva e acessível para todos. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabelece que é dever do Estado, da família e da sociedade assegurar a plena participação das pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida, inclusive no acesso à cultura, educação e literatura. Adequar o ensino da literatura para incluir obras e narrativas da comunidade surda é, portanto, não apenas uma questão de valorização cultural, mas também de cumprimento de um direito garantido por lei. Reforçando temos: Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Fonte: textos representativos selecionados pela autora a partir dos textos apresentados pelos cursistas (n=18)

O primeiro cursista comenta sobre o slam surdo. Para ele, o slam é uma forma de representatividade surda por meio da literatura. Comenta a sua dinâmica, a representação poética que é demonstrada por meio as apresentações, a forma social, cultural e artística que é celebrado em comunidades surdas por todo o mundo. Por isso, segundo o cursista, ter uma educação bilíngue, é muito importante, porque possibilitará o encontro das línguas de sinais e da língua nação escrita.

O segundo cursista identifica como destaque a intermedialidade apresentada no poema em língua americana de sinais de Douglas Ridloff, “Deaf Poetry”, apresentado no material pedagógico do curso. Revela a sua emoção em conhecer um poema em visual vernacular. A aluna aprova a metodologia de trabalho aplicada no curso de formação contunuada, especialmente no entendimento dos textos poéticos em visual vernacular, quando apresenta a fala: “percebo que assim ficou mais interessante como um início de perspectiva e leitura dos sinais e classificadores”, referindo-se a compreensão da leitura poética em língua de sinais.

O cursista aprova as estratégias didáticas de ensino, compreensão e interpretação textual para estudantes surdos, utilizadas no curso de formação continuada, quando faz a declaração: “Lembrei também do vídeo da professora Fabiana, onde junta a história em LIBRAS e as perguntas em português, que pausam o vídeo e precisam da resposta

correta para seguir. Achei esse material uma forma de avaliação versátil e inovadora, onde mistura as modalidades e as línguas também”.

A fala supracitada revela, de acordo com Bloom (1956), que a cursista lembrou da prática docente executada no curso de formação continuada e extraída do modelo pedagógico e epistemológico de ensino dos multiletramentos e do uso de recursos tecnológicos digitais. O que demonstra a aquisição do conhecimento e cumpre o papel do objetivo principal da tese.

O terceiro cursista revela que “o direito das pessoas surdas à literatura é algo natural e inalienável”. Revela que a comunidade surda possui uma rica tradição literária, com narrativas que refletem suas experiências cotidianas, sua cultura e identidade surda. No entanto, é fundamental que essa literatura seja reconhecida e integrada ao currículo da educação básica.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabelece que é dever do Estado, da família e da sociedade assegurar a plena participação das pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida, inclusive no acesso à cultura, educação e literatura. Logo, adequar o ensino de Língua Portuguesa integrando textos da literatura e cultura surda é, portanto, o cumprimento de um dever garantido por lei.

A literatura em línguas de sinais para os surdos é uma forma de valorizar suas representatividades e reforçar a identidade surda. Atividades que integrem textos em línguas de sinais poderão levar os educandos surdos a se verem como parte do processo educacional e despertar maior interesse pela aprendizagem. A nova aula teve caráter assíncrono sobre o direito dos surdos à literatura.

6.3.9 Aula 9 (assíncrona) - Debates sobre o direito dos surdos à literatura

Foram apresentados aos cursistas materiais escritos e audiovisuais sobre o direito dos surdos à literatura um print de tela do material de estudo - o direito dos surdos à literatura, vide figura (44).

Figura 44 – Material de estudo: o direito dos surdos à Literatura

O direito dos Surdos à Literatura

Fabiana Madeira • 11 de jul. (editado: 11 de jul.)

Prezados Cursistas,

Envio o **material de estudo** sobre a aula: **O direito dos Surdos à Literatura**.
Apresentamos, também, o material da **Videoteca acadêmica em Libras** com explicações bem claras sobre os conceitos trabalhados na(s) aula(s).
Bons estudos!

	Intermedialidade PÓS: Revis... https://periodicos.ufmg.br/index.ph		Link http://www.filologia.org.br/language
	Link http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v		kabreu,+2+datas+ajustadas... PDF
	Literatura Surda e Contemp... Vídeo do YouTube • 58 minutos		Artigo publicado na Pensare... PDF

Fonte: Elaborado pela autora

O material de estudo proposto versa sobre produções acadêmicas contemporâneas sobre o direito dos surdos à Literatura e de ressignificar o conteúdo referencial da temática da aula abordado em Língua brasileira de sinais e publicado na Videoteca acadêmica em Libras da faculdade de Letras-Libras¹⁷ da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

6.3.10 Aula: 10 (síncrona) - Língua Portuguesa como segunda língua para surdos mediada por recursos tecnológicos. Protótipos didáticos para o ensino bilíngue

A aula dez (10) teve caráter síncrono sobre Língua Portuguesa como segunda língua para surdos mediada por recursos tecnológicos. Protótipos didáticos para o ensino bilíngue.

Na Figura 45 demonstramos um *print* de tela extraído da sala de aula on-line sobre o conteúdo referencial apresentado na elaboração dos protótipos didáticos para o ensino bilíngue de estudantes surdos.

¹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=VDQvWr8QJ-c>

Figura 45 – Conteúdo referencial: protótipos didáticos para o ensino bilíngue

 **Língua Portuguesa como L2 para Surdos: protótipos didáticos para o ensino bilíngue**
Fabiana Madeira • 1 de ago. (editado: 1 de ago.)

Envio o conteúdo referencial da aula Língua Portuguesa como L2 para Surdos: protótipos didáticos para o ensino bilíngue.
Bons estudos!

	curriculo.referecial.ensino... PDF		OCADERNODEINTRODUOIS... PDF
	A.PEDAGOGY.OF.MULTILITE... PDF		introduction to the pedagog... PDF
	multiletramentos.escola.pdf PDF		Dissertacao.Fabiana.Braga... PDF
	Artigo publicado na Pensare... PDF		Base Nacional Comum Curri... http://portal.mec.gov.br/conselho-n
	Link http://portal.mec.gov.br/seb/arquiv		L10436 https://www.planalto.gov.br/ccivil_01
	Decreto nº 5626 https://www.planalto.gov.br/ccivil_01		Referências sobre tecnologi... Word
	Visual+Literacy.pdf PDF		

Fonte: Elaborado pela autora

O conteúdo teórico apresentado aos cursistas versa sobre como as formas de letramentos com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) podem reelaborar as novas práticas sociais da linguagem. Nesse sentido, buscamos soluções para pessoas surdas aprenderem a língua nação (Língua Portuguesa como L2).

Foi apresentado o currículo referencial de Linguagens e suas tecnologias do Estado do Rio de Janeiro que reflete uma sociedade que faz o uso de tecnologias digitais. O currículo dialoga com a base nacional comum curricular e as atividades de ensino de LP como L2 foram criadas dialogando com essas bases.

6.3.11 Aula 11 (assíncrona) - Interação na plataforma e produção do trabalho final do curso. Aplicação do questionário pós-teste

A aula onze (11) teve caráter assíncrono sobre a produção do trabalho final do curso e o questionário pós-teste. Os protótipos para o ensino didáticos para o ensino bilíngue de surdos foram apresentados com uma repercussão positiva entre os cursistas. O quadro (25) apresenta a classificação dos protótipos produzidos conforme as competências e específicas da BNCC.

Quadro 25 - Competências específicas e habilidades dos protótipos

Competências específicas e habilidades da BNCC	Conteúdos
(EM13LGG201) Utilizar adequadamente as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso	Diferenciar o texto literário do texto não literário.
(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação; (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.	Figuras de linguagem
Competências específicas - Língua Portuguesa	Uso da língua
(EM13LP16) Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.	Produção de textos opinativos

Fonte: Elaborado pela autora

Na aula foi apresentada a possibilidade de apresentarmos o conteúdo fazendo o uso de tecnologias analógicas como atividades em um livro. O interessante é que quase todos os cursistas desconheciam o sentido de ser analógico e estar conectado com o mundo real, valorizar o contato físico, as experiências sensoriais e a simplicidade para além das tecnologias conectadas aos computadores e à internet.

6.3.12 Proposição do trabalho final do Curso

Para o trabalho final do curso foi sugerido que os cursistas realizassem uma proposição de ensino conforme apresentado no print da respectiva tela (figura 46).

Figura 46 – Atividade final de curso

Atividade final de curso

Fabiana Madeira · 1 de ago. (editado: 3 de ago.)

100 pontos Data de entrega: 31 de ago.

Prezados Cursistas,
Você deverão **escolher uma** das opções propostas para realizar a atividade final de curso.
Segue, em anexo, um modelo do plano de curso. Você deverão **adequá-lo** de acordo com as suas propostas.
É **PRECISO** completar o plano de curso E a **ATIVIDADE**.

O plano de curso é para planejar a **ATIVIDADE**.

Os trabalhos de maior destaque serão convidados para **publicação no e-book** do curso.

Caprichem na atividade!

- Atividade.final.curso.2024.d... Word
- plano.aula.atividade.final.do... Word
- PlayPosit Interactive Video P... <https://app.playpos.it/go/share/19t>
- PlayPosit Interactive Video P... <https://app.playpos.it/go/share/19t>
- caderno.pedagogico.Faabia... PDF

Fonte: Elaborado pela autora

Eles puderam optar entre duas proposições de acordo com as suas profissões ou objetivos de ensino de estudantes surdos. A instrução dada foi:

Você poderá escolher por **UMA** das opções:

1ª- Planeje e desenvolva uma atividade de Língua Portuguesa para surdos de acordo com a sua realidade de trabalho ou sua realidade de estudo. Você deverá utilizar o plano de aula ou adaptá-lo de acordo com o seu campo de atuação. Caso você opte pela sua realidade de trabalho, você poderá aplicá-la no seu campo laboral e mostrar as evidências.

OU

2ª- Aplique um dos modelos de ensino de LP como L2 propostos no curso. Você poderá realizar as adequações necessárias à sua realidade de trabalho ou de estudo tanto nas atividades quanto no plano de aula. Você poderá aplicá-la em campo e mostrar as evidências.

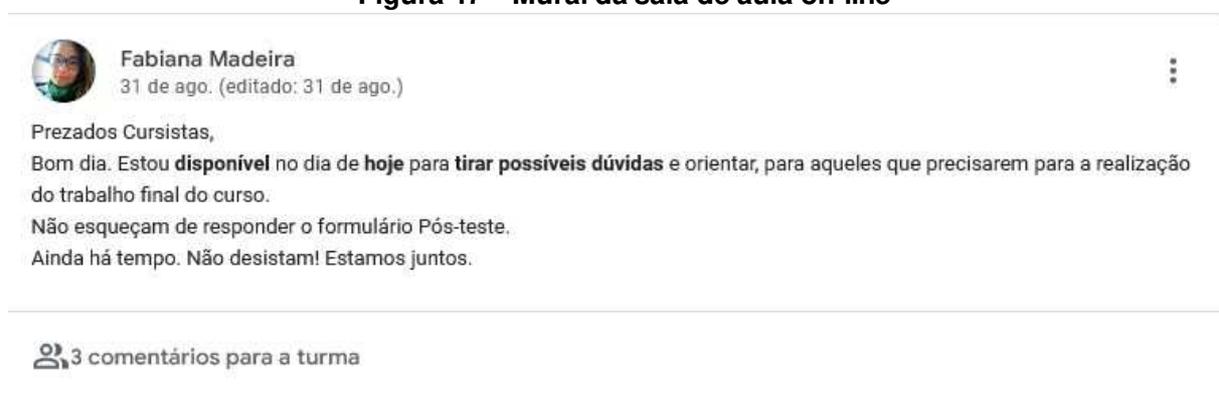
Também foi apresentado aos cursistas os tópicos solicitados para os trabalhos finais. Além da identificação do cursista e da duração da atividade proposta cada trabalho deveria indicar de forma clara os seguintes itens:

1. Tema:
2. Público-alvo:
3. Objetivo(s): Ao final da atividade, o estudante deverá ser capaz de:

4. Recurso(s) Didático(s) utilizado(s):
5. Metodologia utilizada:
6. Atividade(s) proposta(s):
7. Avaliação:
8. Observações importantes
9. Referências bibliográficas

Para a realização do trabalho final do curso, coloquei-me a disposição para orientar os projetos propostos pelos cursistas, vide figura (47). A orientação próxima aos cursistas em relação ao trabalho final do curso teve importância não só para eles como para mim também, em particular para a minha formação docente. Eu pude orientar pessoalmente cada cursista e vê-los crescer em suas propostas e perspectivas de ensino. Os produtos apresentados ao final ficaram a contento em relação à proposta.

Figura 47 – Mural da sala de aula on-line



Fonte: Elaborado pela autora

Foi muito importante para a formação e sucesso dos cursistas que concluíram o curso de formação continuada seguirem os passos metodológicos para a conclusão do trabalho: planejamento, desenvolvimento e aplicação de projetos ou trabalhos fazendo o uso de recursos tecnológicos para estudantes surdos – que também correspondem ao objetivo geral da pesquisa.

6.4 Questionário pós-teste

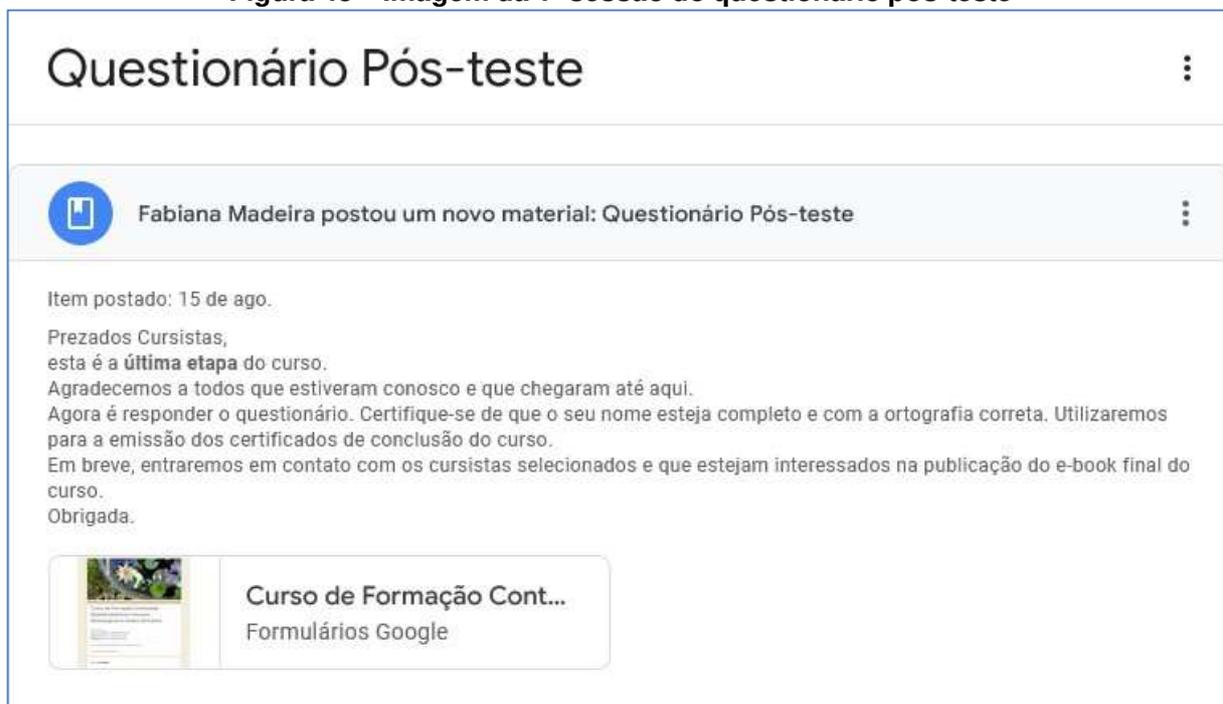
A análise de dados, dos (21) concluintes, foi realizada em observância aos conteúdos obtidos no curso de Formação continuada Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos. O recorte para a análise foi realizado observando o formulário pós-teste com as respostas dos participantes concluintes da pesquisa.

6.4.1 Instrumento

O instrumento utilizado para coleta de dados ao final das atividades/curso foi o questionário pós-teste propagado pela plataforma Google Forms. O Questionário é um instrumento compreendido por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo participante (cursista).

Tem como objetivo trazer ao investigador respostas para o estudo de maneira simples e direta (PRODANOV; FREITAS, 2013). O questionário foi composto por dezesseis (16) questões, classificadas em abertas e fechadas, com a finalidade de identificar os cursistas que participaram do curso de formação continuada “Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos”, bem como trazer uma visão geral das percepções dos sujeitos para a posterior categorização, vide figura (48).

Figura 48 – Imagem da 1ª sessão do questionário pós-teste



Fonte: Elaborado pela autora

Do total de (62) participantes, (21) participantes (30%) conseguiram obter os critérios para a certificação - 75% de participação nos encontros, nas interações na plataforma de ensino e concluíram o trabalho de conclusão do curso. Todos responderam ao questionário pós-teste durante o último mês do curso.

O objetivo foi conhecer o perfil dos participantes concluintes, comparar suas respostas de forma pareada com as respostas do formulário de inscrição de modo que

fosse possível verificar o alcance e a avaliação do curso. Para esta avaliação foram utilizadas estratégias diversificadas, questões fechadas, questões abertas reflexivas no estilo portfólio reflexivo (Jones e Shelton, 2011) para avaliar o grau de conhecimento, reflexão e satisfação do curso.

Os gráficos apresentados revelam o quantitativo de participantes e o grande número de educadores interessados. Porém, diante ao cenário da educação brasileira, em que o professor precisa realizar amplas jornadas de trabalho, muitos acabam desistindo do curso e perdendo os prazos para a realização das atividades.

6.4.2 Perfil da amostra de participantes que de fato participaram da pesquisa

A avaliação do impacto do curso de Formação continuada “Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos” teve como objetivo avaliar se de fato ocorreu a capacitação dos Educadores para que possam melhorar seu planejamento, desenvolvimento, aplicação de projetos e trabalhos com o uso de recursos tecnológicos para estudantes surdos.

A primeira pergunta do questionário, revela que do ponto de vista da abrangência geográfica o curso foi para diversas regiões brasileiras. Os participantes, informaram ser dos estados de Rio de Janeiro, São Paulo, Ceará, Paraná, Amapá, Bahia, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Maranhão.

Dos (21) participantes que finalizaram e responderam ao questionário se declaram surdos 9,5% (2/21), deficiente auditivo 4,8% (1/21) e ouvintes 85,7% (18/21). A distribuição etária foi de 14,3% (3/21), com idade entre 18 a 25 anos, 9,5% (2/21), de (26 a 30 anos), 57,1% (12/21), com idade entre 36 a 49 anos e 19% (4/21), com mais de (50) anos.

Perante o mapeamento das profissões e ocupações dos sujeitos pesquisados, obtivemos a caracterização descrita na Tabela (4). Um limitante deste trabalho foi a escolha de tipos de respostas no questionário. As opções das profissões já estavam no questionário e cada participante só podia escolher uma opção, a que melhor o descrevia. É possível que os participantes pudessem estar em mais de uma categoria, vide figura (49).

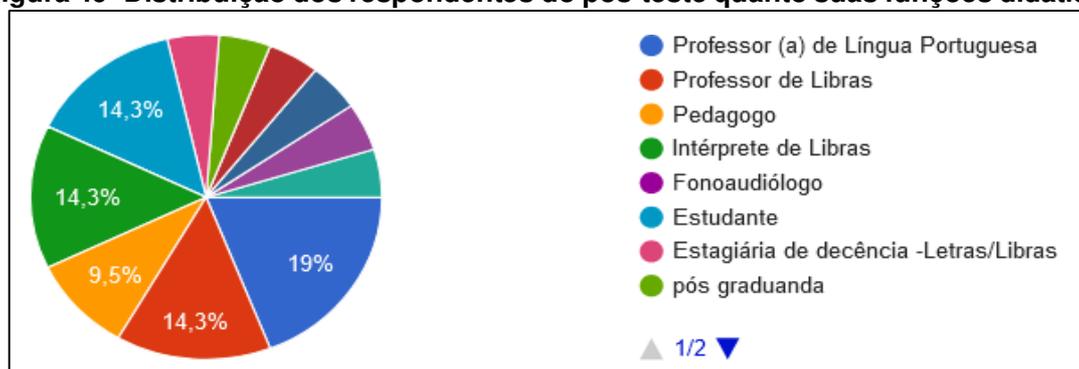
Tabela 4- Profissões/ Ocupações dos participantes

Profissões/ Ocupações	Porcentagem	Quantidade
Professor(a) de Língua Portuguesa	19,0%	4
Professor de Libras	14,3%	3
Pedagogo	09,5%	2
Intérprete de Libras	14,3%	3
Estudante	14,3%	3
Estagiária de docência - Letras/Libras	04,8%	1
Profissões/ Ocupações	Porcentagem	Quantidade
Pós-graduanda	04,8%	1
Professor de Física, Matemática e PC	04,8%	1
Professor de disciplina técnica (vídeo)	04,8%	1
Professora de Língua Portuguesa e Libras	04,8%	1
Psicóloga e Psicopedagoga	4,8%	1

Fonte: Dados obtidos a partir do questionário pós-teste (n=21).

Elaborado pela autora

Figura 49- Distribuição dos respondentes do pós-teste quanto suas funções didáticas



Fonte: Dados obtidos a partir do questionário pós do curso de formação de professores Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos.

Quando considerado o âmbito da instituição em que os participantes trabalham, observamos que a maioria 81,0% (17/21) trabalha em instituições públicas de ensino, enquanto 9,5% (2/21) atuam em instituições particulares ainda não trabalham tivemos 19,0% de estudantes (4/21) e um instrutor de Libras que não informou o tipo instituição onde exerce sua atuação profissional, vide tabela (5).

Tabela 5- Instituições em que trabalham os - 17 participantes

Instituição onde atua	Porcentagem	Quantidade
Universidade pública	9,5%	2
Secretaria Estadual de Educação	28,6%	6
Secretaria Municipal de Educação	38,1%	8
Instituto Federal	4,8%	1
Escola particular	9,5%	2
Estudante	19%	4
Instrutor de Libras	4,8%	1

Fonte: Dados obtidos a partir do questionário pós-teste (n=21)

Elaborado pela autora

Dos participantes respondentes, os concluintes do curso de formação continuada: “Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos”. Utilizamos a identificação cursista com ordenação numérica para diferenciar as suas respostas, vide tabela (6).

Tabela 6- Níveis de fluência em LP e Libras

Grau de Fluência	Língua Portuguesa	Libras
Muito boa	21 (100%)	7 (33,3%)
Boa	0 (0%)	4 (19,0%)
Intermediária	0 (0%)	8 (38,1%)
Pouca	0 (0%)	2 (9,5%)
Muito pouca	0 (0%)	0 (0,0%)

Fonte: Dados obtidos a partir do questionário pós-teste (n=21)

Elaborado pela autora

Consideramos o quantitativo de docentes que tem atualmente, já tiveram ou nunca lidaram com estudantes com: surdez; surdocegueira; dupla excepcionalidade; sem laudo, mas precisam ser incluídos; outras necessidades especiais com laudo, os números revelam as determinadas situações, como caracteriza a tabela 7.

Tabela 7 - Caracterizações dos estudantes

Estudantes com	Tenho	Já dei aula	Nunca
Surdez	7 (33,3%)	11 (52,4%)	6 (28,6%)
Surdocegueira	2 (9,5%)	5 (23,3%)	15 (71,4%)
Dupla excepcionalidade	4 (19,0%)	5 (23,3%)	13 (61,9%)
Sem laudo, mas necessitam ser incluídos	6 (28,6%)	14 (66,7%)	4 (19,0%)
Outras necessidades com laudo	6 (28,6%)	13 (61,9%)	5 (23,3%)

Fonte: Dados obtidos a partir do questionário pós-teste (n=21) Considerando que cada participante podia apontar mais de uma resposta o percentual foi calculado sobre o total de participantes e não de respostas assim nem as linhas nem as colunas somam necessariamente 100%. Elaborado pela autora

Provavelmente por erro, uma docente ativou as três opções (tem atualmente, já tiveram; nunca lidou com estudantes surdos). Optamos por desconsiderar este achado em função de ser uma das cursistas que participou ativamente durante os fóruns.

6.5 Análise da percepção dos participantes deste estudo

Dentro do procedimento de coleta de dados utilizado, foi possível formular

indicadores temáticos a serem categorizados na fase posterior. Assim, o método utilizado nessa fase foi selecionar algumas questões de nosso interesse como pontos do portfólio reflexivo, de maneira a contemplar os objetivos da pesquisa., categorizando, pois, em formas de subtemas na fase de codificação do material.

Dando continuidade, a análise de conteúdo preconiza-se a exploração do material, etapa que tem por finalidade a categorização ou codificação no estudo. Nesta fase, a descrição analítica, vem enaltecer o estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011). A definição das categorias é classificada, apontando os elementos constitutivos de uma analogia significativa na pesquisa, isto é, das categorias.

No questionário foi solicitado aos cursistas informar qual a melhor definição para o termo Multiletramentos em uma pergunta fechada. As frases escolhidas como as opções se basearam em falas dos cursistas durante as atividades realizadas durante o curso. Estes poderiam escolher uma entre as cinco (5) frases propostas.

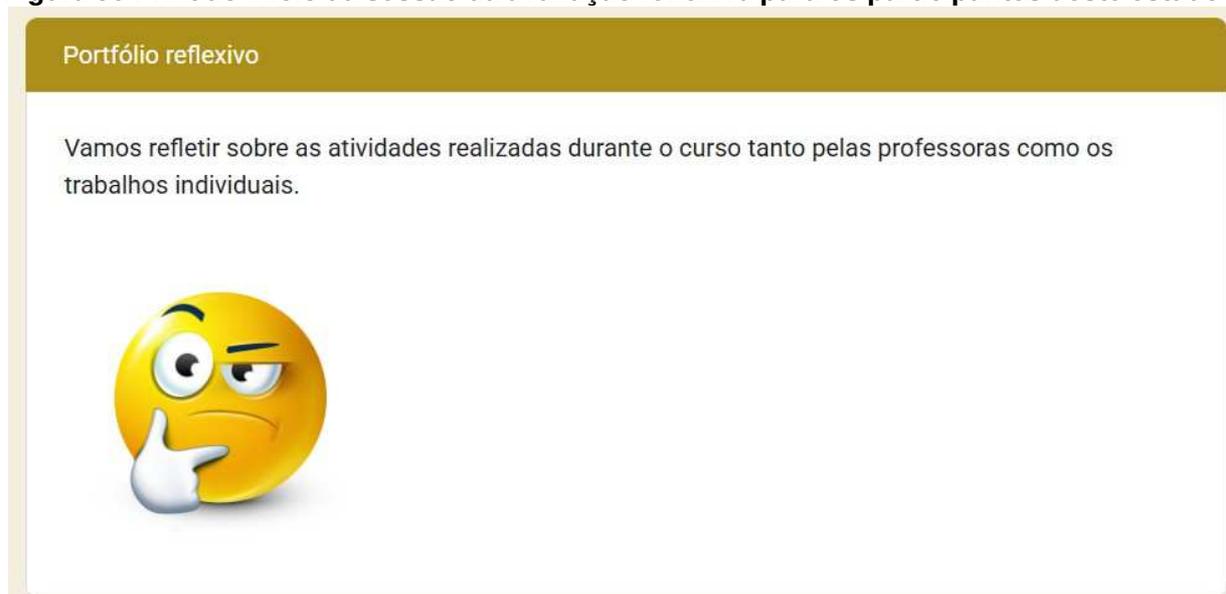
Na sua concepção qual frase melhor define **Multiletramentos** (gostaríamos que não utilizem definições por busca na internet)

- Ação de ensinar / aprender a ler e escrever.
- Estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita.
- Propõe uma redefinição de textos e práticas, reconhecendo múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos.
- Já vi a palavra, mas não sei definir.
- Não sei o que é.

Em seguida, usando a indução no estilo reflexivo “... *Portfólio reflexivo - Vamos refletir sobre as atividades realizadas durante o curso tanto pelas professoras como os trabalhos individuais*” (Figura 50), solicitamos a descrição da percepção dos cursistas. Esta sessão foi composta por sete perguntas abertas

1. Antes de participar do curso achava que multiletramentos era...
2. Após ter participado do curso aprendi que multiletramentos é....
3. Apresente, brevemente, o seu ponto de vista. A **importância** do(s) múltiplos letramento(s) da Língua Portuguesa no ensino de Surdos
4. Descreva uma situação em que aplicaria alguma atividade apresentada durante o curso
5. Com relação aos conteúdos apresentadas durante este curso senti falta de...

Figura 50 Print do início da sessão da avaliação reflexiva para os participantes deste estudo



Fonte: Formulário eletrônico utilizado como pós-teste do curso

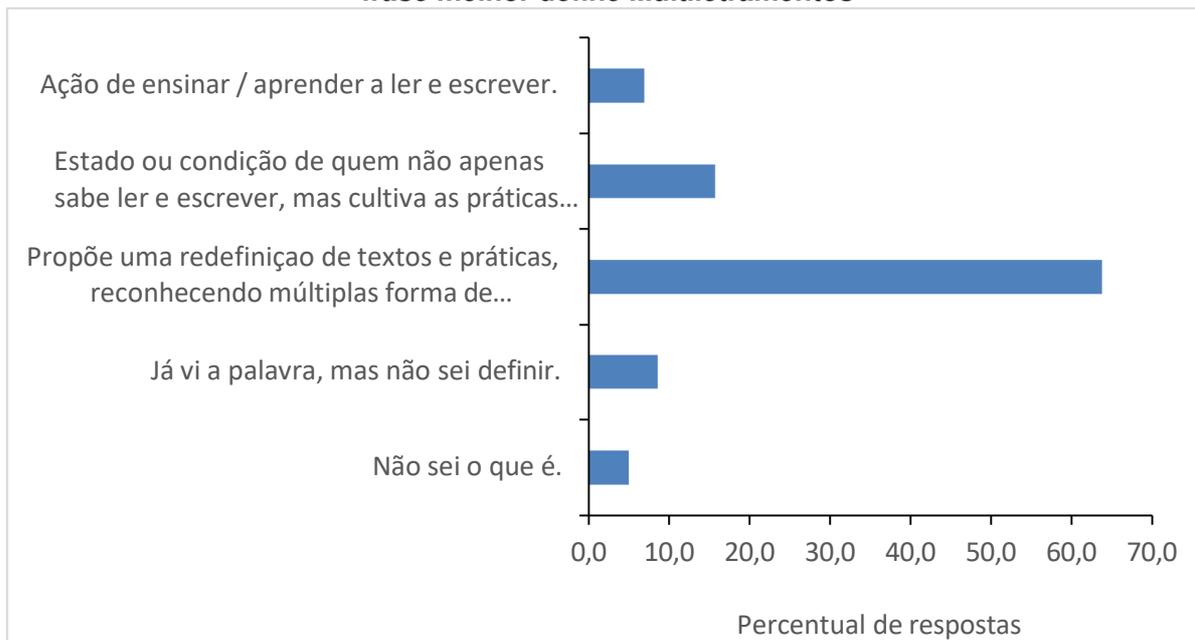
6.5.1 Conceito de Multiletramentos

No questionário de inscrição a pergunta (11): O que são Multiletramentos? Quando solicitamos que não utilizassem a busca na internet para obter a resposta, observamos que 63,8% dos inscritos (268/420) compreende que multiletramentos “*Propõe uma redefinição de textos e práticas, reconhecendo múltiplas forma de comunicação e construção de sentidos*”.

Enquanto 15,7% (66/420) indica que multiletramentos refere-se a “Estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita.” E apenas 06,9% (29/420) indicam que fere-se a “*Ação de ensinar / aprender a ler e escrever.*”

Um percentual pequeno 8,6% (36/420) já ouviu a palavra, mas não sabe definir ou não sabe o que é 5% (21/420). Compreender o conhecimento prévio dos cursistas em relação ao conceito de multiletramento – um dos principais temas do curso de formação continuada foi um termômetro para que pudéssemos definir o tipo de abordagem e conteúdos necessários para a boa formação dos participantes, conforme podemos visualizar na figura (51).

Figura 51 Distribuição percentual das respostas para a questão: Na sua concepção qual frase melhor define Multiletramentos



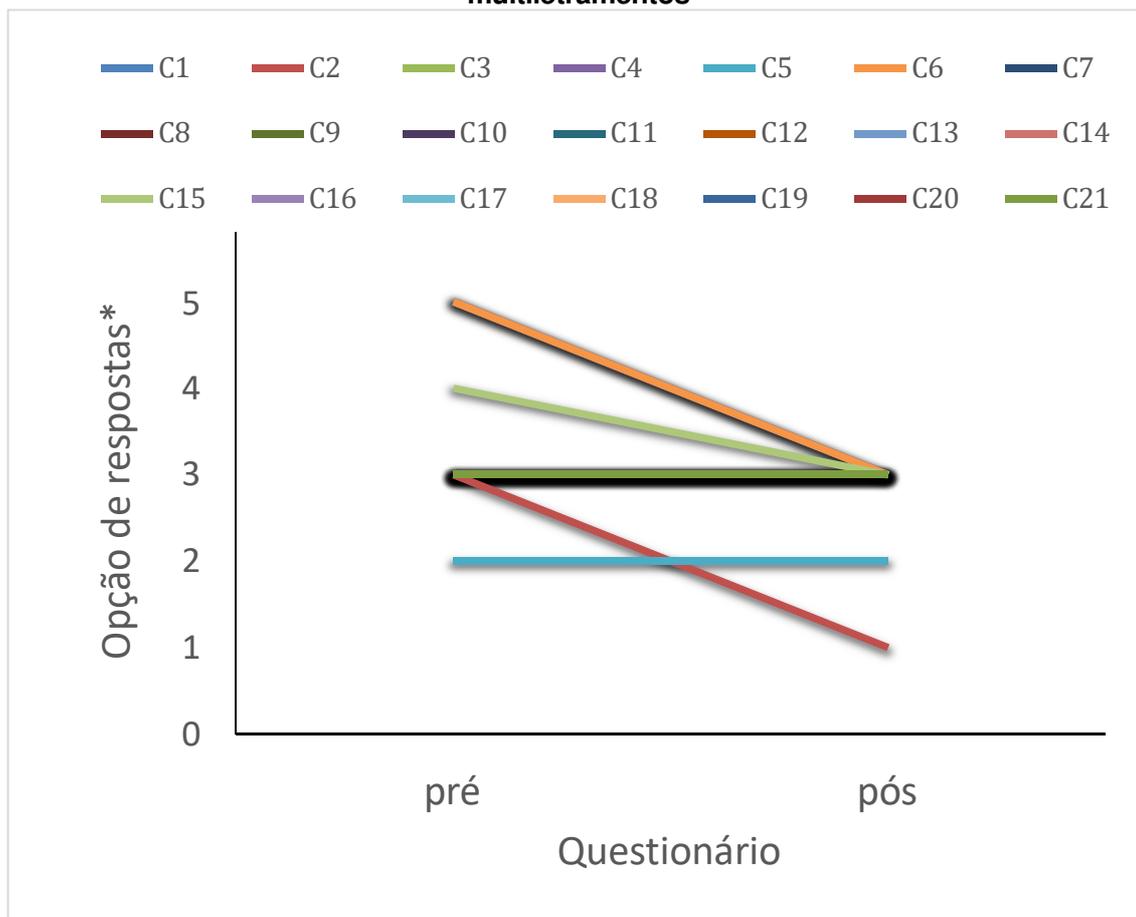
Fonte: dados obtidos a partir do Formulário de inscrição para o curso Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de Surdos (n=420)

A distribuição das respostas no pós-teste não reflete a distribuição do pré-teste. Ao término do curso 90,5% (19/21) informa que a melhor frase para Multiletramento é “*Propõe uma redefinição de textos e práticas, reconhecendo múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos.*” Apenas 4,8% (1/21) apresenta que a melhor resposta é a “*Ação de ensinar / aprender a ler e escrever.*”

Apenas 4,8% (1/21) “*Estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita.*” Após o curso, nenhum cursista informou que “*Já vi a palavra, mas não sei definir.*” Nem mesmo “*Não sei o que é.*” Baseado na atuação do cursista que respondeu “*Ação de ensinar / aprender a ler e escrever.*” Diante ao levantamento inicial, acreditamos que esta resposta possa não ter sido a que originalmente tivesse clicado (por vezes arrastar o mouse sobre o formulário altera inadvertidamente as respostas) mas não podemos garantir.

Podemos observar que um participante (C5) não alterou suas concepções com relação a frase que melhor descreve multiletramentos e (3) participantes que informaram inicialmente que desconheciam a frase, já tinham ouvido, mas não sabiam dizer o que é, passaram a optar pela 3ª opção “*Propõe uma redefinição de textos e práticas, reconhecendo múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos*”, vide figura (52).

Figura 52 comparação de respostas antes e depois do curso sobre o conceito de multiletramentos



Fonte: Dados compilados a partir dos questionários de inscrição e pós-teste dos 21 concluintes
 * Descrição das opções: **Opção 1** - Ação de ensinar / aprender a ler e escrever; **Opção 2** - Estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita; **Opção 3** - Propõe uma redefinição de textos e práticas, reconhecendo múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos; **Opção 4** - Já vi a palavra, mas não sei definir; **Opção 5** - Não sei o que é. (n=21) no pré e pós testes.

**As linhas sombreadas em preto denotam múltiplas respostas iguais

6.5.2 Reflexão sobre o conceito de Multiletramentos (antes e depois do curso)

Recomendamos novamente que os participantes deveriam usar seus próprios conhecimentos sem recorrer a referências quer na internet quer em livros. Apresentamos aqui as reflexões que os participantes apresentaram classificados pela resposta dada para a definição da questão fechada no pré-teste. Iniciaremos pelos três (3) participantes que informaram a **Opção 5** – “*Não sei o que é,*” seguido pelo participante que respondeu a **Opção 4** - Já vi a palavra, mas não sei definir.

Em seguida apresentaremos as reflexões do participante que respondeu a **Opção 2** - Estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita. Por último analisaremos o grupo de participantes (n= 16)

cujas respostas do questionário de inscrição fora a **Opção 3** - Propõe uma redefinição de textos e práticas, reconhecendo múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos; (n=21) no pré e pós testes.

a) Cursistas que na inscrição informaram desconhecer o conceito multiletramento (opção 5)

Percebe-se, diante o recorte dos discursos dos participantes supracitados, que antes do curso não conheciam o conceito de Multiletramentos, sua aplicabilidade ou entendiam que o conceito estaria ligado às múltiplas formas de comunicação.

Embora o participante (C1) tenha informado no pré-teste que desconhecia o conceito de multiletramento quando solicitado a informar o que achava antes de participar do curso este desmembra a palavra, mas de fato não apresenta uma conceituação adequada, O participante (C2) apresenta uma conceituação inadequada para o antes do curso e o participante (C3) informa que de fato não sabia.

Na reflexão sobre o que aprendeu os três participantes oferecem respostas mais próxima do esperado embora de forma incompleta. No nosso entendimento o maior avanço foi do participante (C3), vide quadro (26).

Quadro 26– reflexão sobre o conceito de Multiletramentos antes e depois do curso pelos cursistas que na inscrição informaram desconhecer o conceito

Cursista	Antes de participar do curso achava que multiletramentos era...	Após ter participado do curso aprendi que multiletramentos é
C1	Multi significa muitos, diversos. Letramento entendo ser a capacidade que cada um tem de compreender o significado daquilo que se lê, a capacidade de compreender e ser compreendido ao se expressar através de textos escritos.	lançar mão das muitas possibilidades que temos de usar todos os recursos disponíveis para o letramento do aluno. Seja ele visual vernacular, teatro, pantomima, vídeo, imagens, jogos entre tantos outros caminhos.
C2	Junção de algumas atividades e disciplinas	Junção de diversos meios de aprendizado e ensinamentos envolvendo diversificada gama de formatos, recursos e meios para se atingir um meio de comunicação bem mais completo que o tradicional.
C3	Não conhecia o conceito	a utilização de diversas formas de comunicação (linguagens e mídias), para promover uma aprendizagem mais inclusiva e eficaz.

Fonte: Dados obtidos a partir do preenchimento do formulário pós-teste (n=21)

b) Cursista que na inscrição informou ter ouvido falar, mas desconhecer o conceito multiletramento (opção 4)

No questionário aberto o participante (C4) apresenta tanto para a pergunta o que sabia quanto o que aprendeu respostas vagas sem informar de fato os conceitos. A dificuldade de conceituar do participante é perceptível. Seguem as falas do antes e depois:

Antes achava que... Já tinha uma noção do que se tratava, pois já tinha estudado algo sobre o tema.

Após o curso aprendi que... Consegui ter um conhecimento maior sobre o tema e aprendi novas práticas relacionadas aos recursos tecnológicos.

c) Cursista que na inscrição informou a Opção 2 - Estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita;

A resposta no questionário aberto do participante (C5) não responde a pergunta “*Antes de participar do curso achava que multiletramentos era...*” uma vez que este participante responde sobre metodologias ativas. Além disso, a fala aparenta refletir fatos que aprendeu durante o curso.

Antes achava que... As metodologias ativas para o ensino de português para surdos vão muito além da simples tradução de conteúdo. Elas envolvem estratégias específicas que promovem a participação ativa dos alunos, a construção colaborativa do conhecimento e o uso de tecnologias assistivas para facilitar a aprendizagem. Entendi que é crucial considerar as particularidades linguísticas e culturais dos alunos surdos, criando um ambiente de ensino inclusivo e interativo que valorize a língua de sinais como uma ferramenta fundamental no processo educativo.

Da mesma forma, a resposta para o que aprendi versa sobre metodologias ativas e não multiletramento embora possa existir uma sobreposição. É possível que este participante esteja usando os dois termos como sinônimos.

Após o curso aprendi que Foram ratificadas as informações sobre as metodologias ativas voltadas para alunos surdos, sendo essencial considerar as particularidades linguísticas e culturais dos alunos surdos, criando um ambiente de ensino inclusivo e interativo que valorize a Língua de Sinais como uma ferramenta central no processo educativo.

d) Cursistas que na inscrição informaram a Opção 3 - Propõe uma redefinição de textos e práticas, reconhecendo múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos.

O participante (C6), apresenta em seu discurso, acreditar que o conceito de Multiletramentos estaria ligado ao ensino tradicional ou as práticas de leitura e escrita comparadas à alfabetização e letramento.

De acordo com Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020), a pedagogia dos multiletramentos é uma perspectiva que considera a multiplicidade de linguagens: visuais, verbais, espaciais, sonoras e a culturas. As três primeiras, associam-se perfeitamente ao ensino de surdos e a perspectiva cultural acrescenta a possibilidade de valorização da cultura surda para o ensino de alunos surdos.

Observamos um descompasso entre a pergunta fechada respondida imediatamente antes no formulário e a resposta aberta. O participante (C8) informou no questionário Pré-teste a opção 3 a mais adequada, enquanto na resposta aberta informou que a desconhecia. Essa discrepância indica as fragilidades de questionários em particular quanto as questões fechadas que permitem escolher qualquer opção.

Percebemos que após o curso os participantes mudaram os seus respectivos entendimentos sobre o conceito de Multiletramentos embora nem todos não tenham respondido de forma adequada. Podemos compreender que a aprendizagem para os cursistas foi significativa, pois ressignificaram seus conceitos, vide quadro (27).

Quadro 27 - Reflexão sobre o conceito de Multiletramentos antes e depois do curso pelos cursistas que na inscrição informaram a opção 3 na pergunta fechada

Cursista	Antes do curso achava que....	Após o curso aprendi que...
C6	Uma proposta que estivesse ainda muito restrita ao ensino tradicional.	Que a próspera (<u>proposta</u>) de ensino é capaz de ser ofertada na modalidade de educação bilíngue de surdos
C7	Antes do curso, entendia como múltiplas formas de ensinar, utilizando diversos recursos (tecnológicos ou não) para promover o aprendizado	Hoje compreendo melhor esse conceito e sei da importância de usar todos os recursos disponíveis para ensino/aprendizado.
C8	Não tinha ideia do que seria	Aprendi que multiletramento é a forma em que nos comunicamos em diferentes variedades.
C9	multimeios de comunicação	é uma abordagem em que o letramento é visto e aplicado por multitarefas e também multi abordagens gerando inúmeros outras possibilidades
C10	Projetos escolares, como cordel, sábado da matemática...	Forma de ensinar, não para decorar para fazer uma prova, mas para poder usar em contextos fora da escola.
C11	Várias possibilidades de leituras e entendimento.	Vai além da codificação de palavras. É a capacidade de reconhecer funções e intencionalidade das diferentes estruturas textuais. Desde signos linguísticos até às várias formas de linguagens.
C12	Um conceito relacionado apenas à alfabetização tradicional em diferentes idiomas ou tipos de texto.	A compreensão de que multiletramentos envolve não só a leitura e escrita em diferentes línguas e formas de texto, mas também a

		capacidade de entender e interagir com diversas mídias e modos de comunicação, especialmente considerando a inclusão de pessoas surdas.
C13	achava que era mais voltado para o letramento e alfabetização.	formas variadas de comunicação, com tecnologia ou não.
C14	um conceito cujo contexto estava pautado no ato de se desenvolver, criar e aplicar diversas formas de linguagens.	uma perspectiva de alfabetização e letramento que considera a multiplicidade de linguagens e suas inter-relações culturais, plurais e diversas.
C15	Já tinha um conhecimento sobre. E entendia que multiletramentos é a habilidade de compreensão e comunicação de variadas formas, assim como os letramentos são muito mais amplos que somente a alfabetização.	Mantenho a compreensão que já tinha mas agora com um repertório de justificativas acadêmicas maior.
C16	Uma forma de aprendizado com múltiplas aprendizagem para alcançar os objetivos educacionais	Proposta com múltiplas possibilidades de aprendizado
C17	Imagina que eram diferentes formas de "letrar alguém", ou seja, ensinar a ler, escrever, sobre cultura etc.	Não estava tão distante do que pensava e compreendia ser, no entanto, abriu-me ainda mais um leque de possibilidades e formas que podem ocorrer o letramento e de fato, a aprendizagem/ensino. Muitas são as formas de se comunicar com o aluno e de, portanto, compreendê-lo e o auxiliar da maneira mais concreta no seu aprendizado, e da maneira melhor para ele.
C18	Ensinar o aluno a ler e escrever com eficiência	Ensinar ao aluno a melhor forma de ser um cidadão com conhecimento compartilhado
C19	Apenas a forma correta de incluir a todos no ensino.	Muito além da inclusão. É um novo estilo de ensino. É a qualidade de vida na educação e na vida para o sujeito surdo.
C20	Diversas formas de acesso a leitura	Um campo de possibilidades de acesso ao letramento ao conhecimento, de forma flexível utilizando vários recursos tecnológicos possíveis, respeitando o contexto do aprendiz.
C21	Saber várias mídias	Saber e ser alfabetizado em múltiplas formas de comunicação que vão desde saber ler e escreve o português no papel a texto multimídias e multimodal que vão além só de letras e frases.

Fonte: dados obtidos a partir do preenchimento do formulário pós-teste (n=21)

6.5.3 Importância dos múltiplos letramentos da Língua Portuguesa no ensino de surdos

Quando perguntada a importância dos múltiplos letramentos da Língua Portuguesa no ensino de surdos, os cursistas elencam diversas vantagens da diversificação das estratégias desde recursos visuais até o uso de atividades escritas para estudantes surdos. A vinculação entre as imagens estáticas, fotografias, charges, desenhos ou em movimento, vídeos é fundamental para o estabelecimento de pontes entre as duas sintaxes.

O participante (C1) revela em seu discurso a importância do uso multiletramentos no ensino de surdos. Revela que dessa forma, a compreensão dos conteúdos pode ser realizada de maneira mais eficaz, já que utiliza vários modos de comunicação, como Libras, textos escritos, e recursos visuais.

O participante (C2) demonstra domínio do conhecimento abordado no curso de formação continuada, quando apresenta que os multiletramentos são “essenciais para considerar as diferentes formas de comunicação visual, incluindo textos multimodais, promovendo um aprendizado bilíngue e inclusivo”. Acrescenta que a abordagem apresentada no curso respeita a Libras como língua natural dos sujeitos surdos e integra a Língua Portuguesa escrita como segunda língua. A partir do uso de tal pedagogia, podemos integrar ao ensino práticas pedagógicas que valorizem a identidade e cultura surda e fortaleçam a participação social dos alunos surdos.

O participante (C3) diz compreender a importância dos multiletramentos para o ensino de surdos, pois os estímulos, como o visual, são importantes para aprendizagem da Língua Portuguesa.

O participante (C4) apresenta que os multiletramentos são fundamentais para todas as aprendizagens, de surdos e de ouvintes, e para além do Português. Logo, podemos perceber pelo discurso dos cursistas, que comprovamos a hipótese da tese. Se trabalharmos o ensino de surdos pela perspectiva Multimodal e bilíngue (Libras e L.P como L2 para surdos) poderemos ter um modelo de ensino mais inclusivo, multimodal e bilíngue, vide quadro (28).

Quadro 28 - A importância dos multiletramentos da Língua Portuguesa no ensino de surdos

Participante	
C1	Os múltiplos letramentos da Língua Portuguesa são essenciais no ensino de surdos porque permitem a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e diversificado. Isso contribui para que os estudantes surdos possam se expressar e compreender o conteúdo de forma mais eficaz, utilizando diferentes modos de comunicação, como Libras, textos escritos, e recursos visuais. Esse enfoque amplia o acesso ao conhecimento e promove a participação ativa dos surdos na sociedade.
C2	Os múltiplos letramentos no ensino de alunos surdos em Língua Portuguesa são essenciais para considerar as diferentes formas de comunicação visual, incluindo textos multimodais, promovendo um aprendizado bilíngue e inclusivo. A abordagem respeita a Libras como língua natural dos sujeitos surdos e integra a Língua Portuguesa escrita como segunda língua, contextualizando práticas pedagógicas que valorizam a identidade e cultura surda. Isso possibilita o acesso significativo ao conhecimento e fortalece a participação social dos alunos surdos.
C3	Entendo ser extremamente importante a utilização de múltiplos letramentos e recursos no ensino da língua portuguesa para os surdos, pois eles precisam de estímulos variados, principalmente visuais para poder conseguir

	aprender a língua. Nós ouvintes temos a audição para nos auxiliar no processo de alfabetização, já os surdos contam principalmente com a visão e com a Libras para aprenderem a Língua Portuguesa.
C4	Os multiletramentos são fundamentais para todas as aprendizagens, de todos os aprendentes, surdos e ouvintes, e para além do Português. Para o aluno surdo é de fundamental importância já que é uma metodologia que respeita a forma do surdo apreender os conteúdos, saindo então do método oralista, exclusivista para o ouvinte de ensino-aprendizagem.

Fonte: Dados representativos escolhidos pela autora

6.5.4 Aplicação de alguma atividade do curso na prática educacional

Esta categoria consiste na descrição de uma situação prática onde seria possível o educador aplicar alguma atividade proposta no curso em sua prática educacional. O informante (I1) revela, em seu discurso, que após o contato com os conceitos apresentados no curso, ele poderá aplicar os conceitos de literatura com os alunos surdos e ouvintes. A Literatura surda é interessante. De maneira geral, os alunos têm certa curiosidade em aprender a língua de sinais e a cultura dos surdos.

O educador, ao utilizar visual vernacular em suas práticas de ensino, poderá dialogar com o uso de recursos visuais, tecnológicos, imagéticos, que chamam a atenção dos alunos, em geral, podem incluir promovendo trocas e aprendizagem significativa.

O informante (I2) aplicaria em sua prática de ensino “uma atividade de interpretação visual e textual onde os alunos surdos seriam convidados a criar narrativas a partir de imagens sequenciais, combinando Libras e escrita em Português”. O participante entende que essa atividade auxiliaria os estudantes surdos a desenvolver suas potencialidades e aprimorar a escrita.

O informante (I3) acredita que “ao criar materiais didáticos que integrem diferentes formas de comunicação, como vídeos em Libras acompanhados de legendas em português” – a prática pode garantir a acessibilidade e a inclusão dos alunos surdos. Entretanto, o aluno surdo poderá compreender o conteúdo das legendas somente se for um sujeito letrado.

O informante (I4) apresenta que em suas práticas educacionais “usaria textos e imagens para contar uma história e trabalharia a construção de uma história em quadrinhos, em que os alunos dariam um final diferente a ela”. Nesse sentido, nos informa que pretende trabalhar com o recorte narrativo em suas práticas educacionais.

Podemos perceber que os cursistas aplicariam as atividades explorando a visualidade, a interpretação de textos, a contação de histórias, fazendo o uso de vídeos de forma bilíngue, já que as atividades apresentadas revelam a integração da Libras e a Língua Portuguesa, incluindo alunos surdos e ouvintes.

Percebemos, na leitura e análise das atividades dos cursistas, que os conceitos apresentados no curso de formação continuada ficaram bem entendidos e promoveram uma aprendizagem significativa, cumprindo assim a proposta da tese, vide quadro (29).

Quadro 29 - Aplicação de pelo menos uma atividade aprendida no curso de formação

Participantes	Com relação aos conceitos apresentados posso aplicar
I1	Conceituação sobre Literatura surda foi bem-organizada e por isso seria interessante para trabalhar com alunos surdos e ouvintes.
I2	Aplicaria uma atividade de interpretação visual e textual onde os alunos surdos seriam convidados a criar narrativas a partir de imagens sequenciais, combinando Libras e escrita em português. Essa atividade ajudaria a desenvolver suas habilidades de multiletramento, integrando a compreensão visual com a comunicação escrita e sinalizada.
I3	A abordagem dos multiletramentos ao criar materiais didáticos que integrem diferentes formas de comunicação, como vídeos em Libras acompanhados de legendas em português, para garantir a acessibilidade e a inclusão dos alunos surdos.
I4	Usaria textos e imagens para contar uma história e trabalharia a construção de uma história em quadrinho, em que meus alunos dariam um final diferente na história.

Fonte: Dados obtidos a partir do preenchimento do formulário pós-teste (n=21)

Sugestões de melhoria dadas pelos participantes

Esta categoria consiste em discorrer sobre os conteúdos apresentados durante o curso. E sugestão de possíveis melhorias para a pergunta “Com relação aos conteúdos apresentados no curso senti falta de” 52% (11/21) informou que não sentiram falta de nada. Alguns participantes (5/21) apresentaram como justificativas por exemplo que o curso foi além das expectativas, o curso é bem aplicável, com materiais didáticos incríveis. Também apresentaram elogios a atenção dada pelas professoras.

Por outro lado, alguns participantes apresentaram sugestões para um próximo curso, como por exemplo, mais atividades que exemplificam a aplicação dos conceitos, ou seja, mais exemplos práticos e dicas inclusivas para a aplicação no ensino remoto ou o uso de tecnologias diversas na sala de aula. Uma das queixas apresentadas foi a baixa participação dos cursistas durante as atividades, inclusive com trocas de experiências.

Diante aos conteúdos norteadores analisados, podemos perceber, pelo discurso dos cursistas, que o curso foi bem aproveitado e agradável a todos. Durante sua realização, houve uma necessidade mais específica de uma cursista surda em desconhecer os conteúdos apresentados. Houve uma dificuldade em relação à sinalização das intérpretes que são de outro estado brasileiro.

Utilizamos estratégias de mediação e remediação para auxiliar no esclarecimento das dúvidas como a gravação dos sinais dos termos apresentados. Todos foram dispostos no grupo do WhatsApp. A todo momento, foi oferecido o tira-dúvidas. Mas o ocorrido ficou registrado no imaginário do cursista. A sugestão é totalmente compreensível e válida a todos os formadores de educadores de pessoas surdas.

Tendo as categorias elencadas, considerando o processo de análise, é de suma importância destacar que os itens formulados tomaram como base conceitos pré-definidos, que culminaram na confirmação da aplicação do objeto de estudo. Trata-se de uma observação pautada nos instrumentos e objetivos desse estudo, elucidada por meio das percepções dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Vale destacar que ambas as categorias de análise estão correlacionadas aos objetivos desta pesquisa, dando é respaldada a nossa problemática de pesquisa. Desse modo, dentro da análise de conteúdo, estão inferências e interpretações que buscam uma significação de mensagens através ou junto da mensagem primeira, vide quadro (30).

Quadro 30 - Outros conceitos necessários do curso

Participante	Com relação aos conteúdos apresentados no curso senti falta de....
C1	Não senti falta de nada, pois o curso foi além das minhas expectativas. Só tenho a agradecer.
C2	Para mim, foi bem objetivo e claro. As professoras sempre se preocupando com as nossas participações.
C3	Sinais termos de cada conceito muito vagos às vezes (avaliando a sinalização do intérprete de Libras)
C4	Nada, não é puxação de saco, é uma área pouco explorada tornando o curso bem aplicável, tanto para surdo quando nas aulas de Português para ouvintes.

Fonte: alguns exemplos representativos escolhidos pela autora a partir do questionário pós-teste (n-21)

Categoria 7 – Análise dos trabalhos finais de curso

Os trabalhos finais do curso de formação continuada: Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos foram analisados quantitativa e quantitativamente por meio de (10) subdivisões, vide quadro (31).

Quadro 31 - Subdivisões categóricas para a análise do TFC¹⁸

1	Público alvo
2	Local de aplicação
3	Conteúdos de Língua Portuguesa
4	Taxonomia de Bloom
5	Recursos utilizados
6	Número de aulas ministradas
7	Objetivos
8	Nível de ensino
9	Coerência
10	Avaliação

Fonte: Elaborado pela autora

Realizamos a análise de dados com base nos educadores concluintes. O curso foi proposto com o objetivo de desenvolver estratégias eficazes para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, utilizando tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs).

Os dados foram coletados por intermédio do trabalho final de curso, que consistiu em planejar e desenvolver uma atividade de Língua Portuguesa para surdos, de acordo com a realidade de trabalho ou estudo do cursista. A título de organização, foi solicitado ao cursista que organizasse a atividade final seguindo os requisitos propostos em seu plano de ensino.

Os cursistas poderiam adaptá-lo, de acordo com os seus respectivos campos de atuação, porém, não poderiam suprimir os elementos essenciais de estruturação do trabalho como: tema, duração da aula, objetivos, estratégias de ensino, metodologia de utilizada, modo de avaliação referências bibliográficas. Dessa forma, o proponente pode pensar e estruturar, de maneira mais clara e objetiva, o trabalho a ser desenvolvido.

Essas atividades foram analisadas através de estatística descritiva e análise de conteúdo, revelando a importância da inclusão educacional e do desenvolvimento de habilidades de compreensão, de criação e de planejamento. A tabela (8) apresenta o perfil dos educadores concluintes do curso de formação continuada. E a análise de conteúdo dos trabalhos finais do curso.

¹⁸ Trabalho final de curso.

Tabela 8 – Dados coletados a partir dos trabalhos de conclusão do curso de formação

CATEGORIA	TÓPICO	QTD Σ	%	EDUCADORES																		
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17		
Público-ativo	Aluno surdo	7	41,2	1						1			1	1	1	1				1		
	Aluno ouvinte	0	0,0																			
	Alunos surdos e ouvintes	1	5,9				1															
	Não informado	9	52,9		1	1		1	1	1							1	1	1		1	
Local	Sala de recurso	1	5,9						1													
	Lab de Informática	2	11,8						1							1						
	Sala de aula regular	10	58,8	1	1		1	1	1	1							1	1	1	1	1	
	Clínica/consultório	1	5,9													1						
	Tipo de sala não informada	4	23,5			1				1	1	1										
Língua portuguesa	Substantivos	1	5,9	1																		
	Pronomes pessoais (singular e plural)	1	5,9		1																	
	Comparação, Metáforas	1	5,9				1															
	Expressões Idiomáticas	3	17,6				1							1		1						
	Adjetivos	2	11,8				1														1	
	Classes gramaticais	1	5,9						1													
	L1 / L2	6	35,3		1		1	1	1			1									1	
	Formação de frases	2	11,8							1	1											
	Produção textual	2	11,8							1	1											
	Interpretação	1	5,9								1											
	Letramento	1	5,9														1					
	Gêneros textuais	2	11,8											1					1			
	Vocabulário	1	5,9											1								
	Figura de Linguagem	1	5,9																		1	
Leitura	2	11,8							1											1		
Taxinomia de Bloom	Conhecimento / Lembrar	2	12	1		1																
	Compreensão / Entender	10	59		1	1	1		1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Aplicação	3	18							1	1							1				
	Análise	1	6			1					1	1										
	Síntese	0	0																			
	Avaliação	0	0																			
	Criar	4	24						1	1						1					1	
Recurso	Jogo (Memória etc.)	4	23,5	1	1								1		1							
	Computador / tablet	7	41,2	1						1	1		1		1					1	1	
	Celular	2	11,8	1											1							
	Tela interativa	3	17,6			1															1	
	Data show / slides	6	35,3	1	1					1							1		1	1	1	
	Quadro / caneta	3	17,6			1				1		1										
	Dinâmica / Discussão	3	17,6	1	1																	
	Aula teórica / Expositiva	4	23,5				1	1	1	1												
	Flash cards / Imagens / cartazes	8	47,1	1	1	1	1	1	1	1											1	
	Discussão em grupo	5	29,4		1	1		1			1	1										
	Dicionário (físico e online)	2	11,8							1		1										
	Uso de imagem E Libras	6	35,3	1			1	1		1	1		1									
	Uso de vídeo	5	29,4	1	1			1						1	1							
	Leitura	3	17,6					1						1							1	
	Escrita	2	11,8	1				1														
	Brainstorming	1	5,9					1														
	Criação de fábula - escrita	1	5,9					1														
	Exposição dialogada	2	11,8			1			1													
	Livros(não especificado / infantis)	3	17,6								1	1	1									
	Quiz visual e escrito	1	5,9																			1
	Roda de conversa	1	5,9								1											
	Aprendizagem com pares (Peer based learning)	3	17,6						1	1				1								
	Seminário (apresentação dos alunos)	1	5,9																			1
	Textos não especificados	2	11,8							1	1											
	Textos específicos	2	11,8							1												1
	Scratch	1	5,9							1												
	Cultura Maker	2	11,8							1						1						

Fonte: dados de 17 concluintes que de fato realizaram uma proposta de intervenção multimodal (trabalho final) (n=17)

Tabela 8 (continuação) – Dados coletados a partir dos trabalhos de conclusão do curso de formação

Número de aulas	1	5	29,4		1				1			1					1	1
	2	5	29,4	1	1			1	1		1							
	3	2	11,8							1								
	4	1	5,9			1												
	Não informado	4	23,5												1	1	1	
Objetivo	Objetivos de aprendizagem	17	100,0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Objetivos do professor	0	0,0															
	Não informado	0	0,0															
Escolaridade	Fundamental I	1	5,9	1														
	1o ano	1	5,9		1													
	2o ano	1	5,9	1														
	3o ano	0	0,0															
	4o ano	0	0,0															
	5o ano	3	17,6				1		1									1
	Fundamental II	2	11,8					1					1					
	6o ano	1	5,9						1									
	7o ano	2	11,8							1		1						
	8o ano	0	0,0															
	9o ano	0	0,0															
	1ª Série - Ensino Médio	1	5,9														1	
	2ª Série - Ensino Médio	1	5,9			1												
	3ª Série - Ensino Médio	1	5,9															1
Não informado	4	23,5			1				1					1	1			
Coerência	Coerente	12	70,6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
	Coerência parcial	3	17,6							1				1			1	
	Não coerente	2	11,8													1		1
Avaliação	Formativa	11	64,7				1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1
	Somativa	3	17,6	1	1													1
	Autoavaliação	2	11,8		1			1										
	Não informada	2	11,8												1		1	

Fonte: Elaborado pela autora

O perfil dos educadores concluintes, do curso de formação continuada, foi extraído após a leitura e análise detalhada e individual dos trabalhos finais de curso, observando as descrições categóricas apresentadas na Tabela (8). Os dados da amostra nos revelam:

- Maior foco em alunos surdos incluídos em salas de aulas regulares;
- Priorização de habilidades de compreensão e criação;
- Uso frequente de tecnologias (computadores, tablets, quadro interativo, data show);
- Diversidade de recursos didáticos apresentados nos planos educacionais;
- Objetivos de aprendizagem claros;
- Maior concentração em Fundamental I e II;
- Coerência entre objetivos e métodos.

Os números compilados pelas categorias demonstram a incidência de elementos apresentados: conteúdos de Língua Portuguesa, taxonomia de Bloom, recursos utilizados, número de aulas ministradas e nível de ensino (escolaridade).

Em relação ao **público-alvo**, podemos perceber que 41,2%, (7/17) participantes propuseram atividades de ensino próprias para alunos surdos, o que revela maior foco dos participantes na educação inclusiva. Ao passo que 5,9%, (1/17) participante elaborou a atividade direcionada para alunos surdos e ouvintes, revelando a necessidade de estratégias de ensino inclusivas. Nove (9) participantes não informaram o público-alvo.

Com relação ao **local de atuação**, 58,8%, (10/17) participantes determinaram ambiente comum de ensino; 11,8%, (2/17) laboratórios de informática, o que nos revela o uso de tecnologia aplicada ao ensino; 5,9%, (1/17) participante clínica ou consultório o que nos demonstra a aplicação em atendimento individualizado e 23,5% (4/17) participantes não ilustraram o local de aplicação.

No que se refere a aplicação dos **conteúdos de Língua Portuguesa**, 35,3%, seis (6) trabalham como o foco em primeira língua e segunda língua (L1/L2); 17,6%, três (3) com desenvolvimento de habilidades linguísticas com foco no uso de expressões idiomáticas; 11,8%, dois (2) no desenvolvimento da gramática com a formação de frases; 11,8%, dois (2) no desenvolvimento da escrita propondo a produção textual.

No que concerne a **Taxonomia de Bloom** (1977), 58,8%, dez (10) utilizaram o foco em compreensão utilizando os verbos compreender/entender; 23,5%, quatro (4) desenvolvimento de habilidades criativas utilizando o verbo criar; 17,6%, três (3) uso prático do conhecimento utilizando o verbo aplicação; 5,9%, um (1) desenvolvimento de habilidades críticas utilizando o verbo análise.

A cerca dos **recursos utilizados**, 47,1%, oito (8) utilizaram recursos visuais (flash cards, imagens, cartazes); 41,2%, sete (7) tecnologias como ferramentas de ensino (computador, tablet); 35,3%, seis (6) apresentações visuais (data show, slides); 35,3%, seis (6) inclusão de alunos surdos (uso de imagens e Libras).

Quanto ao **número de aulas** necessárias para a ministrar a atividade, 29,4%, (5/17) indicaram uma aula; 29,4%, (5/17) indicaram duas aulas o que demonstram equilíbrio entre teoria e prática; 11,8%, (2/17) indicaram três aulas sugerindo o desenvolvimento de projetos; 5,9% (1/17) indicou quatro aulas o que aponta o aprofundamento de temas.

Relativo ao **objetivo**, 94,1% (16/17) apresentaram objetivos de aprendizagem e 5,9% (1/17) objetivos de ações para o professor.

Com respeito à **escolaridade**, 52,9%, (9/17) participantes criaram suas propostas de ensino tendo foco em educação básica, 29,4%, (5/17) especificamente no ensino fundamental I e 23,5%, (4/17) no ensino fundamental II; 17,6%, três (3) realizaram a transição para ensino superior, oferecendo propostas para o ensino médio.

Observamos um menor número de proponentes para o ensino médio, o que nos divulga a recomendação que mais docentes desse segmento participem de formações e capacitações. Nenhum dos participantes propôs trabalhos para ensino superior.

No que respeita a **coerência** textual das propostas, 70,6%, doze (12) participantes foram coerentes, pois realizaram o alinhamento entre objetivos e métodos; 17,6%, três (3) participantes foram parcialmente coerentes, porque suas propostas necessitam ajustes; 11,8%, dois (2) participantes foram não coerentes, pois falta alinhamento metodológico. Cabe observar que, para uma proposta ser considerada coerente, os materiais e métodos propostos devem atingir os objetivos da proposta.

Acerca da **avaliação**, 64,7%, onze (11) optaram pela avaliação formativa – contínua; 17,6%, três (3) pela avaliação somativa - avaliação final, 11,8%, dois (2) pela autoavaliação - reflexão pessoal; 11,8%, um (1) não informou.

O trabalho final de curso buscou desenvolver estratégias para trabalhar a pedagogia dos multiletramentos fazendo o uso de recursos tecnológicos digitais com alunos surdos. A análise de dados corrobora e apoia a tese, confirmando e destacando a necessidade de:

- *Adaptações e planejamentos de ensino específicos para alunos surdos;
- *Uso eficaz dos recursos tecnológicos digitais no ensino;
- *Desenvolvimento de habilidades de compreensão (Libras/LP) e criação (LP escrita);
- *O uso de recursos visuais e inclusivos (Libras/ textos visuais/bilíngues);
- *O alinhamento entre objetivos e métodos conforme o modelo de ensino bilíngue proposto na tese;
- *Avaliação formativa e contínua;
- *Formação de professores e educadores para o ensino de surdos.

Os resultados apresentados reforçam a importância da inclusão educacional e do uso do recorte multimodal e das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) para os alunos surdos.

Serão disponibilizados, a título de exemplificação, no apêndice da tese, três exemplos de trabalhos finais de curso. Os demais trabalhos estão disponíveis para

consulta no link¹⁹ da nota de rodapé número (21). Destacamos, conforme uma das propostas finais do curso de formação continuada Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos, que os trabalhos com melhores potenciais serão publicados no E-book com as propostas didático-pedagógicas do curso.

6.6 Avaliação do curso

6.6.1 Assiduidade

O quadro (32) apresenta as respostas auto avaliativas quanto ao grau de participação do cursista durante o curso apresentadas no questionário pós-teste.

Quadro 32 - Aproveitamento do curso

Quanto o meu grau de participação no curso. Eu...	Quantidade
Assisti a todos os encontros a aula inteira.	12
Assisti a todos os encontros a maior parte da aula.	5
Assisti a todos os encontros, mas chegava atrasado.	1
Assisti todos os encontros por meio da gravação	3

Fonte: Elaborado pela autora

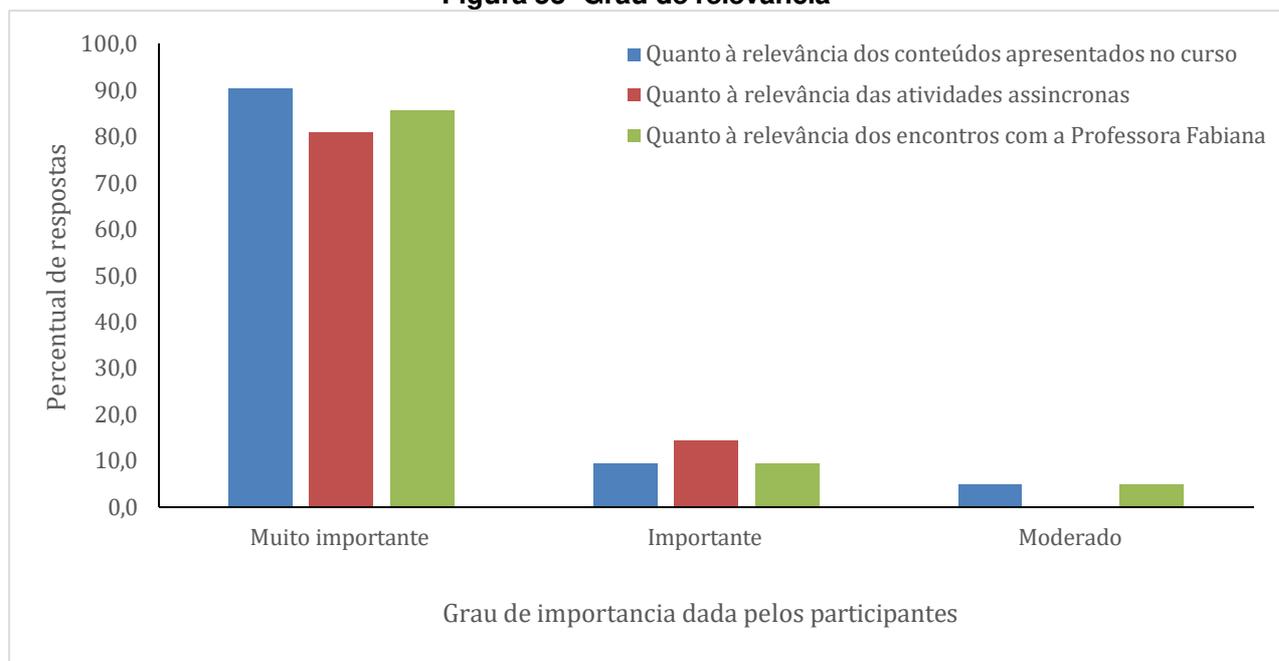
6.6.2 Grau de relevância

Considerando uma escala de Likert de (5) pontos onde a indicação de “Muito Importante” e “Importante” são consideradas avaliações positivas; “Moderado” uma avaliação neutra e “As vezes importante” e “Não é importante” como avaliações negativas podemos inferir que quase a totalidade das respostas foram positivas.

Quanto à relevância dos conteúdos apresentados no curso 95% avaliou de forma positiva e 5% com uma avaliação Neutra. Do ponto de vista das avaliações quanto a relevância das atividades assíncronas 100% das avaliações foram positivas e por fim, quanto à relevância dos encontros com a Professora Fabiana, que atendeu aos cursistas aos sábados sempre que tinham dúvidas 95% avaliaram de forma positiva e 5% com uma avaliação Neutra, vide figura (53).

¹⁹ <https://drive.google.com/file/d/19ORHd2-VU7wQpvwdMWYqFke7ewEa1h6Z/view?usp=sharing>

Figura 53- Grau de relevância



Fonte: dados obtidos a partir do questionário pós-teste Elaborado pela autora (n=21)

No questionário pós-teste, além da avaliação através da escala de Likert, havia um espaço para que o cursista, caso achasse necessário, pudesse escrever as suas percepções. Apenas (2) participantes preencheram este campo. Um informou que sentiram falta de legendas, mas não informou onde exatamente e o outro participante apresentou a seguinte fala:

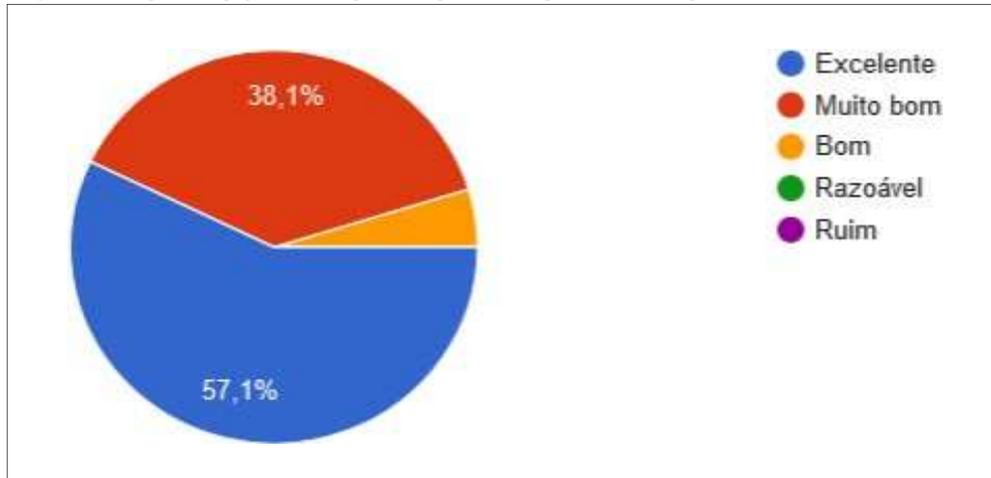
Sou muito grata pelo engajamento das professoras, em especial, é claro, da professora Fabiana, que sempre se mostrou disponível, retirando todas as dúvidas e mostrando propostas e materiais para despertar nossa curiosidade e criação.

A análise do discurso do cursista foi destacada, pois se refere a um cursista surdo. Trata-se de uma professora surda que ministra Língua brasileira de sinais em Instituição de ensino pública Federal da região sul do país. Inspirando-nos no lema da ativista April D'Aubin, "Nothing about us without us", traduzido para o Português como "Nada sobre nós, sem nós", o discurso da professora surda revela que não teríamos como avaliar o curso sem a opinião determinante de um sujeito surdo.

A sua análise nos agrada muito porque revela a gratidão pelo empenho em oferecer uma abordagem inclusiva e equitativa na formação de educadores bilíngues de surdos.

Em acordo com a avaliação anterior, a percepção dos participantes quanto ao **aproveitamento** do curso, somaram 95% de avaliações positivas, enquanto a neutra equivale a 5% e não há avaliações negativas, vide figura (54).

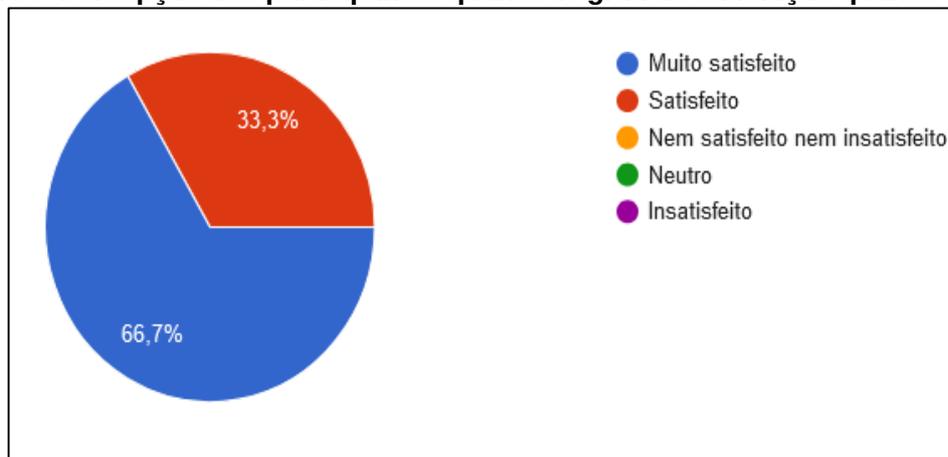
Figura 54- percepção dos participantes quanto ao aproveitamento do curso



Fonte: Dados obtidos a partir do questionário pós-teste. Elaborado pela autora (n=21)

Quando avaliamos o grau de satisfação, observamos 100% de respostas positivas indicando o sucesso da proposição do curso, vide figura (55).

Figura 55- Percepção dos participantes quanto ao grau de satisfação quanto ao curso



Fonte: Dados obtidos a partir do questionário pós-teste. Elaborado pela autora (n=21)

Foi inserida, no questionário, um último campo aberto “Posso contribuir para o sucesso deste curso sugerindo que...” com o objetivo que obter sugestões de melhorias

adicionais para futuras edições do curso de formação continuada. Todos os participantes preencheram este campo, vide quadro (33).

**Quadro 33 – Percepção dos participantes quanto ao grau de satisfação quanto ao curso
Contribuição dos cursistas**

Cursistas	Posso contribuir para o sucesso deste curso sugerindo que...
C1	Tenha mais oferta de cursos ou continuações dele.
C2	Tenha mais cursos nesse mesmo modelo.
C3	Pensar num grupo de pesquisa para sinais termos.
C4	Surdos explicassem como foi a aula após o professor inserir os multiletramentos.
C5	Somente agradecer!
C6	Mais versões dele sejam realizadas a fim de se incutido na nossa cabeça rrsrs
C7	Esse curso aconteça mais vezes para mais pessoas.

Fonte: Dados obtidos a partir do questionário pós-teste. Elaborado pela autora (n=21)

Podemos observar o sucesso e a relevância do curso pelos agradecimentos dos cursistas, pela promoção deste curso de formação continuada e pela solicitação de que o curso continue promovendo novas discussões, que seja repetido promovendo maior alcance. Também há uma sugestão que demonstra a preocupação com a compreensão dos conteúdos veiculados por surdos participantes.

Os dados extraídos do pós-teste revelam que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação aumentaram a inclusão educacional e a aprendizagem dos alunos surdos na educação. Diante desta pesquisa temos por resultado final o cumprimento de todos os objetivos propostos. Foi avaliado o impacto do curso de Formação continuada “Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos”, capacitou-se os educadores no planejamento, desenvolvimento, aplicação de projetos e trabalhos com o uso de recursos tecnológicos para alunos surdos.

Foi realizada a revisão sistemática da literatura investigando o ensino multimodal, bilíngue, inclusivo e tecnológico como papel pedagógico no processo de aprendizagem. Foram elaborados os protótipos de aulas para alunos surdos utilizando recursos tecnológicos pelo viés bilíngue (Libras/ Língua Portuguesa). Organizamos, aplicamos e analisamos os dados coletados no curso de formação continuada: “Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos”.

7 DISCUSSÃO

O curso pretendeu trazer um impacto positivo de aperfeiçoamento das práticas docentes e profissionais mais assertivas na produção de aulas bilíngues e de materiais didáticos para os alunos surdos. Dessa forma, contribuímos para a transformação social em que a disciplina LP como segunda língua para surdos saia do *locus* legislativo para a ação efetiva da disciplina nas escolas e universidades.

Através do curso foi promovido um diálogo com professores da Educação básica (pública e particular) e com o público externo, em geral. Foi, também, realizada uma aproximação da aprendizagem da Língua Portuguesa para pessoas surdas oferecendo um viés técnico- científico oriundo da pesquisa para os docentes. A bibliografia utilizada levou em consideração a importância dos conceitos de visualidade e da Língua Brasileira de Sinais como direito linguístico.

É importante destacar que a falta de materiais didáticos adequados em Libras e de professores bilíngues contribui para a exclusão efetiva de alunos surdos na comunidade acadêmica. Em muitos casos, os intérpretes não têm a mesma titulação acadêmica do professor e enfrenta dificuldades com os conceitos abordados em sala de aula. Isso pode afetar diretamente o processo de tradução da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais, distorcendo a compreensão do conteúdo pelos alunos surdos.

A revisão bibliográfica de literatura auxiliou na construção dos conteúdos ministrados e as atividades práticas propostas no Curso de Formação continuada referentes ao uso de metodologias ativas nas práticas de ensino, os multiletramentos em uma abordagem dialógica com a Literatura dos surdos, o ensino bilíngue da língua materna (do respectivo país) como L2 para surdos, o uso de recursos tecnológicos digitais para ancorar o ensino e as práticas sociais para o Letramento de surdos.

Além desta literatura contamos com teóricos como: Bacich e Moran (2018); Bloom et al. (1956) para a abordagem e ao uso das metodologias ativas nas práticas de ensino, Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020); Rojo (2019) no que tange os Multiletramentos ou Novos Letramentos, Stokoe (1972); Sutton-Spence (2021) relativo à literatura surda, Stokoes (2020) relativo ao letramento visual e Madeira (2018) um modelo de práticas pedagógicas de ensino bilíngue de LP como L2 para alunos surdos.

A revisão das leis, que são os pilares para a garantia do ensino bilíngue de surdos, foi de fundamental importância de modo que os cursistas pudessem compartilhar com seus estudantes e responsáveis a importância ao acesso às garantias legislativas. Assim, a descrição teórica neste estudo tornou-se uma contribuição fundamental.

O ensino para surdos está ancorado na Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, a Lei de Libras que reconhece a Língua Brasileira de Sinais e no Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei de Libras. Essas duas legislações garantem aos alunos surdos o direito linguístico ao acesso à língua de sinais e conseqüentemente à aprendizagem desta língua bem como a língua portuguesa na modalidade escrita – leitura, compreensão de textos.

Na mesma lei, em parágrafo único, há uma prerrogativa que determina que a LP não poderá ser substituída na modalidade escrita. O Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei de Libras, determina que o ensino de LP para surdos deverá ser ofertado na perspectiva de segunda língua (L2) para pessoas surdas.

A construção teórica desta tese é oriunda da pesquisa bibliográfica que foi a mola propulsora de uma investigação documental sobre os fundamentos teóricos que propiciaram a construção da escrita dos capítulos teóricos: As metodologias ativas e o uso de recursos tecnológicos - um diálogo com o ensino de alunos surdos; Os multiletramentos e a intermedialidade aplicados à cultura dos surdos; O ensino de LP como segunda língua para surdos – os direitos linguísticos dos surdos; Protótipos didáticos para o ensino bilíngue de surdos.

Discutiremos os trabalhos selecionados seguindo uma linha do tempo uma vez que não há razão para separar os componentes do multiletramento em suas “caixinhas” se o objetivo é o olhar global.

No trabalho de Flórez (2017) *“Towards the design of interactive storytelling to support literacy teaching for deaf children”* apresenta o uso de tecnologia interativa na contação de histórias (storytelling). Este autor aborda três aspectos importantes: a Logogenia²⁰, o uso da Chave Fitzgerald e Sequências Didáticas²¹.

²⁰ Logogenia é um método que estimula o processamento sintético das línguas através da leitura e da escrita

²¹ Sequências didáticas - conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático

A Chave de Fitzgerald é um recurso pedagógico criado originalmente em 1926 por Edith Mansford Fitzgerald, uma mulher surda americana, para ensinar crianças surdas a aprenderem a estruturar a linguagem corretamente. A Chave permite que os surdos estruturem as frases através de um guia visual como exemplificado na figura 9(57).

Seu método, conhecido como 'Fitzgerald Key', foi usado para ensinar pessoas com deficiência auditiva na maioria das escolas Norte Americanas. A autora recomendou que este recurso fosse utilizado para todos os indivíduos surdos e não surdos de todas as idades. A Chave consiste em ordenar as frases, da esquerda para a direita ou de cima para baixo, associando uma cor a cada categoria de palavras.

Esta Chave também é recomendada como um programa estrutural para estudantes com dificuldades de aprendizagem, auxiliando a realização da segmentação frásica.

Figura 56- Chave de Fitzgerald para estruturação de frases

Pessoas	Amarelo
Verbos	Verde
Descrições	Azul
Substantivos	Laranja
Social	Rosa
Diversos	Branco

Fonte: Adaptado de Salas (2021)

A pesquisa apresenta uma perspectiva do bilinguismo, pois utiliza livros de histórias bilíngues e interativas, que conta histórias em Libras junto com animações e texto escrito tendo como objetivo: ensinar a ler a língua escrita. O trabalho remete a pedagogia visual para compensar a falta de estímulos auditivos e aponta que os professores estão usando ferramentas acompanhadas de imagens e textos como forma de comunicação para desenvolver melhores habilidades. Este trabalho está em acordo com a produção de Madeira (2018), pois dialoga com a produção de diversos materiais para os multiletramentos de surdos da autora.

Florez e colaboradores (2017) argumentam que é necessário implementar estratégias didáticas com alunos surdos para apoiar o ensino e a aprendizagem de um segundo idioma. Para isto, é necessário estruturar um trabalho que contenha um processo contínuo, completo e significativo, o que as sequências didáticas permitem alcançar. É importante que seja um processo gradual de modo que o desenvolvimento seja progressivo nas estruturas cognitivas dos estudantes.

A utilização da contação de histórias como recurso permite ter contato com uma língua, no caso deste trabalho em espanhol, por meio de diferentes contextos comunicativos. Contar uma história não é apenas ler ou sinalizar a narrativa, mas envolver, necessariamente, a definição clara do objetivo, conhecer seu público-alvo, para entender quais recursos narrativos fazem mais sentido e qual o contexto dos conhecimentos prévios dos educandos será o gancho inicial (Palacios e Terenzzo, 2016).

Palacios e Terenzzo (2016) sugerem ainda que: a história precisa ter veracidade, consistência e coesão e que precisa ter referências associadas à comunidade e à cultura dos surdos, no caso desta tese. A narrativa deve ser capaz de prender a atenção do aluno-espectador.

É importante deixar claro em qual categoria a história se encaixa : ficção ou realidade e precisa ser enxuta suficiente para não se tornar cansativa, porém extensa o suficiente para ser informativa, de modo que o conhecimento seja adquirido bem como sejam despertados os sentimentos necessários. A manutenção da curiosidade do expectador é fundamental, uma vez que é curiosidade que vai engajar o público com o conteúdo narrado e possibilitar o aprendizado do que se deseja como consequência daquela ação pedagógica.

O artigo *“Exploring metacognitive strategies utilizing digital books: Enhancing reading comprehension among deaf and hard of hearing students in Saudi Arabian higher education settings”*, (Alsalem, 2018) utiliza estratégias metacognitivas baseadas em livros impressos e digitais. A busca da informação está centrada no próprio estudante através da aplicação de habilidades metacognitivas para melhorar a compreensão da leitura e por outros meios visuais de aquisição de conhecimento.

É importante frisar que perguntar "Eu entendi o que acabei de ler?" ou "Qual é o ponto principal aqui?" ou ainda "O que me impede de entender este parágrafo?" são alguns dos aspectos das instruções metacognitivas. Os questionamentos permitem que o estudante assuma o controle da leitura e monitore a compreensão durante a leitura.

Neste sentido, o professor pode lançar mão de diversas estratégias que possam aguçar a metacognitivas como o “Minute paper”, bilhete de entrada bilhete de saída, “minuto para reflexão”.

Alsalem (2018) enfatiza a importância da utilização de vídeos que reinterpretem o conteúdo escrito em língua de sinais mesmo sem as características da contação de histórias. Os resultados revelam que apesar da curta duração da intervenção (1 semestre letivo, ou seja, 4 meses), as atividades metacognitivas melhoram significativamente o

aprendizado.

Além disso, o grupo passou por atividades, incluindo atividades digitais e obtiveram uma compreensão leitora e aprendizagens ainda maiores, se comparadas aos estudantes que trabalharam as instruções metacognitivas com base em livros físicos. O trabalho de GOMES-SOUSA (2018) “Multiletramentos e ensino de LP para surdos por meio de tecnologias digitais” corrobora com os achados de anteriores.

Esse apresenta uma experiência visual utilizando a língua visual-espacial para interpretar as suas relações sociais no desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, sociais e culturais, o que contribui para o desenvolvimento dos alunos. Os vídeos em língua de sinais passam a ser grandes aliados no processo de comunicação dos surdos. O autor informa que as tecnologias digitais, quando utilizadas adequadamente, são aliadas no processo de aprendizagem de Língua Portuguesa dos alunos surdos.

E enfatiza que o aplicativo Whatsapp aliado às estratégias pedagógicas permitiu, além da interação em grupo, diversas ferramentas para o ensino específico e especializado em Língua Portuguesa e Libras por dispor de ferramentas diversas que são condizentes com a experiência visual do aluno surdo, auxiliando nas suas mais diversas necessidades de aprender.

O trabalho de Allman (2018) *“Including students Who are deaf or hard of hearing: Principles for creating accessible instruction”* enfatiza a importância do planejamento e do conhecimento prévio dos estudantes sejam surdos ou ouvintes. Nesta linha, saber se os estudantes conhecem ou não o vocabulário essencial para a aprendizagem dos conteúdos específicos é um ponto central. Para esta aquisição dos fundamentos essenciais, os autores sugerem, que além do uso de imagens impressas ou dos objetos em si o uso de tecnologias digitais como iPads, computadores ou outras tecnologias quando bem utilizados podem beneficiar todos os alunos.

Por exemplo, alunos se beneficiam de uma “caminhada interativa” planejada através do novo, para além do livro. Este “passeio de imagem” fornece rótulos para palavras desconhecidas e permite que os alunos conectem novos vocabulários e imagens claras às suas experiências anteriores. Um aspecto importante com relação ao ambiente de aprendizagem para os estudantes surdos é o arranjo de assentos de modo a criar um ambiente físico propício para aprender. Dentre outros aspectos, a possibilidade de visualizar o intérprete ou o docente com um mínimo de interferências e distrações. Conforme Allman (2019), criar um ambiente de aprendizagem acessível em sala de aula para estudantes surdos ou com baixa acuidade auditiva é possível.

Corroborando com o trabalho de Allman (2019), Lima (2019) na tese intitulada “Educação, multimodalidade textual e Libras: descompassos entre práticas escolares e comunicativas envolvendo estudantes surdos” apresenta o uso de tecnologias móveis e como aplicativos de mensagens instantâneas em smartphone desempenham funções colaborativas nas práticas comunicativas e educacionais de estudantes surdos, promovendo o bilinguismo.

Estes aplicativos não só admitem o texto, nesse caso Língua Portuguesa, como também mensagens no formato de vídeos curtos, o último em Libras. Assim, os estudantes podem se beneficiar através da comunicação mista facilitando o aprendizado. O uso da pedagogia visual, a fim de reorientar os processos de aprendizagem, ajudará a propor uma educação que não só beneficie o indivíduo surdo.

Em um mundo onde as imagens estão cada vez mais presentes, esta estratégia pode garantir uma maior participação de todos os atores envolvidos no processo de aprendizagem da respectiva unidade escolar. A sinergia entre os campos da comunicação (voz, gesto e expressões faciais) e da educação podem trazer uma comunicação efetiva o que propicia o aprendizado mais eficaz.

Neste mesmo sentido, outro trabalho publicado em 2019 (dos Reis, 2019) “Surdos e Whatsapp: uma análise da comunicação digital entre sujeitos bilíngues” mostra que há diferentes graus de competência linguística no bilinguismo. A habilidade de usar duas línguas não implica o mesmo nível de desempenho sejam elas: Língua Portuguesa e Libras ou a Língua Portuguesa e Inglês, por exemplo.

Estes autores da mesma forma que Lima (2019) constataram que ao usar o aplicativo *Wapp*, os participantes surdos foram influenciados pela estrutura de sua (L1) para exemplificar palavras e frases em LP (L2). E quando apresentavam dificuldades maiores, recorriam a gravação de pequenos vídeos em Libras. Esta estratégia de utilização de vídeos que permitiram a apresentação das tarefas foi utilizada com sucesso no nosso curso de multiletramentos.

Utilizamos o *Wapp* como forma de comunicação, inclusive com os participantes surdos. Como em outras situações vivenciadas pelas autoras, alguns cursistas utilizaram a ferramenta em horário e momentos inadequados para realizar questionamentos e interações. Assim como em qualquer grupo social é necessário o estabelecimento de regras e limites éticos para o uso das diversas ferramentas.

Dos Reis (2019) também verificaram que os surdos que apresentavam maior proficiência em Língua Portuguesa são “chamados” a contribuir no grupo, dirimindo

dúvidas que demandam uma compreensão mais aprofundada do ponto de vista da estrutura morfossintática da LP. Estes aspectos revelam a valorização entre pares e o interesse em se apropriar da LP de forma coerente embora possam surgir variações linguísticas.

Concordamos tanto com Lima (2019) quanto com dos Reis (2019) que o WhatsApp se configura como um espaço digital legítimo para trocas de questionamentos e de esclarecimentos entre sujeitos usuários de uma mesma língua visuoespacial (Libras), como L1, sobre a estrutura sintática da Língua Portuguesa.

Embora não esteja diretamente conectado a questões da surdez nos apropriamos das reflexões do artigo “*Reflections of Identity in Multimodal Projects: Teacher Education in the Pacific*” (Capello, 2019) que explorou a importância da visualidade para além do texto escrito. Nos chamou atenção uma citação no seu texto quanto a escassez do uso de imagens no cenário da educação formal da pré-escola ao ambiente universitário:

... Em 1973, Dondis escreveu que as escolas “ainda persistem em uma ênfase no modo verbal, excluindo o resto do sensorio humano e com pouca sensibilidade, se houver, ao caráter predominantemente visual da experiência de aprendizagem”... Infelizmente, não mudou muito, exceto a crescente natureza visual da sociedade contemporânea.
Tradução livre (Cappello, 2019)

Podemos repetir a frase um quarto de século depois, “...Infelizmente, não mudou muito, exceto a crescente natureza visual da sociedade contemporânea...” se esta realidade é impactante para os estudantes ouvintes, o que dirá para os surdos.... Cappello (2019) demonstrou como as oportunidades visuais em sala de aula oferecem meios para que os estudantes se expressem e os encorajam a ter um pensamento mais profundo sobre as conexões com a cultura e a comunidade.

Voltamos a importância da metacognição como apresentado por Alsalem (2018). As dificuldades dos surdos adquirirem fluência na língua do seu próprio país são justificadas, muitas vezes, pela surdez propriamente dito e não pela falta de estratégias de ensino. Gonzalez (2020) levanta a questão de que há poucas pesquisas sobre as competências linguísticas da geração de alunos surdos que são incluídos das salas regulares submetidos a um ritmo educacional semelhante aos seus pares ouvintes na Espanha.

Estes autores examinaram as relações entre competência acadêmica em alfabetização e matemática e compreensão linguística de alunos surdos espanhóis que frequentam o ensino fundamental em salas de aula regulares usando um teste de

vocabulário por meio de imagens. Estes autores mostraram que a compreensão lexical e gramatical da maioria dos estudantes surdos estava abaixo da idade cronológica com maiores diferenças na compreensão gramatical. Assim, sugerem que intervenções em competência linguística devem ser incluídas nas aulas que envolvem a linguagem oral e escrita com ênfase as questões gramaticais.

Gonzales (2020) preconiza que o aprimoramento da gramática levará ao aprimoramento do vocabulário, pois a compreensão gramatical facilitará a compreensão de novas palavras por meio da leitura, enriquecendo o vocabulário dos alunos em idade escolar. Entre as estratégias possíveis podemos sugerir a utilização da chave de Fitzgerald como proposto por Florez (2017).

Embora publicado em inglês o artigo “*Multimodal teaching of Portuguese as a second language for the deaf*” (Macedo, 2020) apresenta em sua composição a presença de textos multissemióticos fazendo o uso de LP como L2. A sua perspectiva apresenta o bilinguismo pensado como facilitador no processo de construção de conhecimento tanto na família como no ambiente escolar.

Macedo (2020) reforça a concepção de que a pedagogia visual favorece a aprendizagem dos alunos surdos. Em sua prática didática houve a realização de um vídeo multimodal com as letras das músicas de Dorival Caymmi, enfocando as práticas de multiletramentos através de aspectos linguísticos, visuais, gestuais, espaciais e sonoros (áudio).

As práticas de multiletramentos apresentadas durante o projeto de Dorival Caymmi por Macedo (2020) possibilitaram que alunos e professores vivenciassem ambas as línguas em seu uso social e contribuíssem para a construção de recursos didáticos baseados no bilinguismo e para o desenvolvimento de reflexões teóricas sobre os multiletramentos para surdos. Os participantes deste trabalho reagiram positivamente frente as proposições de Macedo (2020).

O estudo de caso relatado por Salehomoum (2019) “*Becoming a great reader: One deaf student’s journey*” reforça como a pedagogia visual pode ser uma excelente estratégia para alcançar os estudantes. Os achados destes autores sugerem que, além das características pessoais dos alunos, o suporte ativo e eficaz por parte dos pais e educadores é fundamental para garantir o acesso precoce e contínuo a experiências compreensíveis de linguagem e alfabetização.

O artigo intitulado “The Graphic Symbol-Based Interactive Animation Development Process for Deaf or Hard-of-Hearing Students.” (Şilbir, 2020) apresenta o uso de

tecnologias como animações gráficas baseadas em símbolos para melhorar as habilidades de alfabetização de alunos surdos ou com deficiência auditiva. Mais um autor que enfatiza a importância das questões das visualidades para o aprendizado dos estudantes surdos e com dificuldades auditivas. Estes autores demonstram as possibilidades que as artes gráficas apresentam para facilitar o entendimento das palavras, aumentando as competências linguísticas desta forma ganhando motivação para a leitura.

Şilbir (2020) em conformidade com Salehomoum (2020) reforçam a importância de trabalhar em conjunto. Ou seja, pais e alunos como colaboradores dos professores para considerar as características individuais dos alunos. É necessário entender melhor as características de linguagem e alfabetização existentes no processo de desenvolvimento de materiais a serem utilizados nos ambientes educacionais para esses alunos.

Informam ainda a importância do protagonismo dos alunos no seu próprio desenvolvimento. Neste aspecto entendemos que fortalecer as competências metacognitivas (Alsalem, 2018) permitirá uma conversa frutífera com os alunos sobre seus pontos fortes e desafios de modo a envolvê-los nos planos para um aprendizado mais eficaz. (Salehomoum, 2019).

O trabalho de Ray (2021) “Multimodal Analysis of Cultural SAsumptions in American Sign Language print and online curricula” apresenta como o uso de recursos tecnológicos como por exemplo vídeo livros, programas online, aprendizagem de idiomas assistido por celular entre outros podem facilitar o desenvolvimento dos letramentos funcionais, culturais e críticos.

Ray (2021) está em conformidade com autores citados anteriormente (Capello,2019) que vídeos em Libras melhoram o entendimento do vocabulário dando aos estudantes precisão e fluidez lexical. Desta forma, reforçam a fala da participante surda do nosso trabalho que na sessão de sugestões do pós-teste falou sobre a importância da criação de sinais apropriados e/ou o conhecimento dos intérpretes quanto aos sinais já existentes específicos da área. Portanto, as estratégias de criação de material audiovisual não são apenas para o surdo.

Precisamos estimular que o interesse dos professores seja mais aprofundado sobre o conhecimento das estratégias pedagógicas de ensino bilíngue de surdos em diversas disciplinas. Muitos docentes, sem a formação em educação bilíngue de surdos, acreditam que a mera presença do intérprete de Libras na sala de aula irá resolver os problemas pontuais para a compreensão dos conteúdos ministrados nas aulas e a

aprendizagem efetiva dos estudantes surdos.

Entretanto, somente com o conhecimento e a formação profissional necessárias, o professor das diversas disciplinas estará apto para propor aulas e atividades integradoras, visuais que coloquem o ensino dos alunos surdos em igualdade das oportunidades de aprendizagem dos alunos ouvintes.

Apresentamos um conjunto de estratégias que utilizam metodologias ativas de aprendizagem. A interação dos participantes do curso foi muito boa e os comentários demonstrando que muitos aspectos apresentados eram novidade para os cursistas. A professora responsável por esta unidade demonstrou inicialmente o quanto os participantes já utilizavam estratégias ativas de aprendizagem, porém sem o conhecimento dos nomes técnicos ou das fundamentações teóricas.

Enfatizamos nas técnicas que mais se aproximam do objetivo do curso “multiletramentos e recursos tecnológicos digitais no ensino para surdos – uma perspectiva multimodal, bilíngue e inclusiva. Foi apresentado aos participantes a importância da uma mudança de paradigma - do **ensino** para a **aprendizagem**. Ou seja, de atividades centradas no professor para atividades centradas nos estudantes.

A proposta de atividades com o uso das metodologias ativas alavancou o pensamento crítico e possibilitou aos cursistas a pensarem e planejarem a proposta de trabalho final do curso. Muitos cursistas agradeceram pelo compartilhamento de materiais tão relevantes para a formação acadêmica e profissional.

O artigo “Estudantes surdos na escola comum: desafios para a educação bilíngue” está em consonância com a nossa perspectiva de trabalho e com os demais trabalhos que apresentam a importância da pedagogia visual é apresentada forma importante de comunicação e expressão de comunidades de surdos do Brasil, para a transmissão de ideias e fatos.

O reconhecimento de que a Libras é a primeira língua dos surdos e não apenas um recurso de comunicação para pessoa com deficiência auditiva permitiu avanços quanto a inclusão dos surdos na escola regular. O posicionamento do docente, intérprete e estudante surdo podem fazer uma grande diferença no seu aproveitamento e, portanto, o aprendizado.

A lacuna de comunicação entre comunidades surdas e não surdas, da mesma forma que entre falantes em português e outros idiomas, surge devido ao uso de línguas maternas com sintaxes muito distintas. Este é o caso para a Libras e a LP, o que dificulta muita a leitura fluente de materiais escritos em língua falada por estudantes surdos, que

se comunicam em Libras.

Escudeiro e colaboradores (2022) exploram no artigo "*Inclusive MOOC-educational content for deaf people, a Portuguese proof of concept*" aspectos da tecnologia VirtualSign que traduz a fala para a língua de sinais como forma de aproximação. Com o objetivo de oferecer a estudantes surdos e ouvintes as mesmas condições de sucesso Escudeiro e colaboradores (2022) testaram o VirtualSign através do fornecimento de materiais educacionais, usando a estratégia de MOOCs em língua de sinais, a língua materna dos surdos e LP.

A avaliação do MOOC inclusivo com o uso do VirtualSign com seus modelos subjacentes revela seu potencial, de oferecer para a comunidade surda acesso a informação disponibilizada pela comunidade acadêmica.

A opção de não realizar um MOOC e sim uma atividade on-line, mas com um número limitado de participantes, se deu para que pudéssemos compreender melhor as necessidades brasileiras com relação ao multiletramento. Para nossa surpresa, mesmo com uma divulgação curta, oito (8) dias e através de um meio de comunicação (WhatsApp) tivemos o número significativo de inscritos no curso (n=420) o que demonstra a relevância dessa formação e do desenvolvimento da pesquisa proposta nesta tese.

A maioria (71%) dos participantes da pesquisa se distribuíram entre as categorias pedagogos e professores ou buscando formação continuada ou complementação da formação inicial (licenciandos) enquanto 29% se classificaram em outras profissões como psicólogos, fonoaudiólogos, dentre outros. A maioria dos interessados no curso também se mostraram, de alguma forma, participantes da comunidade surda – por serem surdos ou por serem professores de surdos, intérpretes de Libras, CODAS²².

É interessante ressaltar que 39% (163 interessadas no curso) informaram que nunca trabalharam com alunos surdos. Demonstrando que embora tenha um viés nas inscrições, ser surdo, ou deficiente auditivo ou trabalhar com estudantes surdos há um interesse crescente neste tema na população alvo da nossa pesquisa. Estes dados reafirmam os trabalhos de Allman (2019) Gonzalez (2020), Escudeiro (2022), apenas para citar três entre tantos da literatura, que apresentam a importância de estudos e de geração de materiais apropriados para este público.

²² A expressão "CODA" é uma tradução do termo em inglês "Child of Deaf Adults" (Filho de pais surdos). Refere-se a pessoas ouvintes que têm um ou ambos os pais surdos. Fonte: <https://www.scielo.br/journal/codas/about/>

Apesar dos cursistas se apresentarem entusiasmados com o início das atividades e aprenderem as temáticas propostas, alguns cursistas, apresentaram-se apreensivos como o conteúdo e disponibilidade de tempo. Dentre as falas, por exemplo, foi perguntado se apresentaríamos técnicas específicas para a alfabetização e atividades para crianças surdas.

Todas as dúvidas foram dirimidas para os cursistas presentes na aula síncrona. Também nos colocamos à disposição para tirar possíveis dúvidas através da sala de aula on-line, via e-mail, no grupo do WhatsApp ou na próxima aula síncrona. Já na primeira rodada, após selecionar (50) participantes pelo critério de prioridade, professores atuantes na educação básica. Muitos professores desistiram do curso por falta de tempo para a conclusão.

A principal justificativa foi não conseguir o tempo necessário para participação nas aulas síncronas, mesmo sendo quinzenal e no turno da noite, e/ou por causa da sobrecarga do ofício, não ter o tempo para a realização das atividades assíncronas. Esta é uma queixa recorrente na formação continuada de professores que apresentam uma rotina muito cansativa pela jornada nas escolas e trabalhos que levam para concluir em casa como planejamento, correção de trabalhos, avaliações entre outras tarefas. Lopes, (2024)

Após uma repescagem inscrevemos (67) participantes destes (5) nunca entraram no Google Classroom® portanto nunca acessaram os materiais disponibilizados. Embora dois terços (em média 46 ± 4) dos cursistas tenham participado dos encontros síncronos e participado das atividades através de suas comunicações - falas, sinais, chat por escrito. Apenas vinte e um (21) cursistas efetivamente concluíram as atividades.

O dado que reforça nossa hipótese de que as pessoas estavam em busca da informação mais do que em busca da certificação. Os cursistas davam retornos positivos através de elogios e comentários positivos. Um elogio frequente foi o fato de que tinha diversos meios de comunicação: o mural a própria sala de aula on-line, o e-mail e o grupo do WhatsApp para dirimir as dúvidas os cursistas.

Em relação ao nível de conhecimento linguístico em Libras, aproximadamente 75% dos inscritos no curso de formação continuada “Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos” disseram apresentar os níveis de compreensão linguística: muito bom, bom e intermediário. No entanto, ao estratificar estes dados, observamos uma menor fluência em Libras entre os deficientes auditivos (50%) do que entre surdos (100%) e ouvintes (75%).

Este dado não representa a população em geral uma vez que se trata de um curso voltado para as questões educacionais para surdos. Um levantamento da Pesquisa Nacional de Saúde demonstra que apenas 3% dos deficientes auditivos e 35,8% dos surdos apresentam fluência em Libras ²³.

Esses dados da população em geral podem refletir um cenário ainda muito frequente: de um lado o docente que não tem formação, não conhece Libras, bem como as metodologias e estratégias necessárias para que estudantes surdos aprendam de fato e do outro, o estudante que não consegue, por muitas vezes, obter fluência linguística na língua escrita de seu país. Dificuldades justificadas, muitas vezes pela surdez.

Sem a devida formação em Libras, a comunicação com estudantes surdos fica dificultada o que pode gerar grandes frustrações para ambas as partes. Embora Libras seja uma disciplina obrigatória para todas as licenciaturas e fonoaudiologia (Decreto nº 5.626/2005 ²⁴, insere a Libras como uma disciplina curricular obrigatória nos cursos de Licenciatura) uma disciplina de um semestre ou dois e oferecida muitas vezes em formato a distância (em algumas faculdades) não é o suficiente para ser fluente.

Por outro lado, muitos professores reclamam não terem tido na sua formação acadêmica disciplinas de educação inclusiva e práticas de ensino voltadas para estudantes surdos. Logo, muitos não se sentem qualificados a realizar planejamentos de aulas inclusivas que atendam as necessidades de aprendizagem dos surdos.

Os docentes de Língua Portuguesa, além da formação em Letras vernáculas e práticas docentes, necessitam uma formação no ensino bilíngue de surdos (Libras/LP) de modo a propor aulas que considerem questões fundamentais para o ensino de surdos como a visualidade (Allman, 2019). Para que sejam respeitados os direitos linguísticos e realizada a inclusão dos aprendizes é relevante que o docente de LP conheça a Libras, e domine estratégias metodológicas apropriadas para seus estudantes surdos.

O estudante surdo, da mesma forma que os demais estudantes, precisam continuar adquirindo vocabulário e aprendendo Libras e/ou LP escrita, respectivamente, no segundo segmento da educação básica, ensino médio, educação superior e ao longo da vida. Embora mais frequente muitas escolas do Brasil ainda não apresentam a disciplina

²³ Um em cada quatro idosos tinha algum tipo de deficiência em 2019
<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/31447-um-em-cada-quatro-idosos-tinha-um-tipo-de-deficiencia-em-2019>

²⁴

<https://legis.senado.leg.br/norma/566431#:~:text=REGULAMENTA%20A%20LEI%2010.436%2C%20DE,19%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202000.>

Libras como disciplina presente no currículo.

Durante um encontro síncrono, perguntamos aos docentes participantes se nas suas respectivas escolas há a disciplina de Libras (dados não apresentados). Por meio das interações confirmamos falta de uma educação inclusiva e bilíngue de surdos universal em nosso país. Os nossos estudantes surdos parecem estar invisíveis durante todo o processo educacional.

Embora existam as leis, o direito linguístico, o direito a aprendizagem de Libras e da LP como segunda língua as políticas públicas educacionais demoraram para garantir o ensino adequado para estudantes surdos de forma universal. A educação de surdos tem avançado lentamente desde o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, por meio da Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002).

Essas leis, pautadas em uma perspectiva bilíngue (Libras-português) estão voltadas para a garantia da aprendizagem da população de surdos (Brasil, 2021). Muitas ações ainda são necessárias para que favoreçam a implementação de uma educação bilíngue de surdos em nosso país. O Decreto nº 11.556/2023 (Brasil, 2023), que instituiu o compromisso nacional criança alfabetizada é mais um passo pois há vinculado a este decreto, iniciativas a assistência da União para a formação de profissionais da educação.

Apesar de muitas práticas de aulas de LP estejam ancoradas na tradição do texto escrito e falado para mediação comunicativa de estudantes surdos, se considerarmos o número de interessados (420) em um tempo relativamente pequeno de divulgação (8 dias) é possível inferir que a forma de comunicação e aprendizado de línguas na escola está começando a valorizar a Libras como L1 para os estudantes surdos.

A incorporação, no currículo de práticas que utilizam arranjos de linguagens que resulta na multimodalidade textual certamente será uma demanda cada vez maior em uma sociedade conectada. A literatura para os surdos, da mesma forma que a literatura para os ouvintes, é muito importante pois apresenta e valora a representatividade poética, suas respectivas maneiras de ver e conhecer o mundo, e reforçam a respectiva identidade.

A Literatura em língua de sinais manifesta importância, pois transmite elementos culturais a gerações futuras. A manifestação dos participantes deste curso demonstrou que perceberam e reconheceram a importância das línguas de sinais para as pessoas surdas e como é bela a poesia em língua de sinais. Foi recomendado aos estudantes assistir ao filme: Cuidado meu amor, tradução do original “Smotri moyu lyubov” - um filme

russo de 2018 que mostra várias cenas de performances de poesia em língua de sinais russa.

Na reta final do curso, trabalhamos com os cursistas algumas questões envolvidas na aprendizagem da LP como L2 para surdos mediada por recursos tecnológicos digitais de informação e comunicação (TDICs). As estratégias apresentadas e discutidas com os participantes podem ajudá-los a ressignificar suas práticas em relação a linguagem como apresentado por Florez (2017) Capello (2019) e Ray (2021). Nesse sentido, buscamos soluções para pessoas surdas aprenderem a língua nação (LP como L2).

Para reflexão foi apresentado o currículo referencial de Linguagens e suas tecnologias do Estado do Rio de Janeiro que reflete uma sociedade que faz o uso de tecnologias digitais. O currículo dialoga com a BNCC e as atividades de ensino de LP como L2 que foram criadas dialogando com essas bases.

Diante da frequência, dos depoimentos e respostas dos cursistas, podemos observar o sucesso e a relevância do curso de formação continuada Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos. Os resultados do curso demonstraram que as tecnologias digitais de informação e comunicação aumentaram a inclusão educacional e a aprendizagem dos estudantes surdos na educação.

Tivemos a solicitação não só de que o curso continue promovendo novas discussões, como também que seja replicado promovendo maior alcance. Nesse sentido, foram cumpridos os objetivos propostos na tese. Embora com um número aquém do esperado conforme os motivos explicitados, a formação continuada “Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos”, capacitou os educadores quanto ao planejamento, desenvolvimento e aplicação de projetos e trabalhos com o uso de recursos tecnológicos digitais para estudantes surdos.

As atividades síncronas e assíncronas estimularam debates que permitiram aos participantes perceberem a riqueza de possibilidades para pensarmos em uma educação de estudantes surdos que os conectem ao mundo digital e auxilie facilite o aprendizado corroborando com autores como (Lima, 2019).

Foram apresentados aos cursistas, a título de exemplo, protótipos digitais e em seguida os provocamos... “Mas o que pode acontecer se essa tecnologia falhar ou a luz acabar?” É bom sempre termos uma segunda estratégia de ensino. Assim, foi enfatizada a diferença entre tecnologias analógicas e digitais e algumas possibilidades de adaptação de uma plataforma para outra, conforme a necessidade, para contemplar o conteúdo escolar.

8 CONCLUSÕES E TRABALHOS FUTUROS

A revisão sistemática da literatura sobre o ensino multimodal, bilíngue, inclusivo e tecnológico como papel pedagógico no processo de aprendizagem demonstra a diversidade de estratégias e campos de pesquisa em uma área que ainda carece de muitos estudos.

Os protótipos de aulas elaborados como exemplos para os participantes da nossa formação demonstrando possibilidades recursos tecnológicos digitais pelo viés bilíngue (Libras/ Língua Portuguesa) estimulou os cursistas que finalizaram as atividades a planejarem projetos e trabalhos com o uso de recursos tecnológicos digitais para estudantes surdos.

A percepção de participantes do curso de formação continuada “*Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos*” sobre a aplicação dos protótipos de ensino e das aulas desenvolvidas para o ensino bilíngue demonstrou que as atividades propostas apresentaram valiosas contribuições para as suas formações.

O modelo pedagógico e epistemológico dos multiletramentos, fazendo o uso de recursos tecnológicos digitais de ensino bilíngue de surdos: Libras/ Língua Portuguesa pela perspectiva multimodal e inclusiva, pode ser aplicado e ou adaptado para os diversos contextos escolares dos participantes do curso de formação continuada.

O uso de aplicativos de redes sociais (neste caso o WhatsApp) foi uma ferramenta que proporcionou maior proximidade com os cursistas e auxiliou na orientação mais próxima no trabalho final do curso. Também serve de exemplo para ser utilizado em determinadas circunstâncias com os estudantes da educação básica.

A prática dos Multiletramentos e do uso da intermedialidade aplicados à cultura dos surdos proporciona a efetivação de práticas de ensino alicerçadas na literatura surda, na literatura em línguas de sinais e no ensino de literatura para surdos, seja na perspectiva da apropriação da literatura como disciplina do ensino médio, centrada nos estilos de época, na historiografia, seja no termo literatura como prazer literário.

A utilização de produções literárias protagonizadas por escritores e poetas surdos remete a valorização da língua de sinais e da cultura surda como herança cultural dos surdos. A insipiência de intervenções pedagógicas para o exemplo de ensino multimodal,

tecnológico, bilíngue e inclusivo demanda a realização de novos estudos que apliquem, analisem, avaliem e validem os conteúdos conforme o modelo proposto nesta tese.

É necessário ampliar a carga horária da disciplina Libras, e oferecer a disciplina Língua Portuguesa como segunda língua para surdos em todas as graduações. É relevante que as **universidades** pensem na contratação em seu quadro docente não apenas sinalizantes, mas essencialmente, profissionais que conheçam e dominem técnicas de ensino e metodologias do ensino para surdos.

Há a necessidade da construção de um ciclo virtuoso. Sugerimos a indução para a formação de professores bilíngues LP/Libras, conforme podemos observar na figura (58).

Figura 57 Resumo gráfico (graphical abstract). Uma proposta de construção de ciclo virtuoso para o aumento de surdos letrados na sociedade em geral



Fonte: Resumo gráfico construído pelas autoras

Como desdobramento, acreditamos que seja iniciado um movimento para que as universidades criem para a graduação a disciplina de práticas pedagógicas inclusivas para o ensino bilíngue de estudantes surdos.

Bem como, é preciso efetivar a disciplina Língua Portuguesa como segunda língua para surdos como disciplina obrigatória para todos os cursos de Letras, a ser ministrada por docentes com formação em letras vernáculas e ensino bilíngue de surdos. Ou seja, é importante a indução da formação destes profissionais universitários para que seja possível ter um maior número de graduados aptos a seguir até a conclusão de seus estudos.

É importante que as secretarias de educação capacitem seus docentes das salas de recursos multifuncionais²⁵ para o ensino bilíngue de surdos. Em muitos estados brasileiros, o único momento em que o estudante surdo tem o acesso ao ensino de Libras e de Língua Portuguesa como segunda língua é na sala de recursos multifuncionais.

É fundamental a ampliação da jornada de trabalho do profissional da educação inclusive do professor bilíngue de surdos e que seja remunerado para tal serviço, pois para uma educação de qualidade são necessárias, reuniões pedagógicas de planejamento neste cenário específico de ações bilíngues. O tempo de trabalho destinado ao planejamento com tempo de criação de materiais pedagógicos para o aprendizado bilíngue demanda tempo para a adaptação de materiais visuais, criação de glossários em Libras e para gravações de vídeos em estúdio de Libras.

É preciso que o Brasil se comprometa em efetivar as políticas públicas educacionais inclusivas para o ensino bilíngue de surdos. Os estados brasileiros e as secretarias de educação precisam implementar projetos pedagógicos para o ensino de surdos em que esteja previsto: a contratação de professores surdos, de intérpretes educacionais destinados especificamente para atuar nas diversas áreas do conhecimento.

Recomendamos o investimento em tecnologia acessível, o desenvolvimento de materiais didáticos inclusivos e a parceria entre instituições educacionais e organizações de apoio. Conclui-se que a possibilidade de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita está associada à forma e à maneira como o processo de ensino está organizado pela escola, pelos professores.

É relevante evidenciar que a Língua Portuguesa escrita é o elo entre o mundo surdo e a sociedade como um todo composta de indivíduos surdos ou não surdos. Eis aqui a relevância do domínio da Língua Portuguesa escrita, da compreensão textual e da comunicação como um todo.

Os resultados apresentados na pesquisa reforçam a importância da inclusão educacional e dos multiletramentos, fazendo das tecnologias digitais de informação e comunicação para o ensino de surdos. A pesquisa contribui para: melhorar práticas pedagógicas inclusivas; desenvolver estratégias eficazes para ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos; fortalecer a formação de continuada de professores e educadores; promover igualdade de oportunidades.

²⁵ A sala de recursos multifuncionais é um espaço escolar que oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. Fonte: Resolução nº 4 de 2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A amostra de análise de conteúdo foi restrita ao curso de formação de professores. Dada a relevância da pesquisa, apontamos a necessidade de estudos longitudinais, além de futuras pesquisas que analisem o impacto a longo prazo e estudos de casos de sucesso de desenvolvimento e aplicação de modelos de ensino inclusivos.

Publicaremos o e-book, das atividades pedagógicas de ensino bilíngue de surdos, que são propostas de ensino em diversas disciplinas e áreas do conhecimento para estudantes surdos. Para tal, pretendemos concorrer em um edital de publicação da Universidade Federal Fluminense, o que se refere a uma das propostas desta tese.

Destacamos a relevância da publicação de livros didáticos que orientem a prática pedagógica de ensino bilíngue de surdos em sala de aula, nas diversas áreas do conhecimento e em diferentes séries de acordo com as normativas previstas na base nacional curricular comum e nos currículos dos estados brasileiros, em observância ao currículo bilíngue de surdos.

Pretendemos oferecer novamente o curso de formação continuada “Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos” no formato MOOC pela plataforma educacional on-line da Universidade Federal Fluminense. O Curso Online Aberto e Massivo, do inglês “Massive Open Online Course”, é um tipo de curso aberto oferecido por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, ferramentas da Web 2.0 ou redes sociais que visam oferecer para um grande número de estudantes a oportunidade de ampliar seus conhecimentos num processo de coprodução.

Por meio da aplicação do curso de formação continuada para o ensino de surdos ficou evidenciado que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) aumentaram a inclusão educacional e aprendizagem dos estudantes surdos na educação. Na tese a estruturação da taxonomia de Bloom foi uma grande aliada para que os participantes do curso de formação continuada: “Multiletramentos e recursos educacionais no ensino de surdos” pudesse desenvolver os seus trabalhos e projetos de ensino.

O trabalho final do curso consistiu na realização de uma atividade de ensino aplicada pela proposta docente, criada ou adaptada pelos cursistas demonstrando o desenvolvimento de planos de ensino, avaliações e estratégias de aula, definindo um conjunto de habilidades a serem atingidas, das mais básicas às mais complexas. Para tal, o participante deveria seguir os passos centrados no conhecimento, na compreensão, na aplicação, na análise, na síntese e na avaliação.

9 REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, B. Literatura Surda em performance: considerações sobre a arte visual vernacular (VV). 2017. Disponível em <https://abralic.org.br/anais/arquivos/>

2017_1522245161.pdf. Acesso em: 02 de maio de 2004.

AKOBENG, A. (2005). Understanding systematic reviews and meta-analysis. *Archive of Disease in Childhood*, 90, 845-848. <http://dx.doi:10.1136/adc.2004.058230> CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. *E-Mosaicos*, V. 7, P. 3-25, 2019.

ALSALEM, M. A. Exploring metacognitive strategies utilizing digital books: Enhancing reading comprehension among deaf and hard of hearing students in Saudi Arabian higher education settings. *Journal of Educational Computing Research*, v. 56, n. 5, p. 645-674. 2018.

ALLMAN, T.; WOLTERS BOSER, S.; MURPHY, E. M. Including students who are deaf or hard of hearing: Principles for creating accessible instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, v. 63, n. 2, p. 105-112. 2019.

ANDERSON, L. W. and Krathwohl, D. R., et al (Eds.). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon. Boston, MA. 2001. Disponível em: https://quincycollege.edu/wp-content/uploads/Anderson-and-Krathwohl_Revised-Blooms-Taxonomy.pdf. Acesso em: 4 setembro de 2024.

AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. *Psicologia educacional*. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma Abordagem teórico-prática*. Organizadores: Lilian Bacich, José Moran. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAKER, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. *Multilingual Matters*: Clevedon, 2001. 484p.

BALQUER, Mar de Fontcuberta. *La Notícia: Pistas para Percibir el Mundo*. Barcelona: Paidós, 1993.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

_____, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

_____, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2010.

_____, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARTHES, R. Tradução de L. Perrone-Moisés. SP: Cultrix, 1975.

BAUMAN, H.; NELSON, J.; R., Heidi (org.). *Signing the Body Poetic*. California: University of California Press, 2006.

BLOOM, B. S. et al. *Taxonomy of educational objectives*. New York: David McKay, 1956. 262 p. (v. 1)

BOLLELA V., SENGHER M., TOURINHO F., AMARAL E. *Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática*. *Medicina (Ribeirão Preto)*. 2014;47(3):293-300.

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição.htm Acesso em: 2 set. 2024.

_____, Decreto n.11.556 de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 19 jun. 2024.

_____, Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da] União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 de setembro de 2024.

_____, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] União, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: Acesso em: 10 de setembro. 2024.

_____, Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 14 ago. 2024.

_____, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Saeb 2021: Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2021: nota técnica.

_____, Casa Civil, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 de novembro de 2024.

_____, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2017.

_____, A Lei nº 14.704/2023 altera a Lei nº 12.319/2010, que regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). A nova lei estabelece as condições de trabalho e o exercício profissional desses profissionais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/. Acesso em 5 de setembro de 2024.

_____, Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005. Acesso em: 2 setembro de 2024.

BUZON, T. Dominando a Técnica dos Mapas Mentais: Guia Completo de Aprendizado e o Uso da Mais Poderosa Ferramenta de Desenvolvimento da Mente Humana. São Paulo: Cultrix, 2019.

CAPPELLO, M. Reflections of Identity in Multimodal Projects Teacher Education in the Pacific. Issues in Teacher Education, v. 28, n. 1, p. 6-20. 2019.

CHAPMAN, N. e CHAPMAN, J. (2000). Digital Multimedia. John Wiley & Sons.

CLÜVER, C. Da Transposição intersemiótica. In: ARBEX, Márcia. Poéticas do visível: Ensaio sobre a escrita e a imagem. UFMG, 2006. P. 107-166.

COPE, B.; CAZDEN, C.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J. et al. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Harvard Educational Review; Spring. Research Library. 1996.

COSTA, Josiane Marques da. Leitura e compreensão de expressões metafóricas em

Português como L2 por surdos sinalizadores. Faculdade de letras UFMG, 2015.

CURY, C. Legislação Educacional Brasileira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CORREA, Fabiana Schmitt. A metáfora Cotidiana da Língua Brasileira de Sinais. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

CURRÍCULO REFERENCIAL DO RIO DE JANEIRO. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1qlzpl-no5bTul9dF5T8inrbyBR7gmSEX/view>. Acesso em: 5 de setembro de 2024.

DEWEY, J. Liberdade e cultura. São Paulo: Nacional, 1959.

DIAS, E. C. R.; NEVES, L. R.; DA SILVA, I. R. C. Estudantes surdos na escola comum: desafios para a educação bilíngue. *Conjecturas*, v. 21, n. 7, p. 401-420. 2021.

DIESEL, A.; BALDEZ, A.L.S.; MARTINS, S.N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, v.14, n.1, p.268-288, 2017. <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>.

DOS REIS, T. F.; CORRÊA, Y.; FERREIRA, J. L. A. Surdos e Whatsapp: uma análise da comunicação digital entre sujeitos bilíngues. *The ESpecialist*, v. 40, n. 3. <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/42925/30741> . 2019.

ESCUDEIRO, P. et al. Inclusive MOOC—educational content for deaf people, a Portuguese proof of concept. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, v. 17, n. 4, p. 1285-1303. 2022.

EVANGELISTA, P. et al. O uso do software Scratch no desenvolvimento de recurso pedagógico para o ensino de fração a estudantes surdos. *REMAT- Revista Eletrônica da Matemática*, v. 10, n. 1, p. e2005–e2005, 7 abr. 2024.

FELIPE, T. A relação sintático-semântica dos verbos e seus argumentos na Língua brasileira de Sinais. Rio de Janeiro, 1998. (Tese de Doutorado).

FENNER, G. Mapas Mentais: potencializando ideias. Editora Brasport, 2018.

FERNANDES, E. (Org.). Surdez e bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERRAZ, A. e BELHOT, R. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010 Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>. Acesso em: 05 set. 2024.

FLÓREZ A., L. et al. Towards the design of interactive storytelling to support literacy teaching for deaf children. *HCI for Children with Disabilities*. Springer, Cham. p. 115-126. 2017.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZALEZ C.; LAVIGNE C.; PRIETO C. Do deaf learners reach the necessary linguistic comprehension? *International Journal of Disability, Development and Education*, v. 67, n. 1, p. 92-106. 2020.

JEWITT, Carey. Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*. Vol. 32, p. 241-267, February 2008.

JOHNSON, D., & JOHNSON, R. Cooperative learning: Theory, research, and practice (4th ed.). Sage, 2019.

JONES, Marianne. & SHELTON, Marilyn. *Developing Your Portfolio: Enhancing Your Learning and Showing Your Stuff*. New York: Routledge. 2011.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PETRILSON P. – *Letramentos*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. (Org.). *Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Editora ULBRA, 2011.

KHOGALI, S. Team-based learning: a practical guide: Guide supplement 65.1 – *Viewpoint. Medical Teacher*, v. 32, n. 2, p. 163-165, 2013.

KRESS, G.; STREET, B. In: PAHL, K; Rowsell, J. (orgs.) *Travel Notes from the New Literacy Studies*. New York: Multilingual Matters, 2006.

_____, *Literacy in the New Media Age*. London and New York: Routledge Taylor e Francis Group, 2003.

_____, *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London & New York: Routledge, 2010.

KATHPALIA, S. ; HEAH, C. Reflective Writing: Insights into What Lies beneath. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research*, v39 n3 p300-317 2008.

LENNEBERG. E. *Biological foundations of language*. New York: Wiley. 1967.

LIMA, J. et al. Educação, multimodalidade textual e LIBRAS: descompassos entre práticas escolares e comunicativas envolvendo estudantes surdos. Tese de doutorado <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1632>. 2019.

LOPES, Sâmia Marília Câmara; PESSOA, Claudeilson Pinheiro. Cultura e letramento digital, desafios à formação continuada de professores: uma contribuição ao estado da arte. **Ensino e Tecnologia em Revista**, v. 7, n. 3, p. 56-74, 2024. LUCHESI, B.; LARA, E.; SANTOS, M. Guia prático de introdução às metodologias ativas de aprendizagem. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2022.

MADEIRA, F. O Ensino Bilíngue de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: criação de um material didático / Fabiana Ferreira Braga Madeira. – Niterói: [s.n.], 2018 (Dissertação de Mestrado).

_____, *Caderno pedagógico bilíngue: língua portuguesa como L2 para surdos [livro eletrônico]: o letramento visual e os gêneros textuais*. Rio de Janeiro. Edição da Autora, 2020. ISBN 978-65-00-10302-1.

MACEDO, Y. M. Multimodal teaching of Portuguese as a second language for the deaf. *Rev. EntreLínguas Araraquara*, v. 6, n. 2, p. 357-369, July/Dec. 2020.

MICHAELSEN LK, SWEET M. Fundamental principles and practices of Team-Based Learning. In: Michaelsen LK, Parmelee D, MacMahon KK, Levine RE. *Team-Based Learning for health professions education: a guide to using small groups for improving learning*. Sterling, VA: Stylus Publishing; 9-34. 2008.

MOHER D., Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG; Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. PRISMA Group. *BMJ*. 2009 Jul 21;339: b2535. Doi: 10.1136/bmj.b2535.

MORAIS, F., & CRUZ, O. Unidade didática e plano de atividades: uma prática de resistência

- pedagógica para o desenvolvimento de sentidos em Libras e em Língua Portuguesa. *Fragmentum*, (55), 201–223, 2022.
- MOREIRA, M.; MASINI, E. *Aprendizagem significativa: a teoria da aprendizagem de David Ausubel*. São Paulo: Editora Moraes, 1982.
- MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? *Revista cultural La Laguna Espanha*, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 30/8/2024.
- MOURA, M. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. São Paulo: Pontifícia universidade Católica de São Paulo, 1996. (Tese de Doutorado)
- MOZZATO, A. R; GRZYBOVSKI, D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, jul. /ago. 2011.
- NELSON, T. H., *The Zig Zag Software*, disponível em <http://www.xanadu.com/zigzag/>, acesso em 27/11/2024.
- NOGUEIRA, M. *Teorias da aprendizagem: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico*. 3.ed. ver., ampliada e atualizada. Curitiba: Intersaberes, 2018.
- NOONAN, M. Mind maps: Enhancing midwifery education. *Nurse Education Today*, v. 33, n. 8, p. 847-852, 2013.
- PALACIOS, F.; TERENCEZZO, M. *O guia completo do storytelling*. Rio de Janeiro: Starlin Alta Editora e Consultoria, 2016.
- PARMELEE, D. X.; MICHAELSEN, L.K.; COOK, S.; HUDES, P.D. Team-based learning: a practical guide: AMEE guide no. 65. *Medical Teacher*, v. 34, n. 5, 2012.
- PETERS, D. *Interface Design for Learning: Design Strategies for Learning Experiences*. New Riders, 2013.
- PIAGET, J. *O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança*. Rio de Janeiro: Record, 1967. 241p.
- PLATÃO. *República*. Rio de Janeiro: Editora Best Seller. Tradução de Enrico Corvisieri. 2002.
- PRODANOV, C.; FREITAS, E. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO ENSINO SUPERIOR. [livro eletrônico]: Caderno introdutório. 1ª ed. Brasília: secretaria de Modalidades especializadas de Educação: DIPEBS/ SEMESP/ MEC, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf-arq/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf. Acesso em: 5 de setembro de 2024. QUADROS, Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artemed, 1997.
- _____, R.; LILLO-MARTIN, D.; MATHUR, G. O que a aquisição da linguagem em crianças surdas tem a dizer sobre o estágio de infinitivos opcionais? *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 391-398, 2001.
- _____, SCHMIEDT. *Ideias para ensinar português para estudantes surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- _____, *Língua de herança: língua brasileira de sinais* Penso Editora, 2017.

RAJEWSKI, I. Intermedialidade, intertextualidade e “remediação”: uma perspectiva literária sobre a intermedialidade. In: DINIZ, haís Flores Nogueira (org.). Intermedialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012, p. 15-45.

RAY, J. Multimodal analysis of cultural assumptions in american sign language print and online curricula. Tesis (Doctor of Education). Indiana University, Bloomington. 2021.

RAMAZZINA-GHIRARDI, A.; MACHADO, M. Adaptação narrativa e intermedialidade: Ligações perigosas. Aletria: Revista de Estudos de Literatura, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 172–194, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/40912>.

40912. Acesso em: 26 jun. 2024.

RAMOS, D. Letramentos e Identidades: vivências, práticas e contextos de estudantes surdos. Fragmentum, nº 55, março de 2022, p. 177-99.

ROJO, R; MOURA, E. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012.

_____, Letramentos, mídias e linguagens. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

_____, Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs/ Adolfo Tanzi Neto... [et. Al].; organização Roxane Rojo. 1ª. Ed. – São Paulo: Parábola, 2013.

RONCA, A. O modelo de ensino de David Ausubel. In: PENTEADO, W. (Org.). Psicologia e ensino. São Paulo: Papelivros, 1980. p. 59-83.

ROSE, H. “A critical methodology for analyzing American Sign Language literature”. Dissertation Arizona State University, 1992.

ROUSSEAU, J. Emílio ou da educação. Trad. Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ROZA, J.; VEIGA, A.; ROZA, M. Blended learning: revisão sistemática de literatura em periódicos científicos internacionais (2015 – 2018). Educação em Revista. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PDGgq3zvjc6LS6jKhtttQZn/>

?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 27 de nov. de 2024.

SALAS, P. Logogenia. Historia y nuevas articulaciones desde las ciências cognitivas. Editorial Brujas. 2021.

SALEHOMOUM, M.; PEARSON, P. D. Becoming a great reader: One deaf student's journey. Journal of Adolescent & Adult Literacy, v. 63, n. 4, p. 425-432. 2020.

SÁNCHEZ, C. La increíble y triste historia de la sordera. Merida, Venezuela: CEPROSORD, 1990.

SANCHO GIL, J. M. De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. Investigación en la Escuela, 2009. p. 19-30.

ŞILBIR, L. et al. The Graphic Symbol-Based Interactive Animation Development Process for Deaf or Hard-of-Hearing Students. International Electronic Journal of Elementary Education, v. 12, n. 4, p. 371-382. 2020.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C.B. (Org.). Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153.

_____, C.; MASSONE, M.; VEINBERG, S. El acceso de los niños sordos al bilinguismo y biculturalismo. *Revista Infancia y Aprendizaje*. Buenos Aires, 1995. P. 84-100.

SLOMSKI, V. Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas. 2ª ed. Curitiba, 2012.

SOARES, M.: Alfabetização e Letramento. São Paulo, Contexto, 2003.

SOUSA, J. Protagonismo estudantil em feiras de ciências no semiárido potiguar: da Educação Básica ao Ensino Superior. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros-RN, 2019. 133 f.

SPINASSÉ, K. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2006.

STROBEL, K. As imagens do outro sobre a cultura surda. 3. ed. rev.- Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015.

SUTTON-SPENCE, R.; KANEKO, M. *Introducing Sign Language Literature: Creativity and Folklore*. Basingstoke: Palgrave Press, 2016.

_____, *Literatura em libras [livro eletrônico]* /Rachel Sutton-Spence; [tradução Gustavo Gusmão]. - 1. ed. – Petrópolis. RJ: Editora Arara Azul, 2021.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, spring 1996.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

VAUGHAN, C. A. Identifying course goals: domains and levels of learning. *Teaching Sociology*, v. 7, n. 3, p. 265-279, 1980.

VIEIRA, L.; PEDRASSANI J.; FIO P. Procedimentos e métodos para a avaliação de falantes do português como língua. *Revista da ABRALIN* | 852-879. 23.12.2020.

WILCOX, S.; WILCOX, P. *Aprender a ver*. Trad.: Tarcísio Leite. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

10 APÊNDICES E ANEXOS

Nesta seção serão apresentados os apêndices e os anexos desta tese.

10.1 Apêndices

10.2 Formulário pré-teste

INSCRIÇÃO/ FORMULÁRIO PRÉ-TESTE

(Disponibilizado eletronicamente)

Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos

Este curso contempla parte da pesquisa de Doutorado do PGCTIn/UFF em parceria com o Curso de Letras-Libras da UFRJ. Visa capacitar professores, licenciandos para o planejamento, desenvolvimento e aplicação de projetos e trabalhos a serem desenvolvidos na disciplina Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos. Utilizaremos os conceitos de Multiletramentos e o uso de recursos tecnológicos como ferramentas propulsoras para o ensino.

O curso contará com 10 encontros distribuídos em aulas síncronas de 2 h, assíncronas - 2h para leitura de textos, 2h para a execução das atividades assíncronas e a parte prática de aplicação de protótipos de ensino sugeridos no curso ou pela produção de atividades didáticas com retorno na plataforma de ensino - 10h, contabilizando um total de 40h de curso. A certificação será emitida pela Universidade Federal Fluminense para os cursistas que obtiverem 75% de participação em todos os encontros e que tiverem enviado a parte prática do trabalho final do curso.

E-mail*

Cronograma do Curso

(11 de junho a 30 de julho de 2024)

Temática das aulas síncronas:

- 1- As metodologias ativas e o uso de recursos tecnológicos no ensino - Dra Gerlinde Teixeira - PGCTIn/UFF
- 2- Os multiletramentos e a hipermodalidade nos textos multimodais - Dra Danielle Ramos - FL/UFRJ e Doutoranda Fabiana Madeira - PGCTIn/UFF
- 3- O ensino de Língua Portuguesa para surdos. Uma perspectiva multimodal, inclusiva e bilíngue - Doutoranda Fabiana Madeira - PGCTIn/UFF
- 4- O direito do Surdo à Literatura - Dra Danielle Ramos - FL/UFRJ
- 5- Língua Portuguesa como segunda língua para surdos medidas por recursos tecnológicos. Protótipos didáticos para o ensino bilíngue - Doutoranda Fabiana Madeira - PGCTIn/UFF

Este curso contempla parte da pesquisa de Doutorado do PGCTIn/UFF em parceria com a Faculdade de Letras-Libras da UFRJ. O curso "Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos" visa capacitar professores e futuros professores no planejamento, desenvolvimento e aplicação de projetos e trabalhos fazendo o uso de recursos tecnológicos no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos.

A prioridade de oferecimento das vagas será para Professores que atuem na Educação básica.

Características do curso

O curso contará com 11 encontros distribuídos em aulas síncronas e assíncronas

Carga horária.

- * O curso possui carga horária total de 40h.
- * As aulas síncronas serão oferecidas uma vez na semana por videoconferência às quintas-feiras das 19h às 21h com carga horária de 2h por dia.
- * As aulas assíncronas serão disponibilizadas às terças-feiras e terão carga horária contabilizada por temáticas:
 - Leitura de textos - 2h
 - Execução das atividades e interação na plataforma de ensino - 1h
 - Aplicação dos protótipos de ensino com retorno e Produção de atividade final de curso - 10h

Certificação

A certificação será emitida pela Universidade Federal Fluminense para os cursistas que obtiverem 75% de participação nos encontros, nas interações na plataforma de ensino e que concluírem o trabalho de conclusão do curso.

Cronograma do Curso

Período de Inscrição : 22/5/24 a 31/05/24

Período de realização do curso : 11/06/24 a 30/07/24

Conteúdo temático

* Aula inaugural - apresentação do Curso;

- 1- As metodologias ativas e o uso de recursos tecnológicos no ensino;
 - 2- O conceito de metodologias ativas, exemplos de aplicação no ensino (Project-based learning, Storytelling, construção de mapas mentais);
 - 3- Os multiletramentos nos textos multimodais;
 - 4- Leitura de textos científicos sobre a temática dos novos letramentos. Interação na plataforma de estudos;
 - 5- O ensino de Língua Portuguesa para surdos. Uma perspectiva multimodal, inclusiva e bilíngue;
 - 6- Leitura de artigos e pesquisas científicas sobre o ensino de surdos. O planejamento das aulas e o uso de sequências didáticas;
 - 7- O direito dos surdos à Literatura;
 - 8- Interação nos debates e nas atividades da plataforma de estudos;
 - 9- Língua Portuguesa como segunda língua para surdos mediada por recursos tecnológicos. Protótipos didáticos para o ensino bilíngue.
 - 10- Interação na plataforma e produção do trabalho final do curso. Aplicação do questionário pós-teste.
- * Postagem do trabalho final até 31 de agosto.

Processo avaliativo

A avaliação será continuada, observando:

Nas aulas síncronas: 75% de participação nas aulas das videoconferências.

Nas aulas assíncronas: execuções das atividades, interação na plataforma de ensino, aplicação e a devolutiva dos protótipos de ensino propostos no curso, produção do trabalho final do curso e a devolutiva do questionário pós-teste.

* Esses são os requisitos avaliativos para a certificação final do curso

Publicação em E-book

* Serão selecionados os trabalhos finais de curso de maior destaque para a publicação no E- book das práticas pedagógicas do curso com atividades de ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos.

Formulário de Inscrição

Ao aceitar responder este documento (pré-teste), você participará da pesquisa de doutoramento da UFF. Esclarecemos que não há respostas certas ou erradas. Informamos que todos os dados coletados serão utilizados exclusivamente para esta pesquisa e todas as informações permanecerão confidenciais de forma anônima de acordo com o termo de consentimento esclarecido (TCLE) a ser preenchido, *a posteriori*, pelo participante.

Os questionários semiabertos (pré-teste e pós-teste) estão distribuídos no Google formulários com o objetivo de coletar informações primárias e secundárias para o planejamento e avaliação do trabalho de pesquisa.

Participante candidato,

Agradecemos pelo seu interesse no curso e pela sua participação na pesquisa. Sua participação é voluntária. Para qualquer necessidade de maior esclarecimento entre em contato com a pesquisadora Fabiana Madeira pelo telefone (21) 97973-8917 ou pelo e-mail fabianafb@id.uff.br

1- Nome completo: _____

2- E-mail: _____

3- Cidade e Estado em que trabalha: _____

4- Você é:

- Surdo
 Deficiente auditivo
 Ouvinte

5- Idade (em anos)

- 18 – 25
 26 – 30
 31 – 35
 36 – 49
 Maior de 50

6- Qual sua fluência em...

	Muito bom	Bom	intermediário	Pouco	Nenhuma
Leitura em língua portuguesa	<input type="checkbox"/>				
Compreensão em língua portuguesa	<input type="checkbox"/>				
Leitura em língua inglesa	<input type="checkbox"/>				
Compreensão em língua inglesa	<input type="checkbox"/>				
Compreensão em Libras	<input type="checkbox"/>				

7- Você é:

- Professor (a) de Língua Portuguesa
- Professor (a) de Língua Portuguesa e Libras
- Pedagogo bilíngue
- Estudante de Letras
- Licenciando (a)
- Outro (a)

Se marcou estudante de Letras, qual é o seu curso? _____

Se marcou licenciando (a), qual é a sua licenciatura? _____

Se marcou outro (a), o que é? _____

8 - Instituição em que trabalha

- Secretaria Estadual de Educação
- Secretaria Municipal de Educação
- Fundação de apoio à Escola Técnica (FAETEC)
- Instituto Federal
- Colégio Pedro II
- Escola particular
- Sou estudante de Letras
- Sou licenciando
- Outro

Se você marcou **outro** na opção anterior, por favor, especificar. _____

9- Há quanto tempo (em anos) desempenha os cargos:
 (NSA - não se aplica quando você não exerce/exerceu o respectivo cargo.)

	NSA	<5 anos	5 a 10 anos	11 a 16 anos	16 a 20 anos	21 a 25 anos	>26 anos
Professor especialista em educação especial	<input type="checkbox"/>						
Professor de AEE	<input type="checkbox"/>						
Agente de apoio à Inclusão escolar	<input type="checkbox"/>						
Professor de Educação Infantil	<input type="checkbox"/>						
Professor adjunto de Educação Infantil	<input type="checkbox"/>						
Estagiário	<input type="checkbox"/>						
Estudante	<input type="checkbox"/>						
Coordenador pedagógico	<input type="checkbox"/>						
Diretor Escolar	<input type="checkbox"/>						
Outro	<input type="checkbox"/>						

Se você marcou **outro** na opção anterior, por favor, especificar. _____

10- Quanto aos alunos com:

	Tenho alunos neste ano	Já dei aula	Nunca de aula
Surdez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Transtornos globais do desenvolvimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Transtorno do espectro do autismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Altas habilidades e superdotação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cegueira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surdocegueira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deficiência física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nanismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Síndrome de down	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dupla excepcionalidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Transtorno do défict de atenção e hiperatividade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Transtor opositor desafiador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sem laudo, mas necessita Ser incluído	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se você marcou **outro** na opção anterior, por favor, especificar. _____

Conhecimento prévio

Nesta seção você irá contribuir com a pesquisa apresentando o conhecimento que já possui sobre a temática abordada no curso. Solicitamos que não utilize pesquisa on-line para responder. Suas respostas servirão de dados e base para o aprimoramento das técnicas inclusivas de ensino.

11- O que são Multiletramentos? (Não utilize busca na internet).

- Ação de ensinar/ aprender a ler e escrever.
- Estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita.
- Propõe uma redefinição de textos e práticas, reconhecendo múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos.
- Já vi a palavra, mas não sei definir.
- Não sei o que é.

12- Você apresenta facilidade no uso de ferramentas ou recursos tecnológicos digitais no planejamento de suas aulas?

- Sim
- Não

Se você respondeu sim na questão anterior, quais você já utiliza? _____

13- Você já elaborou atividades para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos?

	Sim	Às vezes	Não
Utilizo atividades dos livros e apostilas de Língua Portuguesa do público geral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faço pequenas adaptações dos livros didáticos e apostilas de Língua Portuguesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As adaptações são feitas pela intérprete de Libras da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faço adaptações de materiais Bilíngues preexistentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elaboro atividades para alunos surdos porque não tive formação, por isso não me sinto capaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14- Quanto a atividades de ensino de Língua Portuguesa mediada por recursos tecnológicos digitais para o ensino de surdos

- Desconheço Já ouvi falar
 Conheço e não uso Conheço e uso

Se você marcou **conheço** na opção anterior, quais você conhece? Quais você já utilizou? _____

Expectativas iniciais

Este é o momento em que você descreve quais são as suas expectativas iniciais para este curso.

15- O que você espera do curso "Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos? _____

16- Qual a importância do (s) letramento (s) da Língua Portuguesa no ensino de surdos? Apresente, brevemente, o seu ponto de vista. _____

Termo de Consentimento livre e esclarecido

Eu declaro ter sido informado (a) nos termos de participação voluntária e concordo em ser participante da pesquisa acima descrita.

- Sim concordo e quero participar.
 Não quero participar.

Muito obrigado!

10.3 Termo de consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (Disponibilizado eletronicamente)

Universidade Federal Fluminense - Instituto de Biologia – PGCTIn

Dados de identificação

Título do projeto: "Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos"

Pesquisadora responsável: *Fabiana Ferreira Braga Madeira*

Instituição da pesquisadora: *Programa de doutorado em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn) - Universidade Federal Fluminense - UFF*

Telefone de contato da pesquisadora: (21) 97973-8917

Nome completo do participante:

E-mail:

Você foi selecionado (a)!

Sua participação configura-se como voluntária (não obrigatória). A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar o seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição pertencente.

Por meio deste termo, convido-o a participar da pesquisa intitulada "O uso de recursos tecnológicos no letramento de surdos - uma perspectiva multimodal, bilíngue e inclusiva", oriunda do Programa de doutoramento em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn/UFF).

Esta pesquisa visa capacitar professores e futuros professores no planejamento, desenvolvimento e aplicação de projetos e trabalhos com fazendo o uso de recursos tecnológicos no ensino de alunos surdos.

Sua participação na pesquisa consistirá em fazer parte do curso on-line "Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos" e na resposta dos questionários pré e pós-teste disponibilizados no Google formulários. Os questionários têm por objetivo coletar informações primárias e secundárias para o planejamento e a avaliação do trabalho científico.

Temáticas do curso

- 1- As metodologias ativas e o uso de recursos tecnológicos no ensino;
- 2- O conceito de metodologias ativas, exemplos de aplicação no ensino (Project based learning, Storytelling, construção de mapas mentais);

1 de 3

- 3- Os multiletramentos e a hipermodalidade nos textos multimodais;
- 4- Leitura de textos científicos sobre a temática dos multiletramentos e da hipermodalidade. Interação na plataforma de estudos;
- 5- O ensino de Língua Portuguesa para surdos. Uma perspectiva multimodal, inclusiva e bilíngue;
- 6- Leitura de artigos e pesquisas científicas sobre o ensino de surdos. O planejamento das aulas e o uso de sequências didáticas;
- 7- O direito do surdo à Literatura;
- 8- Interação nos debates e nas atividades da plataforma de estudos;
- 9- Língua Portuguesa como segunda língua para surdos mediadas por recursos tecnológicos. Protótipos didáticos para o ensino bilíngue;
- 10- Interação na plataforma e produção do trabalho final do curso. Aplicação do questionário pós-teste.

O curso contará com carga horária de trabalhos síncronos e assíncronos.

As aulas síncronas serão ministradas pelo serviço de comunicação por vídeo Google Meet e as aulas assíncronas serão desenvolvidas no sistema de gerenciamento de conteúdos Google Classroom.

A carga horária de trabalhos está dividida em cinco (5) encontros síncronos de 2h de aula somados a cinco (5) encontros assíncronos com atividades a serem desenvolvidas - duas (2) horas para a leitura de textos, duas (2) horas para a execução das atividades assíncronas, cinco (5) horas para a aplicação dos protótipos de ensino em sala de aula ou produção de atividades didáticas e cinco (5) h para o retorno dos resultados que são configurados como trabalho final do curso, contabilizando um total de 40h.

Os benefícios relacionados à sua participação consistem na possibilidade de os professores e licenciandos atualizarem e ou complementarem os seus conhecimentos e metodologias de ensino de LP como L2 para surdos em relação às novas teorias, abordagens e técnicas pedagógicas oriundas das transformações tecnológicas do mundo contemporâneo que impactam no ambiente educacional.

A sua participação não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica. As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguradas ao sigilo da participação. Ainda que os resultados obtidos nesta pesquisa sejam utilizados apenas em eventos científicos, a sua identificação não será divulgada.

Esperamos que esta pesquisa não provoque sofrimento a nenhum participante uma vez que visa o aperfeiçoamento de profissionais da educação. Caso alguma pergunta lhe cause desconforto ou constrangimento, fique a vontade para dizer que não deseja responder àquela pergunta. Conforme apresentado, buscamos com esta pesquisa considerar a resolução nº 466 de 2022 do comitê de ética em pesquisa no que tange os aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos em oferecer esclarecimentos acerca dos riscos e das medidas de proteção aos participantes da pesquisa.

A sua participação é livre e voluntária sendo liberado de sua continuidade, a qualquer momento, aquele que não desejar participar.

Dúvidas e informações sobre o estudo em questão poderão ser obtidas através do e-mail: fabianaafb@id.uff.br e do telefone (21) 97973-8917. A Dra Gerlinde Teixeira é a orientadora desta tese e poderá ser contatada pelo e-mail: gerlinde_teixeira@id.uff.br ou pelo telefone: (21) 99609-0388.

A pesquisa "O uso de recursos tecnológicos no Letramento de surdos - uma perspectiva multimodal, bilíngue e inclusiva" está de acordo com os princípios do Comitê de ética em pesquisa (CEP). O comitê tem por competência avaliar e aprovar projetos de pesquisa que envolvam seres humanos de acordo com as normas éticas elaboradas pelo ministério da saúde. A avaliação do CEP considera os benefícios e os riscos aos participantes, procurando minimizá-los, além de buscar a garantia ao acesso a todos os direitos assegurados pelas agências regulatórias. Desta forma, o CEP visa defender a dignidade e os interesses dos participantes que poderão contribuir de forma voluntária e segura. Esta pesquisa foi aprovada pelo CEP da Universidade Federal Fluminense. Em caso de dúvidas ou querendo obter maiores informações, entre em contato com o comitê de ética em pesquisa da Faculdade de Medicina da UFF sito à rua Marquês do Paraná nº 303, sala 416, 6º andar, Niterói, Rio de Janeiro. Prédio anexo ao hospital Universitário Antônio Pedro. E-mail: etica.ret@id.uff.br. Telefone: (21) 2629-9189. O comitê de ética em Pesquisa é um colegiado responsável pelo acompanhamento das ações deste projeto.

Deste modo, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios em participar da pesquisa. Concordo em responder aos questionários e realizar as atividades do curso "**Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos**" contribuindo para a melhoria do ensino inclusivo para alunos surdos.

Sim

Não

Muito obrigado!

10.4 Aceite do Termo de consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) candidato(a),

Você foi selecionado para o Curso “Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de surdos”.

Para efetivar a sua inscrição e participar da pesquisa, solicito que responda ao Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) pelo link:

<https://forms.gle/gQTNUuT7WMrU2G1a9>

O candidato terá até a segunda-feira dia 10 de junho de 2024 para dar o aceite ao TCLE. Caso contrário, o candidato perderá a vaga no curso e seguirá para o próximo candidato da lista de espera.

Após o consentimento em participar da pesquisa o candidato passará a cursista. Será inserido na sala de aula virtual Google Classroom e no Grupo de informações do WhatsApp.

Fabiana Madeira

Pesquisadora responsável – PGCTIn/UFF

Atividade multimodal

CURSISTA 1

PLANO DE AULA

TEMA: Formação de Palavras

OBJETIVO: promover a aquisição do alfabeto em Língua de Sinais, respeitando o aprendizado na sua língua materna, levando-o a formar palavras.

OBJETIVO ESPECÍFICO: trabalhar o ensino do alfabeto em libras e associá-lo à língua portuguesa; formar palavras a partir de atividades estruturadas.

Ao pensar na educação de Surdos, faz necessário um olhar empático para uma prática que deve ser contínua e reflexiva. Deve-se levar em consideração sua especificidade, pois nem todo surdo aprende da mesma forma. (re) pensar em atividades que farão com que o aluno esteja envolvido na aplicação da atividade e faça sentido para ele. Desta forma a atividade que será aqui desenvolvida, trouxe resposta significativa.

Desenvolvimento: a princípio no atendimento pedagógico LIBRAS/ Língua portuguesa, a professora irá sinalizar para o aluno em libras as letras do alfabeto e este deverá associar na língua portuguesa o mesmo.

será entregue a atividade para o educando, estruturada para que ele possa interagir de melhor forma com a atividade.

A base da palavra (letras individuais), estarão embaralhadas, para que o aluno possa identificar as letras do alfabeto em português, e em seguida possa formar as palavras. E para que o professor possa perceber se o aluno de fato consegue distinguir as letras.

abaixo segue as fotos das atividades:



Cursista 2

Plano de aula: Projeto Sobre a Dengue: 8º ano do Ensino Fundamental

A dengue é uma doença transmitida pelo mosquito *Aedes aegypti* e representa um desafio de saúde pública em várias partes do mundo. Abordar este tema os alunos é essencial para formar cidadãos conscientes e participativos na prevenção desta doença. Esta aula tem como objetivo sensibilizar os alunos sobre a importância de combater o mosquito transmissor, promovendo ações simples que podem ser realizadas no dia a dia para evitar a proliferação do vetor.

Relação com a BNCC

Campo de Experiência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Explorar e descobrir o papel das crianças como agentes que cuidam do ambiente para prevenir doenças como a dengue, integrando conhecimentos sobre saúde e meio ambiente.

Tema

Projeto de Conscientização sobre a Dengue

Faixa Etária

Ensino Fundamental II

Duração

3 horas (uma manhã ou tarde)

Objetivos Gerais

Sensibilizar os alunos sobre a importância de evitar a proliferação do mosquito *Aedes aegypti*.

Desenvolver atitudes responsáveis em relação ao meio ambiente e à saúde coletiva.

Estimular a observação e a curiosidade sobre o mundo natural e a ciência.

Recursos

Vídeos educativos sobre a dengue e seu ciclo de vida.

Livros infantis que abordam o tema da dengue e cuidados com o meio ambiente.

Materiais recicláveis para construção de maquetes e brinquedos.

Folhas, lápis de cor, tintas e pincéis para atividades artísticas.

Passo a Passo

Sessão 1: Conhecendo o Inimigo

Introdução (15 minutos): Iniciar a atividade com uma roda de conversa sobre o que os alunos já sabem sobre a dengue e mosquitos.

Vídeo Educativo (15 minutos): Assistir a um vídeo curto sobre o ciclo de vida do *Aedes aegypti* e como a dengue é transmitida.

Roda de Conversa (15 minutos): Discutir o vídeo, focando na importância de não deixar água parada.

Sessão 2: Prevenção é a Solução

Caça aos Criadouros (30 minutos): Organizar uma atividade avulsas para procurar e identificar possíveis criadouros do mosquito no ambiente escolar.

Atividade Artística (30 minutos): Criar cartazes sobre prevenção da dengue usando tintas e materiais recicláveis.

Sessão 3: Mãos à Obra

Construção de Maquetes (45 minutos): Utilizar materiais recicláveis para construir maquetes de casas e quintais livres de criadouros do mosquito.

Encerramento (15 minutos): Realizar uma exposição das maquetes e cartazes produzidos pelas crianças, convidando outras turmas para visitar e aprender.

Conclusão

Esta aula sobre a dengue é uma oportunidade valiosa para envolver os alunos em práticas de cuidado com o ambiente e saúde pública. Ao entenderem a importância de suas ações no combate ao *Aedes aegypti*, os pequenos tornam-se agentes ativos na prevenção dessa doença, contribuindo para um futuro mais saudável para todos.

Perguntas Frequentes

Como o mosquito da dengue se reproduz?

O mosquito coloca seus ovos em água limpa e parada. Por isso, é importante não deixar água acumulada.

Quais são os principais sintomas da dengue?

Os sintomas incluem febre alta, dores de cabeça, dores no corpo e, às vezes, manchas vermelhas na pele.

Como podemos prevenir a dengue na nossa comunidade?

Eliminando locais com água parada, usando repelente e participando de campanhas de conscientização.

Existe vacina para a dengue?

Sim, existe uma vacina, mas é mais importante focar na prevenção, mantendo nossos ambientes limpos.

O que fazer se alguém da minha família pegar dengue?

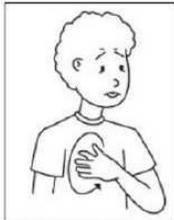
É importante levar a pessoa ao médico imediatamente e seguir todas as recomendações médicas.

Elas podem ser agentes de mudança, ajudando a identificar e eliminar possíveis criadouros do mosquito em casa e na escola.

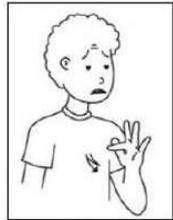
Atividade



SINTOMAS DENGUE



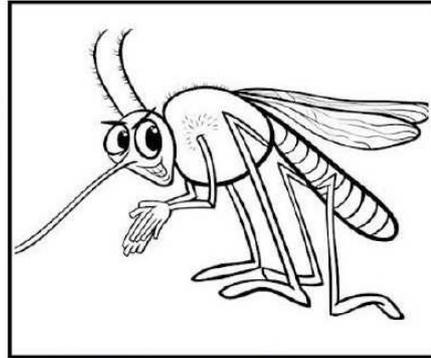
Mal Estar



Dor



Febre



Cuidado com o Mosquito da Dengue



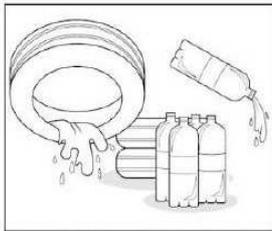
Doente



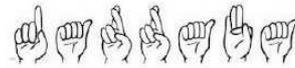
Mosquito



Manchas Vermelhas



Não deixe água em pneus e garrafas

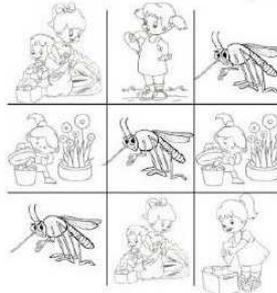


Encontre as palavras

A	G	U	A	E	H
D	O	R	E	E	T
F	F	E	B	R	E
D	E	N	G	U	E
D	O	E	N	T	E

DENGUE
ÁGUA
DOR
FEBRE

Acabe com a Dengue



PLANO DE AULA

Cursista: 3

Série: 5º ano do Ensino Fundamental

Duração: 3h/aula **Disciplina:** Alfabetização e Letramento

Unidade Temática: Registro da história: linguagens e culturas.

Objeto de Conhecimento: As tradições orais e a valorização da memória. O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias.

Pré-requisitos: Conhecimentos sobre a Língua Portuguesa com ênfase em aspectos como sintaxe e fonologia.

Conteúdo: A Gramática com as Mãos na Massa.

Objetivo Geral: Compreender os aspectos básicos sobre a estrutura frasal em Língua Portuguesa.

Objetivos Específicos:

- Caracterizar a estrutura frasal (organização sintática) da Língua Portuguesa bem como a influência desta organização nos processos de construção da comunicação em e entre Língua Portuguesa e Libras;
- Caracterizar as ferramentas gramaticais, culturais e artísticas da Língua Portuguesa escrita como forma de transmissão de saberes, culturas e histórias.

Competências/habilidades (BNCC): (EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas.

Desenvolvimento:

- Receber os alunos exibindo o vídeo-clipe de “Que Saudade que eu tô” (<https://youtu.be/p4jlgvpP3zM?si=iRe0ry9xW1XBzkuW>) e organizar a turma em círculo.
 - Promover um momento de conversas visando responder a pergunta “Qual a importância da Língua Portuguesa para o nosso dia a dia?” através de textos do material didático e descobrir a compreensão dos discentes sobre o assunto a ser trabalhado.
 - Apresentar à sala, utilizando equipamento de datashow, fotos e verbetes sobre as diferenças entre Libras e Língua Portuguesa destacando os aspectos gramaticais com ênfase na estrutura frasal em Língua Portuguesa.
 - Promover uma discussão inicial sobre os seguintes tópicos: “Existe uma ordem correta para a Língua Portuguesa escrita? O que vem primeiro? Quando vem primeiro? Sujeito? Objeto? Verbo?”.
 - Explanar, sobre a ordem das palavras na frase conforme a ordem canônica dos elementos da frase na língua portuguesa (sujeito-verbo-objeto - SVO), de forma expositiva e dialogada com auxílio do material didático.
 - Explanar e caracterizar, de uma forma lúdica e com roda de conversa, a estrutura frasal (organização sintática) da Língua Portuguesa bem como a influência desta organização nos processos de construção da comunicação em e entre Língua Portuguesa e Libras.
 - Propor à sala a realização da divisão da turma em três grandes grupos. Cada grupo, sob mediação do docente, desenvolverá uma atividade em específico.
- O grupo 1 formará palavras e frases em Língua Portuguesa usando as tampinhas de garrafa PET com as letras coladas em cada tampinha.



O grupo 2 desenvolverá frases para descrever as sensações de tocar os diferentes tipos de materiais disponibilizados na mesa (tecidos aveludados, áspero, macio e grossos...almofada, esponja, papel).



O grupo 3 desenvolverá frases que possam descrever os objetos e ações que podemos fazer em cada material disponibilizado na mesa (perfumes, aromas, banana, batata doce, bolacha, cebola e bolo).



Observação: Além dos aspectos visuais e de vocabulário, os alunos também aprendem por meio destas atividades utilizando sensações (toque, olfato, paladar...).

- Propor à sala debater se usamos corretamente a ordem das palavras na frase em Língua Portuguesa caracterizando as ferramentas gramaticais, culturais e artísticas da Língua Portuguesa como forma de transmissão de saberes, culturas e histórias.

- Promover uma discussão final sobre o conteúdo da aula destacando a relevância de tal temática para a sociedade do século XXI.

- Solicitar aos alunos que produzam uma ilustração que represente a estrutura frasal em Língua Portuguesa.

- Registrar o material produzido e publicar na página e no grupo da escola ou comunidade escolar. Além disso, expor o material produzido em um mural na sala ou na escola.

- O docente apresentará uma proposta de trabalho: Como tarefa de casa, os alunos deverão elaborar um poema, de temática livre, sobre a Língua Portuguesa e suas bases morfológicas conforme explanado pelo docente. Os alunos apresentarão tais poemas na próxima aula onde toda a sala discutirá e refletirá sobre os pontos mostrados pelos alunos por meio das poesias. Os alunos terão a liberdade para pesquisar em suas casas ou na biblioteca/sala de informática do colégio em horário extra/fora da carga horária matutina.

Recursos:

Livro didático; Quadro; Pincel para quadro; Computador e equipamento de projeção; Fichas e reproduções de imagens; Folhas brancas; Material para desenho e pintura.

Avaliação da Aprendizagem:

Avaliação será realizada de forma continuada por meio dos seguintes instrumentos: participação em sala de aula, debates, discussão e avaliação por meio das ilustrações e poemas. Ao final da aula, os discentes serão questionados quanto ao que aprenderam como forma de avaliar, entender e analisar se os objetivos foram atingidos. O docente fará sua autoavaliação visando refletir a sua prática didática e a efetividade de sua abordagem docente para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos proporcionando também uma reflexão se os discentes realmente estão aprendendo e se há alguma relação do conteúdo dado com o cotidiano dos alunos (através dos questionamentos em sala de aula ou em textos).

Referências:

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue** - Língua Brasileira de Sinais. São Paulo: EDUSP, 2003.

_____. **Libras em contexto**. 3. Ed. Brasília: LIBREGRAF, 2004.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre - RS. Artes Médicas, 1997.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

BOTELHO, P. **Segredos e silêncios na Educação dos Surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FERREIRA-BRITO, L. **Integração social e surdez**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

STROBEL, K. L.; DIAS, S. M. S. **Surdez: Abordagem geral**. Curitiba: APTA/FENEIS, 1995.

10.5 Trabalho Final de Curso

Universidade Federal Fluminense

Curso de Formação Continuada – Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de Surdos

Área: Letras: Língua Portuguesa: Ensino da Língua Portuguesa como L1 e como L2 para Surdos

Cursista: INFORMANTE 1

PLANO DE ATIVIDADE FINAL DE CURSO

CURSISTA INFORMANTE 1	DURAÇÃO DA ATIVIDADE Aproximadamente 100 minutos (dois tempos seguidos de aula)
---------------------------------	--

1. Tema:

O ensino de substantivos para surdos

1. Público-alvo:

Alunos do Ensino Fundamental I

2. Objetivo(s): Ao final da atividade, o aluno deverá ser capaz de:

1. Reconhecer facilmente os substantivos num diálogo ou numa história apresentada em Libras ou em imagens.
2. Escrever as palavras (substantivos) conforme as imagens são mostradas no vídeo.
3. Sinalizar o objeto mostrado e escrever seu nome.

3. Recurso(s) Didático(s) utilizado(s):

Jogo da memória, computador, aparelho de celular, tela interativa.

4. Metodologia utilizada:

Iniciaremos a aula conversando sobre os nomes que os objetos, as coisas possuem. Em seguida, colocarei todos sentados ao redor da mesa e espalharei sobre ela as figuras do jogo da memória elaborado especificamente para este conteúdo. De um lado, as imagens dos substantivos cujas iniciais seguem a ordem alfabética; do outro, as palavras escritas em português e signwriting. O objetivo é encontrar o par imagem do substantivo-palavra escrita. Mas, antes da brincadeira, que será iniciada pelas vogais, os alunos serão estimulados a observar a imagem do substantivo de cada card e a fazer o sinal correspondente a ela. Após este momento, será entregue a cada aluno uma folha de papel com algumas imagens de substantivos e espaço em branco. O aluno deverá escrever no espaço em branco do papel o nome da imagem em português. Ao final da aula, brincaremos mantendo as imagens e seus respectivos nomes emborcadas sobre a mesa e o aluno que encontrar mais pares (o substantivo e sua respectiva escrita), será o vencedor.

5. Atividade(s) proposta(s):

Uma folha de papel com algumas imagens (as mesmas que constam no jogo) e ao lado de cada imagem um espaço em branco para o aluno escrever seu nome em português.

6. Avaliação:

Além de o processo avaliativo acontecer no decorrer da aula, será entregue aos alunos uma folha contendo algumas frases com espaços em branco onde eles deverão escolher a opção que melhor se encaixa ao contexto sinalizado. Eles poderão acompanhar a sinalização através de um vídeo com a tradução em Libras.

7. Observações importantes

Esse plano de aula pode ser adaptado de acordo com as especificidades da turma.

8. Referências bibliográficas

MADEIRA, F. F. B. O Ensino Bilíngue de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: criação de um material didático / Fabiana Ferreira Braga Madeira .– Niterói: [s.n], 2018.

MADEIRA, F.F.B. Caderno pedagógico bilíngue: língua portuguesa como L2 para surdos [livro eletrônico]: o letramento visual e os gêneros textuais. Rio de Janeiro. Edição da Autora, 2020. ISBN 978-65-00-10302-1

MADEIRA, F. F. B. Arquitetura pedagógica como forma de inclusão de surdos no processo de ensino de Língua Portuguesa. In: Do campo para a cidade. Propostas para uma educação inclusiva. 1ª Ed.: 2022.

INFORMANTE 1

Simulação de como será a aula: <https://youtu.be/KjG6pm-8NWc>

Jogo da Memória completo:



Jogo da memória com as vogais:





Jogo da memória: <https://youtu.be/ZH5J9RsfNQQ>

Atividade Proposta:

Atividade 1_Escreva o nome dos substantivos abaixo:



Atividade Avaliativa_ vídeo do youtube: <https://youtu.be/xPy4h162-rs>

Frase 1_ Eu preciso de _____ para ler melhor.

- a. ILHA
- b. ÁRVORE
- c. ÓCULOS
- d. ESCOVA

Frase 2_ Na casa da minha vizinha tem muitas _____ bonitas, frondosas.

- a. ÓCULOS
- b. ESCOVAS
- c. ILHAS
- d. ÁRVORES

Frase 3_ Minha mãe comprou _____ deliciosas.

- a. UVAS
- b. ÁRVORES
- c. ÓCULOS
- d. ESCOVAS

Frase 4_ Eu perdi meu anel lá na _____.

- a. ÁRVORE
- b. ILHA
- c. ÓCULOS
- d. UVA

Agora responda com suas palavras:

- a. Para pentear o cabelo nós utilizamos uma _____.
- b. O bebê experimentou _____ e amou.
- c. _____ são fontes de oxigênio.
- d. Os _____ me ajudam a enxergar melhor.
- e. O barco nos leva até a _____.

Universidade Federal Fluminense

Curso de Formação Continuada – Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de Surdos

Área: Letras: Língua Portuguesa: Ensino da Língua Portuguesa como L1 e como L2 para Surdos

Cursista: INFORMANTE 14

PLANO DE ATIVIDADE FINAL DE CURSO

CURSISTA INFORMANTE 14	DURAÇÃO DA ATIVIDADE Aproximadamente 50 minutos
----------------------------------	---

1. Tema:

Expressões idiomáticas – Um contraste entre a Libras e a Língua Portuguesa

1. Público-alvo:

Alunos do primeiro ano do Ensino Médio

2. Objetivo(s): Ao final da atividade, o aluno deverá ser capaz de:

1. Reconhecer expressões idiomáticas.
2. Desenvolver a capacidade de comunicação e autonomia para compreensão de textos em Língua Portuguesa.
3. Ampliar os conhecimentos pragmáticos e culturais da Libras e da Língua Portuguesa.
4. Desenvolver a percepção do contraste existente entre significante e significado no que tange a Libras e a Língua Portuguesa.
5. Interpretar textos em Libras e Língua Portuguesa.

3. Recurso(s) Didático(s) utilizado(s):

Apresentação de slides, textos visuais e escritos, lousa, data show.

4. Metodologia utilizada:

A aula poderá ser ministrada totalmente em Libras.

Unidades didáticas contendo textos em Língua Portuguesa e vídeo do youtuber. Por ELIAS, Alexandre. Expressões idiomáticas.

https://youtu.be/N_QW5KPAUfE.

5. Atividade(s) proposta(s):

PRÉ-LEITURA – Contextualização e Apresentação do tema a ser trabalhado, mediante discussão com os alunos.

LEITURA – Detalhamento do texto – leitura total do texto e perguntas sobre compreensão textual.

IDENTIFICAÇÃO – Identificar expressões idiomáticas no texto.

6. Avaliação:

:

A avaliação ocorrerá por meio de:

Observação direta;

leitura;

perguntas e respostas em Libras e em Língua Portuguesa escrita;

7. Observações importantes

Esse plano de aula pode ser adaptado conforme a necessidade de cada turma.

8. Referências bibliográficas

MADEIRA, F.F.B. Caderno pedagógico bilíngue: língua portuguesa como L2 para surdos [livro eletrônico]: o letramento visual e os gêneros textuais. Rio de Janeiro. Edição da Autora, 2020. ISBN 978-65-00-10302-1

MADEIRA, F. F. B. Arquitetura pedagógica como forma de inclusão de surdos no processo de ensino de Língua Portuguesa. In: Do campo para a cidade. Propostas para uma educação inclusiva. 1ª Ed.: 2022.

CAPOVILLA, C. F.; TEMOTEO, G. J.; MARTINS, C. A. Dicionário da Língua de Sinais do Brasil; a libras em Suas Mãos. 3 volumes.

HENRIQUES, C. C. Léxico e Semântica: Estudos produtivos sobre palavras e significação. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

Elias, Alexandre. Expressões Idiomáticas. Vídeo publicado no youtube. 9 min. Disponível em:

https://youtu.be/N_QW5KPAUfE.

Atividades foram retiradas do endereço:

<https://www.ibilce.unesp.br/Home/Pesquisa469/gample/GRM-ArividadesEIs.pdf>

PROPOSTA PEDAGÓGICA

1ª Etapa: Apresentação do tema em uma roda de conversa, levantar perguntas para investigar o que os alunos entendem sobre “expressões idiomáticas”. As perguntas podem ser:

Quem sabe o que é uma expressão idiomática?

Podemos encontrar essas “expressões” na Libras?

Como entender o sentido da aplicação desse recurso dentro de um texto em Língua Portuguesa?

2ª Etapa: Exibição do vídeo Expressões idiomáticas de ELIAS, Alexandre. Disponível no youtube. 9 min. Em: https://youtu.be/N_QW5KPAUfE. Ao final do vídeo retomar os questionamentos da 1ª etapa. Dessa vez explicando para os alunos que as expressões idiomáticas fazem parte da língua e da cultura de um povo. Conhecê-las significa ampliar os conhecimentos semânticos, pragmáticos e culturais, desse modo, desenvolver a capacidade de comunicação e entendimento de textos em Libras e em Língua Portuguesa escrita.

3ª Etapa: distribuir para os alunos atividades com textos em Língua Portuguesa e imagens que representam expressões idiomáticas. CARRASCOZA, J. A. Qual é a graça? In: Sistema Maxi de Ensino. Londrina: Maxiprint Editora, 2007, p. 31-32. Permitir que executem as tarefas em grupos. Convidá-los a interagir com os colegas de classe sobre possíveis dificuldades na execução da atividade. Orientá-los na resolução juntamente com reflexões acerca do tema.

1- Relacione a segunda coluna de acordo com a primeira:

- | | |
|-------------------------------|--|
| (a) A língua portuguesa | () faz gol, usa sapato e tem bolha. |
| (b) O pé do ouvido | () a gente morde quando está com fome. |
| (c) O pé que joga bola | () é pensar exatamente aquilo que se ouviu. |
| (d) A língua que está na boca | () é aquela que a gente fala. |
| (e) Ao pé da letra | () é um tapa com muita força no ouvido. |

2- Numere as figuras de acordo com as expressões dadas:

- | | | |
|----------------------|--------------------------|------------------------|
| 1- Rir pra burro | 2- Quebrar o galho | 3- Pôr a boca no mundo |
| 4- Dar nome aos bois | 5- Falar pelos cotovelos | 6- Puxar o saco |



<https://www.ibilce.unesp.br/Home/Pesquisa469/gample/GRM-ArividadesEIs.pdf>

4ª Etapa – Ao certificar que todos entenderam o tema abordado. Instigá-los a se expressarem sobre expressões idiomáticas em Libras que usam em conversas com outros surdos e a importância da cultura e identidade surda para compreendê-las.

Trabalho Final - Curso de Formação Continuada – Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de Surdos

Sequência de atividades: Narrativas – Os três porquinhos

Nome: INFORMANTE 15

Elabore uma sequência de atividades que focalize algum aspecto do letramento visual em uma prática de ensino. Para isso, siga os passos abaixo:

1. Indique a hipótese* que guia a escrita dos alunos para os quais a sequência de atividades será proposta:

- Reconhece algumas Letras
- Identifica palavras Simples
- Atribui valor a frases pequenas
- Não reconhece as Letras
- Sinaliza a imagem, mas não reconhece a grafia das palavras.

* Mais de uma hipótese pode ser assinalada, desde que sejam próximas e demandem (aceitem) atividades de letramento com os mesmos objetivo e natureza.

2. Indique qual(is) aspecto(s)* concernido(s) no processo de alfabetização será(ão) explorado(s) na sequência de atividades**:

- O alfabeto: traçado e nome das letras
- Relação entre sinal e gráfica (a escrita representa o sinal)
- A escrita dos sinais (percepção de que os sinais são escritos por letras)
- Identificação visual das palavras – percepção que as palavras possuem tamanhos.
- Elaboração de novas palavras, a partir de palavras estáveis
- Percepção de que as mesmas letras ocorrem em palavras diferentes
- Percepção de que a ordem das letras importa
- Regularidades ortográficas diretas
- Regularidades ortográficas contextuais
- Irregularidades ortográficas em palavras frequentes e/ou significativas
- Emprego de iniciais maiúsculas
- Segmentação das palavras em frases e textos
- Outros: _____

* Naturalmente, mais de um aspecto pode ser apontado.

** Essa lista é apenas indicativa. Outros aspectos não listados podem ser apontados.

3. Indique qual (is) modalidade(s) leitora(s)* será(ão) promovida(s) na sequência de atividades**:

- Leitura compartilhada
- Leitura capitulada
- Roda de leitura (biblioteca)
- Roda de conversa apreciativa

* Mais de uma modalidade leitora poderá ser contemplada na sequência de atividades.

4. Explícite as etapas da sequência, indicando para cada uma:
a) as atividades que serão propostas
b) os materiais que serão empregados

Observações importantes:

- 4.1 – Não é necessário ser uma sequência longa: entre 3 e 5 etapas está suficiente.
4.2 – As atividades de exploração do sistema de escrita ser apresentadas no formato de uma atividade propriamente dita ou descritas (o que for mais fácil para você).
4.3 – Você pode optar por iniciar pela prática de leitura e dela derivar o contexto para as atividades com o sistema de escrita ou propor essas atividades entre diferentes momentos da prática de leitura ou, ainda, propor atividades de alfabetização que conduzam à prática de leitura.

Leitura Contextualizada.

História: Os três porquinhos
Turma: 6º ano A e B

Etapa 1 - Exploração

Os alunos foram estimulados a discutir sobre a história dos 3 porquinhos e o que cada um se lembrava da história. Nesse momento foi questionado pelo professor os nomes dos personagens, lugar onde acontecia a história, e outros acontecimentos importantes.

Etapa 2 – Contação em Libras

Após o levantamento exploratório da história os alunos então foram convidados a assistir novamente em língua de sinais a história já relatadas por eles.

Nesse momento os alunos também foram estimulados a manusear o livro físico dos três porquinhos e comparar em



Língua portuguesa, palavras já conhecidas por eles. Novamente foi trabalhado nome dos personagens, lugar e substantivos simples como: CASA, PALHA, TIJOLO, MADEIRA, FLORESTA, Vocabulário contido na história.

Nesse momento os alunos foram estimulados a escrever os substantivos além de apresentá-los também em língua de sinais,

Etapa 3 – Texto imagético

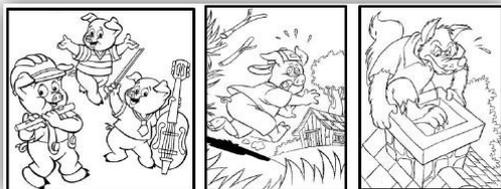
Foi apresentado agora os alunos o texto imagético que é novamente a história escrita, mas com a ausência de algumas palavras essas trocadas pelas imagens relacionadas. Embora muitos alunos não estivessem plenamente alfabetizados nesse momento a troca da imagem pela palavra foi percebida, causando certo entendimento no que era narrado na história,



Novamente nessa etapa os alunos foram incentivados a trocar a imagem pela palavra, conforme já trabalhados na etapa 2.

Etapa 4 – Sequência Cronológica.

Nesse momento os alunos foram estimulados a pensarem nos momentos importantes da história e reconta-los conforme a imagem apresentada.



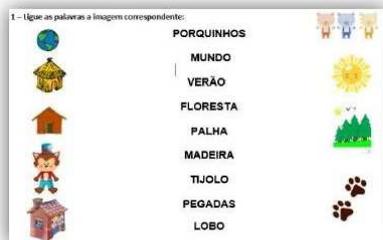
Os alunos foram incentivados também a diferenciar os momentos cronológicos da história em **Começo – Meio e Fim** e descreve-los em pequenas frases:

- Os três porquinhos gostavam de cantar.
- O Segundo irmão viu o lobo mau na floresta.
- O lobo mau tentou entrar pela chaminé.

Assim a explicação foi realizada em Língua de Sinais, e coube a cada aluno apresentá-las em Língua Portuguesa.

Etapa 5 – Escrita do Vocabulário

Nesse momento os alunos foram estimulados a trabalharem com o vocabulário em atividades de identificação e jogo da memória, assimilando palavra e imagem.



Atividade Diagnóstica

Consideramos por fim o **Palavras Cruzadas** como estratégia para observar a assimilação de cada aluno no que correspondia a grafia e significado das palavras. Foi também utilizado na atividade um jogo de pistas como apoio, pouco utilizado pelas crianças.

Atividade de Língua Portuguesa -

VOCABULÁRIO: FLORESTA - MADEIRA - TIJOLO - VERÃO - PALHA - FOGO - LOBO

Horizontal

- 4. ONDE SE PASSA A HISTÓRIA
- 5. CASA DO IRMÃO MAIS VELHO
- 6. CASA DO IRMÃO MAIS NOVO
- 8. ONDE O LOBO CAÍ

Vertical

- 1. ESTAÇÃO DO ANO MAIS QUENTE
- 2. NOME DA HISTÓRIA
- 3. CASA DO IRMÃO DO MEIO
- 7. QUEM É O PERSONAGEM MALVADO

Anexos

10.6 Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL
FLUMINENSE HUMANAS - UFF



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Da bancada a sala de aula

Pesquisador: FABIANA FERREIRA BRAGA MADEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68812623.0.0000.8160

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação Em Ciências, Tecnologias e Inclusão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.045.090

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa tem como objetivo avaliar o impacto de atividades, curriculares e extracurriculares, na formação de professores e na divulgação da ciência para a sociedade. A proposta é oriunda do grupo de pesquisa que atua no Espaço UFF de Ciências e no Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn - UFF). Como estratégia metodológica serão utilizadas atividades de formação inicial e continuada de professores na perspectiva de utilização de métodos ativos de aprendizagem. Como desfecho deseja-se ampliar e refinar os conhecimentos dos professores sobre ensinar, aprender e avaliar de forma crítica. Que sejam capazes de refletir e ressignificar sua prática docente, diminuindo ações e práticas segregacionistas e excludentes, difundindo práticas educacionais que promovam a autonomia dos(as) alunos(as).

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2105374.pdf, de 13/04/2023) e Projeto Detalhado (Corrigido_projeto.pdf, de 13/04/2023): resumo, metodologia, critérios de inclusão e critérios de exclusão.

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha
Bairro: GRAGOATA **CEP:** 24.210-348
UF: RJ **Município:** NITERÓI
Telefone: (21)2629-5119 **E-mail:** eticahumanas.comite@id.uff.br

Continuação do Parecer: 6.045.090

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Avaliar o impacto de atividades, curriculares e extracurriculares, na formação de professores e na divulgação da ciência para a sociedade.

Objetivo Secundário:

- a) realizar investigações sobre as percepções, a respeito de materiais, estratégias e cursos/oficinas a professores;
- b) confeccionar materiais didáticos que possam contribuir para às demandas educacionais;
- c) desenvolver estratégias didático-metodológicas para alunos da educação básica;
- d) promover cursos/oficinas à professores, formados ou em formação, nos diferentes níveis de Ensino;
- e) analisar as percepções e aprendizagens dos participantes dos cursos/oficinas;
- f) divulgar os resultados produzidos, através das atividades elaboradas pelo grupo de pesquisa, em diferentes meios e formatos de comunicação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos de constrangimento e sigilo de informação, que podem eventualmente ocorrer durante a participação na pesquisa, serão minimizados durante a análise uma vez que esta será realizada de forma totalmente anônima. Além disso, a participação é opcional e voluntária, não estando ligada ao desempenho (notas), podendo ser encerrada a qualquer momento pelo participante através de e-mail direcionado ao responsável pela pesquisa como explicitado no TCLE.

Benefícios:

Com este trabalho, espera-se proporcionar mudanças profundas nos professores que atuam na educação básica, a fim de superar obstáculos que os estudantes enfrentam: 1) quanto ao acesso à educação de qualidade; 2) quanto às dificuldades de aprendizagem. Temos como objetivo maior que os aprendizados dos professores resultem em garantia que todos discentes sejam valorizados e envolvidos igualmente.

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha
Bairro: GRAGOATA **CEP:** 24.210-346
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2629-5119 **E-mail:** eticahumanas.comite@id.uff.br

Continuação do Parecer: 6.045.090

Além disso, almeja-se que a ampla divulgação de estratégias que estimulam a aprendizagem ativa não só estimule os docentes participantes, mas também os demais professores de suas respectivas instituições, bem como de outras. Temos como meta gerar uma massa crítica de participantes capazes de se integrar ao processo de desenvolver uma educação transformadora.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologia de Análise de Dados:

As informações obtidas serão analisadas de acordo com a característica da pergunta. Para questões fechadas, as análises terão como referência a frequência das respostas com base no total de participantes e não o total de respostas uma vez que em determinadas questões poderemos ter mais de uma resposta. Por exemplo, para a pergunta "Você leciona em qual(is) segmento(s)?", um determinado professor pode atuar em dois segmentos (fundamental e médio e, ao mesmo tempo, em instituições públicas e privadas – neste caso, um único indivíduo representa 4 respostas). Nas questões psicométricas, será adotada a escala de Likert, a qual serão estabelecidos critérios de avaliação. Para as questões abertas, no questionário ou portfólio, e falas obtidas nas entrevistas, as análises serão segundo o método de análise de conteúdo, fundamentando-se Kimberly A. Neuendorf (2002) que define o método como "...the systematic, objective, quantitative analysis of message characteristics", o que permite ser aplicado em diversos discursos e em todas as formas de comunicação. Ao rotular sistematicamente o conteúdo de um conjunto de textos, estabelecem-se padrões de conteúdo que podem ser analisados do ponto de vista quantitativo usando métodos estatísticos, além de usá-los através de métodos qualitativos para analisar os significados do conteúdo nos textos.

Critério de Inclusão:

Licenciandos, de qualquer idade ou gênero, que estejam matriculados regularmente na disciplina de Instrumentação para o ensino de Biologia, na UFF;

Licenciandos, de qualquer idade ou gênero, que cursaram a disciplina de Instrumentação para o ensino de Biologia, na UFF, em semestres anteriores ao pesquisado;

professores em atividade, de qualquer idade ou gênero, que estejam matriculados em cursos de

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha
Bairro: GRAGOATA **CEP:** 24.210-346
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2629-5119 **E-mail:** eticahumanas.comite@id.uff.br

Continuação do Parecer: 6.045.090

pós-graduação lato ou stricto sensu;

professores que atuem na educação básica, de qualquer idade ou gênero, no Estado do Rio de Janeiro.

Critério de Exclusão:

Qualquer participante que não concorde com o termo de consentimento; Qualquer participante que não concorde em executar as tarefas propostas.

Orçamento:

Artigos de papelaria (papéis, tinta para impressora, espiral etc.)

Custeio R\$ 10.000,00

Componente de artesanato para composição de modelos (miçanga, isopor, lã, arame e etc)

Custeio R\$ 5.000,00

Total: R\$ 15.000,00

O TCLE

O TCLE está redigido em linguagem apropriada, com o detalhamento dos direitos, dos procedimentos, dos riscos e dos benefícios associados à escolha de participar de uma pesquisa, assegurando a remessa de uma via para o participante, conforme determinado nas Resolução CNS nº 466/12 e Resolução CNS nº 510/16.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha

Bairro: GRAGOATA

CEP: 24.210-346

UF: RJ

Município: NITEROI

Telefone: (21)2629-5119

E-mail: eticahumanas.comite@id.uff.br

Continuação do Parecer: 6.045.090

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo atende aos ditames de eticidade do sistema CEP/CONEP, devendo ser aprovado.

"Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para serem devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS nº. 001/13, item XI.2.d. Solicita-se que antes do envio do Relatório Final ou Parcial na Plataforma Brasil o (a) pesquisador (a) efetue os seguintes passos: 1.Faça o download do Formulário de Envio de Relatório Parcial ou Relatório Final, na página do CEP Humanas UFF no seguinte link: <http://cephumanas.sites.uff.br/formulario-para-envio-de-relatorio-final-ou-parcial-de-pesquisa/>. 2. Preencha o formulário. 3. Anexe o Formulário na plataforma brasil juntamente com o Relatório Final ou Parcial.

Considerações Finais a critério do CEP:

Desde que o pesquisador se propõe a validar o questionário no período de 01/07/2023 a 30/06/2027, o mesmo deve estar ciente de que quaisquer alterações no documento de coleta de dados dos participantes da pesquisa devem ser submetidos à apreciação do Sistema CEP/CONEP através do envio de Emenda.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2105374.pdf	13/04/2023 19:00:16	FABIANA FERREIRA BRAGA MADEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Corrigido_projeto.pdf	13/04/2023 18:59:50	FABIANA FERREIRA BRAGA MADEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_corrigida_dados_Saulo_assinado.pdf	13/04/2023 18:42:55	FABIANA FERREIRA BRAGA MADEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PlataformaBrasil_corrigido.pdf	11/04/2023 18:08:55	FABIANA FERREIRA BRAGA MADEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_anuencia_assinada.pdf	31/03/2023 10:17:26	FABIANA FERREIRA BRAGA MADEIRA	Aceito

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha
Bairro: GRAGOATA **CEP:** 24.210-346
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2629-5119 **E-mail:** eticahumanas.comite@id.uff.br

Continuação do Parecer: 6.045.090

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

NITEROI, 08 de Maio de 2023

Assinado por:

MONICA MARIA GUIMARAES SAVEDRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha

Bairro: GRAGOATA

CEP: 24.210-346

UF: RJ

Município: NITEROI

Telefone: (21)2629-5119

E-mail: eticahumanas.comite@id.uff.br