



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

MARIA AUXILIADORA ALVES BARCELOS

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA A CRIANÇA SURDA:
CONTRIBUIÇÕES DA TECNOLOGIA DIGITAL**

**VITÓRIA
2025**



**mestrado profissional
ppgmp/ufes**

MARIA AUXILIADORA ALVES BARCELOS

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA A CRIANÇA SURDA:
CONTRIBUIÇÕES DA TECNOLOGIA DIGITAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ednalva Gutierrez Rodrigues

VITÓRIA

2025

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

A474e Alves Barcelos, Maria Auxiliadora, 1976-
O ensino da língua portuguesa para criança surda: contribuições da tecnologia / Maria Auxiliadora Alves Barcelos. - 2025.
101 p. : il.

Orientadora: Ednalva Gutierrez Rodrigues.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

I. Gutierrez Rodrigues, Ednalva. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Ata da sessão da ducentésima décima sétima defesa de dissertação do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **MARIA AUXILIADORA ALVES BARCELOS**, candidata ao título de Mestra em Educação, realizada às **14h00min** do dia **dezesesseis de maio de dois mil e vinte e cinco**. A presidente da Banca, Ednalva Gutierrez Rodrigues, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelas Doutoradas Keila Cardoso Teixeira e Jucélia Linhares Granemann de Medeiros. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que em trinta minutos apresentou sua dissertação intitulada **“O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA A CRIANÇA SURDA: CONTRIBUIÇÕES DA TECNOLOGIA DIGITAL”**. Terminada a apresentação da aluna, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a dissertação havia sido **APROVADA**. A presidente, então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 16 de maio de 2025.

Documento assinado digitalmente
 **EDNALVA GUTIERREZ RODRIGUES**
Data: 21/05/2025 15:49:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ednalva Gutierrez Rodrigues

Orientadora
Documento assinado digitalmente
 **KEILA CARDOSO TEIXEIRA**
Data: 21/05/2025 15:33:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Keila Cardoso Teixeira

Membro Interno (Universidade Federal do Espírito Santo)

Profa. Dra. Jucélia Linhares Granemann de Medeiros

Membro Externo (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pela Sua presença constante em minha vida, pela força e sabedoria que me concedeu ao longo desta jornada, sempre me protegendo e guiando os meus passos.

Sou grata à minha sobrinha Thayla Alves, cujo nascimento foi um marco em minha vida, sendo uma das principais motivações para o início deste estudo.

Minha eterna gratidão à minha orientadora, Prof^a Dr^a Ednalva Gutierrez Rodrigues, pela orientação paciente, precisa e generosa. Seu compromisso, sua dedicação e sua paciência foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço também pelos ensinamentos valiosos, pelas discussões enriquecedoras e pelo apoio incondicional durante toda a jornada acadêmica.

Sou imensamente grata aos membros da banca examinadora, Prof^a Dr^a Keila Cardoso Teixeira e Prof^a Dr^a Jucélia Linhares Granemann de Medeiros, pelas contribuições, sugestões e pelo tempo dedicado a analisar este trabalho. Suas observações e seus questionamentos me motivam a aprimorar o conteúdo e a forma de abordar os temas aqui tratados.

Agradeço aos meus familiares, especialmente ao meu filho Gustavo Barcelos e ao meu esposo Danilton Luiz Zocca, pelo incentivo durante esse período. As palavras de apoio, compreensão e paciência foram fundamentais para que eu seguisse em frente, mesmo diante das dificuldades.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de maneira direta ou indireta, participaram deste percurso, seja com palavras de apoio e incentivo, seja com simples gesto de acreditar em meu potencial. Este trabalho é o resultado de um esforço coletivo, e sou imensamente grata a todos que tornaram essa realização possível.

RESUMO

A pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, visa aprofundar a compreensão sobre o papel assumido pela tecnologia no processo de apropriação da língua escrita por crianças surdas. O estudo investiga a contribuição das tecnologias digitais no contexto educacional, criando assim espaços inclusivos e acessíveis a todos os alunos. A sustentação teórica do trabalho se baseia na concepção bakhtiniana de linguagem, que compreende a língua como um fenômeno social, enunciativo e discursivo. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa desenvolveu-se sob a abordagem bibliográfica, a partir das diretrizes de Moreira e Caleffe (2008). A investigação parte do pressuposto de que a língua de sinais é ao mesmo tempo enunciativa e discursiva, o que permite à criança surda se apropriar da língua escrita, ao incorporar as tecnologias nesse processo, que assim podem tornar esse percurso mais dinâmico e inclusivo. Adicionalmente realiza-se uma análise de aplicativos digitais e de atividades pedagógicas direcionadas às crianças surdas que estão inseridas no processo de alfabetização da língua escrita, fundamentadas nos princípios da concepção bakhtiniana de linguagem. Conclui que, ao promover a integração das tecnologias com a língua de sinais, é possível criar um ambiente mais acessível e eficiente para o aprendizado da língua escrita pelas crianças surdas. Assim, o uso adequado de recursos digitais, aliado à perspectiva teórica de Bakhtin, amplia as possibilidades de interação e aprendizagem, favorecendo a plena participação das crianças surdas no processo de alfabetização.

Palavras-chaves: alfabetização; tecnologia; criança surda.

ABSTRACT

The research, developed within the scope of the Professional Postgraduate Program in Education at the Federal University of Espírito Santo, aims to deepen the understanding of the role assumed by technology in the process of written language acquisition by deaf children. The study investigates the contribution of digital technologies in the educational context, thereby creating inclusive and accessible spaces for all students. The theoretical foundation of this work is based on the Bakhtinian conception of language, which understands language as a social, enunciative, and discursive phenomenon. From a methodological standpoint, the research was developed under a bibliographic approach, following the guidelines of Moreira and Caleffe (2008). The investigation is based on the assumption that sign language is simultaneously enunciative and discursive, which allows deaf children to appropriate written language by incorporating technologies into this process, thus potentially making this journey more dynamic and inclusive. Additionally, an analysis of digital applications and pedagogical activities directed at deaf children who are involved in the written language literacy process is conducted, grounded in the principles of the Bakhtinian conception of language. It concludes that by promoting the integration of technologies with sign language, it is possible to create a more accessible and efficient environment for the learning of written language by deaf children. Thus, the appropriate use of digital resources, combined with Bakhtin's theoretical perspective, broadens the possibilities for interaction and learning, favoring the full participation of deaf children in the literacy process.

Keywords: literacy; technology; deaf child.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Print</i> da página de inscrição	48
Figura 2 – <i>Print</i> da página de modelos para criar atividades.....	48
Figura 3 – <i>Print</i> da página com atividade criada	49
Figura 4 – <i>Print</i> da página com as atividades da “Comunidade”	50
Figura 5 – <i>Print</i> da página alterar modelo	50
Figura 6 – Minhas atividades.....	51
Figura 7 – <i>Print</i> da página dos resultados	52
Figura 8 – <i>Print</i> da página para criar a conta de acordo com o perfil	56
Figura 9 – <i>Print</i> da tela inicial	56
Figura 10 – <i>Print</i> da página “Criar”	57
Figura 11 – <i>Print</i> do <i>template</i> da página.....	57
Figura 12 – <i>Print</i> da página para inserção de imagens, gifs, vídeos, entre outras opções.....	58
Figura 13 – <i>Print</i> da página “Configurações do <i>kahoot</i> ”	59
Figura 14 – <i>Print</i> da página “Adicionar pergunta”	59
Figura 15 – <i>Print</i> da página “O <i>kahoot</i> está pronto”	60
Figura 16 – <i>Print</i> da página do PIN e QR do jogo	61
Figura 17 – <i>Print</i> do relatório.....	62
Figura 18 – Captura de tela da página para acesso à seção “História”.....	65
Figura 19 – : <i>Print</i> da aba para digitar textos.....	66
Figura 20 – Imagem da página “Para inserir vídeos”	66
Figura 21 – <i>Print</i> da página com a receita do abacaxi gelado na modalidade escrita	71
Figura 22 – Receita de abacaxi gelado em Libras	71
Figura 23 – <i>Print</i> da página com a atividade proposta: Caça- palavras	72
Figura 24 – <i>Print</i> do vídeo com explicação da atividade Caça-palavras em Libras...73	
Figura 25 – <i>Print</i> da página do Ines com a atividade Jogo da memória: sentimentos	76
Figura 26 – <i>Print</i> da página do Ines com a atividade Sacola Surpresa	80
Figura 27 – <i>Print</i> dos objetivos e material necessário	84
Figura 28 – <i>Print</i> das orientações para desenvolver a atividade	84
Figura 29 – <i>Print</i> da página do livro com a atividade: Produção Escrita	87

Figura 30 – *Print* da página do livro com o desenvolvimento da atividade Produção escrita.....88

LISTA DE SIGLAS

Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAp/Ines	Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos
dB	Decibéis
Debasi	Departamento de Educação Básica
ES	Espírito Santo
Hz	<i>Hertz</i> (Unidade de medida da frequência)
HQ	História em quadrinhos
IES	Instituições de Ensino Superior
Ines	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Língua de sinais
L2	Língua portuguesa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NTNU	Universidade Norueguesa de Ciência e Tecnologia
OE	Ouvido esquerdo
OD	Ouvido direito
OA	Objeto da Aprendizagem
PIN	<i>Personal Identification Number</i> ou Número de Identificação Pessoal
QR-	<i>Quick Response</i> ("resposta rápida")
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TILS	Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	REVISÃO DE LITERATURA	18
3	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	31
3.1	DESVENDANDO A ALFABETIZAÇÃO: ABORDAGENS INCLUSIVAS PARA CRIANÇAS SURDAS	34
3.2	CONCEITOS SOBRE TÉCNICA E TECNOLOGIA.....	35
3.3	IDENTIDADE SURDA: QUEM É O SUJEITO SURDO	37
4	METODOLOGIA	43
5	ANÁLISES	46
5.1	<i>WORDWALL</i> NA EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES, LIMITAÇÕES E PRÁTICAS INCLUSIVAS.....	47
5.2	PLATAFORMAS DIGITAIS NO ENSINO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO <i>KAHOOT</i> SOB A PERSPECTIVA BAKHTINIANA DA LINGUAGEM.....	55
5.3	EDUCAÇÃO DE SURDOS NO SÉCULO XXI: UM OLHAR SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS NO INES	69
5.4	DIÁLOGO, CULTURA E LUDICIDADE: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DO INES.....	70
5.4.1	Receitas em Libras: abacaxi gelado	70
5.4.2	Jogo da memória	75
5.4.3	Sacola Surpresa	79
5.5	PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS EM ATIVIDADES PROPOSTAS PARA O PÚBLICO SURDO: SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS.....	82
5.5.1	Saco das novidades	84
5.5.2	Produção escrita	86
6	PRODUTO EDUCACIONAL	91
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
	REFERÊNCIAS	95

1 INTRODUÇÃO

Eu, Auxiliadora Alves Barcelos, moro no município de Colatina/ES. Sou a primogênita de uma família de seis filhos. Licenciada em História pelas Faculdades Integradas Castelo Branco desde 2005 e em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo desde 2018. Atuo como professora de História desde 2006 na rede pública estadual, em que tenho lecionado tanto a disciplina de História quanto outras da parte diversificada do currículo escolar em instituições públicas do Espírito Santo.

Ao longo da minha trajetória frequentemente deparei com estudantes com síndrome de Down e deficiências intelectuais. No entanto, muitas vezes me sentia desafiada diante da dificuldade de ensinar História a uma criança ou adolescente surdo. Foi por isso que senti a necessidade de adquirir conhecimentos em Língua Brasileira de Sinais (Libras), visando uma melhor comunicação e conseqüentemente uma maior aproximação com meu aluno surdo. Diante desse cenário, me matriculei no Curso Técnico de Libras no ano de 2016, oferecido pelo governo do estado do Espírito Santo, com duração de dois anos.

Durante essa formação, participaram tanto professores ouvintes quanto professores surdos. Todos os docentes, especialmente os surdos, compartilharam conosco suas vivências relacionadas à língua de sinais, abordando, em particular, os motivos que levaram à sua condição de surdez. Lembro-me de uma professora com surdez profunda que relatou como era tratada por sua mãe antes de descobrir que ela era surda. Segundo a professora, sua mãe acreditava que ela era extremamente teimosa e fingia não ouvir quando chamada. Em algumas ocasiões, essa docente buscava se comunicar verbalmente conosco e foi nesse momento que percebi algo semelhante: os sons produzidos por minha professora ao tentar falar eram muito parecidos aos emitidos por minha sobrinha e as dúvidas que a mãe dessa docente tinha sobre ela eram muito semelhantes às que minha mãe manifestava em relação à minha sobrinha, que, à época, tinha apenas dezoito meses de idade, hoje com dez anos.

Com base nessas evidências, comecei a realizar alguns testes em casa, como produzir ruídos para verificar a reação da criança. Notei que, assim como a professora, minha sobrinha não desenvolvia a fala nem demonstrava susto ou qualquer reação a sons. Após consultas e exames médicos, ela foi diagnosticada com perda auditiva

grau severo bilateral — ouvido direito (OD) 40dB e ouvido esquerdo (OE) 20dB. Acompanhar o desenvolvimento da minha sobrinha, atualmente no processo de alfabetização no Ensino Fundamental, permitiu-me perceber suas conquistas na língua de sinais, mas também as dificuldades enfrentadas na apropriação da língua portuguesa escrita. Essa observação reforçou minha compreensão sobre os desafios enfrentados por estudantes surdos no ambiente educacional, especialmente no que tange à construção de um aprendizado efetivo e inclusivo.

De acordo com Gesser (2009), o desenvolvimento da escrita pode ser um processo desafiador para o sujeito surdo e não está necessariamente relacionado ao desenvolvimento da habilidade cognitiva. Por essa razão, a dificuldade da pessoa surda na apropriação da língua escrita não está diretamente ligada à surdez. Segundo a autora, diversos fatores determinam essa fragilidade, como a falta de prática, a insegurança ao escrever na língua portuguesa e o preconceito generalizado de que o surdo enfrenta dificuldades na escrita devido à sua surdez ou de que é um sujeito com dificuldades na aprendizagem. Outro fator mencionado pela autora é a imposição da língua majoritária no processo de alfabetização de crianças surdas.

Corroborando o pensamento de Gesser (2009) sobre o uso da língua portuguesa no processo de alfabetização do sujeito surdo, elencamos Bakhtin (2014):

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída - graças à língua materna- se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. (Bakhtin, 2014, p. 111).

A citação de Bakhtin (2014) aborda a ideia de que os indivíduos não recebem a língua como algo pronto e acabado; ao contrário, ela é uma corrente dinâmica de comunicação verbal. Segundo o autor, é por meio da interação na dinâmica da comunicação que a consciência do sujeito emerge e se desenvolve.

Quando se trata da apropriação de uma língua estrangeira, Bakhtin (2014) argumenta que a consciência já formada graças à língua materna se confronta com uma nova língua, que se apresenta como um sistema completo e pronto para ser assimilado. Nesse processo, a pessoa não apenas aprende uma nova forma de comunicação, mas também experimenta uma reorganização de sua própria consciência linguística.

A interação com uma nova língua desafia e amplia a capacidade cognitiva do indivíduo, pois ele precisa não apenas aprender novos vocábulos e estruturas gramaticais, mas também internalizar novas formas de expressão cultural e social. Esse confronto entre a consciência já formada pela língua materna e a língua estrangeira pronta para apropriação é um processo dinâmico e enriquecedor.

Assim, de acordo com a concepção bakhtiniana, a aprendizagem de uma língua estrangeira não significa absorver um código linguístico, mas também de participar de um diálogo interno e externo que transforma e enriquece a própria compreensão do mundo e das relações humanas.

Nesse sentido, Bakhtin sustenta que a interação verbal desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da consciência dos indivíduos, sendo por meio dessa interação que ocorre o processo de desenvolvimento humano. Para ele, a linguagem não se limita a ser um simples meio de comunicação, mas é essencial para a construção de um entendimento mais profundo de si e do mundo. Desse modo, o diálogo constante, especialmente no ambiente educacional, é fundamental para o despertar de uma consciência crítica. No contexto da educação para surdos, essa interação representa um desafio, pois é necessário apresentar os conteúdos de forma significativa aos educandos surdos, a fim de contribuir adequadamente para a alfabetização desse público.

Lacerda (2006) amplia essa reflexão ao afirmar que os estudantes surdos enfrentam inúmeras barreiras que dificultam seu progresso acadêmico. Segundo ela, esses obstáculos não se restringem apenas à barreira linguística, mas também estão intimamente relacionados à falta de propostas educacionais que consideram as especificidades das crianças surdas. Além disso, ela destaca a ausência de colaboração efetiva entre os profissionais envolvidos no processo educacional e as dificuldades cotidianas no ambiente escolar, que tornam a apropriação do conhecimento uma tarefa difícil para os alunos surdos. Essas limitações comprometem o ensino e a participação plena dos estudantes no processo de aprendizagem.

Outro ponto fundamental mencionado por Lacerda (2006) é o despreparo de muitos educadores, o que impacta negativamente na educação dos alunos surdos. A autora

aponta que “[...] a desinformação dos professores e o desconhecimento sobre a surdez e sobre modos adequados de atendimento ao aluno surdo são frequentes” (Lacerda, 2006, p. 176). Essa falta de preparo não apenas prejudica a qualidade do ensino, mas também reforça a exclusão dos surdos no contexto escolar, já que o educador, ao desconhecer as necessidades específicas desses alunos, não consegue criar estratégias pedagógicas que promovam sua plena inclusão.

Além disso, Lacerda (2006) critica a forma como muitas escolas tratam a inclusão escolar dos surdos, afirmando que as "inclusões" são, na prática, insatisfatórias. Segundo a autora,

[...] a maior parte das inclusões escolares de surdos é pouco responsável.
[...] A escola se mostra inicialmente aberta a receber o aluno, discute as características da criança no momento de sua entrada e, depois, a insere na rotina, sem qualquer cuidado especial (Lacerda, 2006, p. 176).

Isso evidencia uma falha estrutural na implementação de uma educação inclusiva real, em que o sujeito surdo não recebe o apoio adequado nem as adaptações necessárias para seu pleno desenvolvimento.

As reflexões de Bakhtin e Lacerda são essenciais para compreendermos a complexidade da educação para surdos. Bakhtin, ao afirmar que a interação verbal é um dos motores do desenvolvimento da consciência, destaca a importância do diálogo e da troca verbal para o crescimento individual. A língua de sinais, como língua natural dos surdos, deve ser reconhecida e valorizada como meio legítimo de comunicação e aprendizagem. Quando esse direito não é garantido, o processo de aprendizagem dos surdos fica comprometido, como observam tanto Bakhtin quanto Lacerda sobre a linguagem.

A partir das diversas experiências que vivi, tanto como tia quanto como professora, considerando o uso de recursos tecnológicos em minha prática docente, percebo que esses recursos tornam o aprendizado mais envolvente e motivador. Isso contribui para manter o interesse dos alunos, especialmente das gerações mais jovens, que estão cada vez mais imersas no universo digital. Com base nessa percepção, surgiu em mim as seguintes reflexões: de que forma a tecnologia pode apoiar o processo de apropriação da língua escrita por crianças surdas? E de que maneira as ferramentas

digitais podem ser aliadas na criação de ambientes educacionais inclusivos e acessíveis a todos os estudantes?

A escolha da tecnologia para aplicar no processo de apropriação da língua escrita por crianças surdas é fundamentada em sua capacidade de enriquecer os conteúdos ensinados em sala de aula, ampliando as possibilidades de aprendizagem e superando barreiras comunicativas. Em especial, as plataformas digitais destacam-se como ferramentas valiosas, pois oferecem recursos interativos e visuais adaptados às necessidades específicas desse público. Essas plataformas permitem o acesso a materiais multimodais, como vídeos legendados, animações e atividades gamificadas, que tornam o aprendizado mais dinâmico e engajador. Dessa forma, ao integrarem elementos tecnológicos com práticas pedagógicas presenciais, as plataformas digitais contribuem para fortalecer a compreensão dos conteúdos e promover uma participação mais ativa dos estudantes surdos no processo educacional.

Além de possibilitar o aprendizado de conteúdos do currículo formal, proporciona a compreensão e uso de mais um objeto da cultura da escrita presente no contexto social. São muitos, então, os motivos que levam a defender o poder que o uso de recursos vindos dos ambientes digitais podem ter na alfabetização (Frade *et al.*, 2018, p. 25).

Na citação das autoras, observa-se a ênfase aos recursos digitais na alfabetização, destacando que, além de contribuir para o aprendizado dos conteúdos do currículo formal, esses recursos também ajudam na compreensão e no uso de novos objetos da cultura escrita presentes na sociedade atual. Ao integrar as tecnologias digitais ao processo de alfabetização, ampliam-se as possibilidades de aprendizagem, permitindo que os alunos não só adquiram conhecimentos tradicionais, mas também desenvolvam habilidades essenciais para navegar e interagir no contexto digital. Essa abordagem valoriza a alfabetização como um processo dinâmico, que envolve o domínio de múltiplos meios de comunicação e de escrita, essenciais para a participação ativa na sociedade contemporânea.

Ferramentas digitais também oferecem *feedback* imediato, o que favorece a autonomia do aluno e fortalece a construção do conhecimento. Plataformas digitais podem proporcionar um ambiente colaborativo, em que estudantes, professores e familiares podem se conectar e participar do processo educativo, promovendo uma inclusão mais efetiva e rica em trocas culturais e sociais.

O uso de tecnologias, aliado às demandas contemporâneas por práticas inovadoras e inclusivas, além de atender às orientações legais previstas na Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que estabelece diretrizes para a educação bilíngue de surdos, contribui para a construção de um ambiente educacional mais acessível e eficiente, promovendo a equidade no aprendizado e a plena participação dos alunos surdos no processo educacional. Dessa forma, a tecnologia não é apenas uma ferramenta, mas um recurso essencial para construir uma educação mais acessível, equitativa e significativa para crianças surdas.

A presença de alunos surdos em minha sala de aula tem sido uma oportunidade valiosa para refletir sobre as necessidades específicas dessa população e os desafios enfrentados no processo de alfabetização. A comunicação, a linguagem e o acesso ao conhecimento são aspectos centrais que demandam uma abordagem pedagógica diferenciada e sensível às particularidades da criança surda.

Paralelamente, minha experiência com minha sobrinha tem proporcionado um olhar ainda mais próximo e pessoal sobre as questões relacionadas à educação bilíngue e à inclusão escolar. Acompanhando de perto seu desenvolvimento linguístico e acadêmico, tenho testemunhado as dificuldades enfrentadas no processo de alfabetização e a importância de uma abordagem que valorize e promova o bilinguismo e a cultura surda.

Nesse contexto, o uso de tecnologias digitais no processo de alfabetização da criança surda surge como uma ferramenta poderosa e potencialmente transformadora. As tecnologias digitais oferecem uma variedade de recursos e estratégias que podem facilitar o acesso ao conhecimento, promover a comunicação e enriquecer o ambiente de aprendizagem para crianças surdas.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece o direito à educação inclusiva e o acesso a uma educação de qualidade para todos os alunos. Nesse sentido, é fundamental que as práticas pedagógicas e o uso de tecnologias digitais estejam alinhados com os princípios da inclusão e do respeito à diversidade, garantindo o pleno desenvolvimento das potencialidades de cada criança surda.

Assim, os documentos oficiais afirmam a igualdade de todos, partindo do princípio de que todos os educandos possuem direitos iguais, independentemente de características, interesses e necessidades individuais. Desse modo, a escola deve oferecer serviços adequados para atender à diversidade nela existente. No que diz respeito à educação bilíngue, uma nova redação do Capítulo V-A, incluída pela Lei nº 14.191/2021 na LDB (Brasil, 1996), complementa:

Art. 60A. [...]

§ 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, art. 2º).

Para tanto, é importante ressaltar que a instituição precisa desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, constituindo-se como espaço favorável à igualdade de oportunidades da completa participação de todos.

Diante dessa perspectiva pessoal e profissional, esta pesquisa tem como objetivo ampliar o entendimento sobre como a tecnologia pode contribuir para o processo de apropriação da língua escrita por crianças surdas, investigando como o uso dessa ferramenta pode ser utilizada para promover ambientes educacionais inclusivos e acessíveis a todos os alunos. Além disso, como produto, busca-se desenvolver um guia didático com análise de materiais de alfabetização de crianças que se alinham com uma perspectiva discursiva, além de oferecer sugestões de ferramentas digitais que possam otimizar esse processo.

Este texto está estruturado em seis seções distintas. A primeira seção compreende a introdução, em que são delineados o memorial, a justificativa da pesquisa e os objetivos propostos. Na segunda seção, são examinados os diálogos com estudos conduzidos por diferentes autores sobre a apropriação da leitura e escrita pela criança surda, bem como a contribuição das tecnologias nesse processo.

A seção 3 apresenta os pressupostos teóricos adotados, considerando as especificidades da língua e cultura surdas. Nela, também são discutidos conceitos essenciais para a compreensão da pesquisa, incluindo o termo "surdez" e as pessoas que se enquadram nessa definição. Essa discussão é embasada em autores renomados, como Gesser (2014). Além disso, é realizada uma análise detalhada dos

conceitos de "técnica" e "tecnologia", frequentemente confundidos, com base no Minidicionário de Bueno (2007) e nos estudos de Veraszto *et al.* (2008). Após essa análise, os conceitos propostos por Veraszto *et al.* (2008) são adotados como referência teórica para o desenvolvimento da pesquisa.

Na seção 4, são descritas as escolhas metodológicas utilizadas na produção de dados, bem como as informações sobre o produto educacional. Na quinta seção, analisam-se as possibilidades de uso das tecnologias digitais na preparação de estratégias e atividades pedagógicas destinadas a alunos surdos. Na seção 6, apresenta-se o produto educacional e na seção 7 conclui-se com as considerações finais.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico e gramatical) pode integrar o sistema de língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gênero e estilos (Bakhtin, 2006, p. 268).

Conforme postula a epígrafe, a língua, em todas as suas modalidades e especificidades, é sem dúvida um produto social inerente ao ser humano, cuja existência está diretamente ligada às condições da comunicação e à enunciação. É por meio da palavra que se confrontam valores contraditórios, as variações da língua refletem diretamente nas inovações sociais e conforme afirma Bakhtin (2014, p.131), a fala está associada às estruturas sociais, pois “[...] a língua não é uma atividade individual (*energeia*), mas um legado histórico-cultural da humanidade (*ergon*)”. Sendo a língua uma herança social, nesse contexto de variações linguísticas também se insere a Língua Brasileira de Sinais (Libras), utilizada na comunicação entre os sujeitos não ouvintes no Brasil. Atualmente ela é reconhecida pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002) e pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), os quais legitimam o uso da Libras como segunda língua oficial em nosso país. Esse reconhecimento foi conquistado após anos de intensas lutas da comunidade surda ao longo de sua história. Assim, podemos afirmar que a língua de sinais também percorreu um longo caminho de experimentações e afirmação.

Nesse contexto heterogêneo das línguas existentes em nosso país, surgiu um dos maiores desafios enfrentados pelas escolas públicas e particulares: o ensino da língua oficial do país (L2) para pessoas surdas. Ainda é uma realidade a falta de conhecimento por parte da sociedade e de muitos profissionais da educação sobre a Libras e seu funcionamento, conforme menciona Gesser (2009)

Historicamente, a língua de sinais tem sido relegada a um estatuto de mímica. [...] a língua de sinais recebeu, tardiamente, o reconhecimento linguístico na década de 1960. [...] Pode-se constatar resistências de alguns linguistas a reconhecer a legitimidade dos sinais, pois tradicionalmente a visão de língua tem sido fortemente pautada por uma perspectiva essencialmente oral-auditiva (Gesser, 2009, p. 55)

A autora destaca a histórica marginalização das línguas de sinais, que muitas vezes foram subestimadas e vistas como formas de comunicação menos legítimas em

comparação com as línguas orais. A caracterização das línguas de sinais como "mímica" reflete um preconceito enraizado que, muitas vezes, negou sua complexidade e legitimidade. Essa percepção prejudica o processo de formação escolar do surdo na modalidade escrita, conseqüentemente impactando os níveis de seu desenvolvimento, já que a educação bilíngue pressupõe que a língua de sinais e a língua portuguesa na modalidade escrita sejam ensinadas/aprendidas.

Além disso, a citação aponta para a resistência de alguns linguistas em aceitarem as línguas de sinais como verdadeiras línguas. Isso se deve à visão tradicional da linguagem, que prioriza os aspectos orais e auditivos como critérios essenciais para definir o que é uma língua. Essa visão ignora a riqueza estrutural das línguas de sinais, que possuem gramáticas, sintaxes e semânticas complexas, assim como qualquer língua oral.

A discussão apresentada por Gesser (2009) é importante para a luta pelo reconhecimento das línguas de sinais e pela promoção da inclusão e do respeito à diversidade linguística. Ela também ressalta a necessidade de reavaliar preconceitos históricos e abrir espaço para uma compreensão mais ampla e inclusiva do que constituem o conceito de língua.

Nesse cenário, esta seção tem como foco ampliar o entendimento sobre a importância da língua de sinais no processo de alfabetização de crianças surdas, analisar de que forma a tecnologia pode contribuir para o processo de apropriação da língua escrita por crianças surdas e como o uso da tecnologia digital pode ser utilizada para promover ambientes educacionais inclusivos e acessíveis a todos os alunos. Para isso, iremos discorrer acerca de três pesquisas que tratam do assunto abordado, conforme ensinam Moreira e Caleffe (2008).

Todo trabalho de pesquisa exige uma revisão de literatura relacionada com o que já foi produzido na área. Na verdade, a revisão da literatura é parte central de qualquer estudo, pois ela demonstra a familiaridade do pesquisador com a literatura contemporânea e sua capacidade de avaliar criticamente as pesquisas já realizadas (Moreira; Caleffe, 2008, p. 27)..

A revisão de literatura é parte fundamental em uma investigação acadêmica, pois auxilia o pesquisador a focar e melhorar o problema de pesquisa. Esse tipo de

investigação auxilia na identificação de linhas de estudo na área de interesse do pesquisador.

Conforme o artigo intitulado *O processo de alfabetização e letramento da criança surda em L2 numa perspectiva inclusiva*, de Klein e Krause (2017), o objetivo foi considerar o que é mais apropriado numa perspectiva inclusiva diante do aluno surdo no período de alfabetização e letramento da língua portuguesa escrita, considerando que essa língua (L2) é a segunda língua da comunidade surda brasileira. A estratégia metodológica utilizada pelas pesquisadoras do artigo foi a pesquisa bibliográfica, fundamentada em Gil (2002), que aborda referências sobre a temática da alfabetização e letramento para surdos. Além disso, foram considerados alguns delineamentos da experiência de pesquisa vivida por uma das autoras, que atuava como professora do 2º ano do Ensino Fundamental. Essa experiência envolveu a inserção de uma aluna surda na escola regular, dentro de um processo de formação com uma visão bilíngue.

Segundo Klein e Krause (2017), o período de alfabetização é de fundamental importância na vida escolar dos alunos. Nessa fase, é essencial um olhar atento para garantir que o momento de aprendizagem não se restrinja a imitações ou reproduções. As autoras alertam sobre a falta de estratégias metodológicas que atentem para a particularidade da surdez. Elas destacam que a apropriação de ambas as modalidades linguísticas ocorre simultaneamente no processo inicial de transmissão da escrita para o discente surdo. Na maioria dos casos, são utilizadas nas escolas metodologias baseadas em treinamentos com sons, ignorando as particularidades da Libras como língua visual-gestual, que é essencial para elaborar conceitos complexos, expressar sentimentos, gostos e associar significados ao valor das palavras.

O surdo utiliza a língua de sinais para se comunicar, significar e compreender o meio em que vive; na ausência da audição, a visão e os sinais constituem uma língua diferente da falada oralmente, ou seja, o som não é o fator de maior relevância nem pode ser a estratégia para alfabetizar crianças surdas. (Klein; Krause, 2017, p. 2).

No entanto, a Língua de Sinais (L1), modalidade gestual-visual, que se exprime através da combinação de sinais e expressões faciais é para o surdo o que a língua portuguesa (L2), oral e auditiva é para o ouvinte. Diante do exposto pelas autoras, é perceptível que, no processo de apropriação da leitura e escrita da criança surda na

modalidade L2, os sinais em Libras são fatores determinantes e indissociáveis no processo de ensino e aprendizagem.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem [...]. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (Bakhtin, 2006, p. 261).

Como referencial teórico, as autoras se baseiam na concepção do bilinguismo conforme afirmado por Quadros e Schmiedt (2006). Segundo as autoras, uma educação bilíngue se configura na coexistência de duas línguas. No caso da pessoa não ouvinte, isso envolve o uso da língua de sinais e da língua portuguesa.

Ao optar em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas ^{passarão} a co-existir no espaço escolar, além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 18).

Para as autoras, a escola necessita organizar seus espaços, suas estratégias e seus métodos de modo que o acesso às línguas existentes em seu contexto sejam acessíveis aos seus usuários, pois é através da experiência e da interação entre os alunos surdos que ocorre a apropriação da língua materna. Ainda segundo Quadros e Schmiedt, quanto mais cedo o surdo tiver acesso à sua língua, melhor será a sua evolução: “As crianças com acesso a língua de sinais desde muito cedo, desfrutam da possibilidade de adentrar o mundo da linguagem com todas as suas nuances” (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 20).

O espaço escolar configura-se num terreno fértil e fundamental para o aprendizado da criança surda, principalmente para o surdo que não tem o convívio com a sua língua em casa, pois seus primeiros contatos serão com seus professores bilíngues. Sobre a ampliação do repertório da língua de sinais por parte da criança surda, Klein e Krause (2014, p. 7) complementam:

Proporcionar a relação com outros surdos, a interação social e a aprendizagem pelas relações com os outros através da relação com o social e a importância da escrita para a inclusão social e a interação com o mundo são algumas das proposições básicas precisam nortear a prática de alfabetização e letramento em classes com alunos surdos incluídos.

Conforme podemos perceber, as autoras enfatizam a comunicação como ação potencializadora no processo de ensino e aprendizagem nas classes com alunos surdos, visto que o contato com o outro e com o mundo que o cerca resulta na apropriação de novos conhecimentos e conseqüentemente no desenvolvimento e na emancipação do sujeito surdo.

As pesquisadoras afirmam que, mesmo diante das lutas e conquistas do povo surdo, das propostas inclusivas que são desenvolvidas nas instituições de ensino e diante de leis que amparam o processo escolar da criança surda, a escola ainda demonstra fragilidades na garantia de um ensino de qualidade aos alunos não ouvintes. Elas sugerem uma escolarização com professores bilíngües ou ao menos a presença do profissional intérprete de Libras no contexto escolar para que as duas língüas estejam presentes no cotidiano dos sujeitos que estão inseridos no processo, de modo que a criança surda tenha condições de se apropriar da leitura e da escrita na segunda língua de forma significativa.

Diante do exposto, as autoras afirmam que, independentemente das diferenças, toda criança tem direito ao acesso a uma educação de qualidade. Além disso, conforme destacado pelas autoras, a escrita está intrinsecamente ligada à cultura e à historicidade do sujeito, refletindo sua história social. Nesse sentido, o processo de apropriação da linguagem precisa ser significativo e prazeroso tanto para a criança ouvinte quanto para a não ouvinte.

Já o artigo intitulado *Jogos analógicos e digitais como ferramentas lúdicas na ambientação e no ensino de estudantes surdos no ensino regular*, Lopes e Santos (2020) evidenciam em suas análises como os jogos analógicos e digitais podem contribuir tanto para o processo de ambientação quanto para o ensino de estudantes surdos no contexto da escola regular. Eles observam que, embora a educação especial e inclusiva tenham respaldo em documentos oficiais, ainda encontramos falhas quanto à formação inicial e continuada de professores. Os autores nos chamam a atenção sobre a magnitude do respeito à cultura surda e entendimento do funcionamento da Libras, pois, segundo eles, a língua materna do discente surdo deve ser a base didática na classe, tal como a aplicabilidade de recursos didáticos pedagógicos que potencializam a ambientação, a interação e conseqüentemente, a

inclusão que respeite as reais necessidades de um (a) aluno (a) surdo (a). Para Bakhtin (2011, p. 264-265),

[...] o desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as particularidades das diversidades de gênero de discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional.

Desse modo, podemos perceber em Bakhtin que os gêneros do discurso são indissociáveis das condições específicas e das finalidades de cada esfera da sociedade. O enunciado, sendo uma prática social, estabelece a comunicação de forma concreta. Através da linguagem, os sujeitos interagem com os seus pares e atuam de forma ativa na sociedade em que estão inseridos. Daí a relevância da pesquisa de Lopes e Santos (2020) sobre a aplicabilidade de estratégias e recursos pedagógicos que contemplem as necessidades do indivíduo surdo no processo ensino- aprendizagem.

Conforme Lopes e Santos (2020, p. 177), atualmente a sociedade vivencia as demandas do mundo digital, e a instituição de ensino caminha de forma desarticulada a essa realidade. Segundo os autores,

[...] inserido nesse contexto de disputas políticas, econômicas, sociais e culturais estão as dificuldades enfrentadas pelos partícipes do espaço escolar para o desdobramento de um processo de ensino-aprendizagem significativo e contextualizado.

Diante do exposto, os pesquisadores buscam analisar de que forma as pesquisas demonstram a adoção de jogos pedagógicos como aportes no processo de ambientação e interação do surdo no espaço regular de ensino. Seus estudos baseiam-se em dois modelos de intervenções pedagógicas que podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da criança surda: os jogos analógicos e digitais.

Para a coleta de dados dessa pesquisa, foi utilizada uma pesquisa qualitativa de cunho empírico e exploratório fundamentada nos pressupostos teóricos de Denzin e Lincoln (2006) e Flick (2009). A partir desses autores, foi realizada uma revisão de literatura, além da adoção dos pressupostos de Behar *et al.* (2009), com base em descrições e análises de pesquisas acadêmicas que apontam o uso dos jogos

analógicos e digitais como ferramentas pedagógicas nos ambientes escolares que possuem alunos surdos. Em seus estudos, Lopes e Santos (2019) nos convidam a refletir acerca da articulação entre as possibilidades de adoção de jogos analógicos e digitais, juntamente com os processos de ambientação e ensino de estudantes surdos.

Como fundamentação teórica, foram utilizados quatro referenciais básicos, a saber: Huizinga (2000), Rodrigues (2017), Perlin e Strobel (2008) e Silva (2016), pautando-se em três pilares temáticos ligados à importância do jogo como ferramenta de ensino à prática da inclusão de estudantes surdos na educação regular, além dos pressupostos entre a ludicidade e a educação de surdos.

Lopes e Santos apresentam para a discussão autores como Huizinga (2000) que descreve em seu livro *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura* as inúmeras possibilidades educacionais, culturais e sociais com a utilização dos jogos digitais e analógicos e enfatiza que a prática com os jogos proporciona experiências individuais e coletivas nos diferentes campos linguísticos. Já Perlin e Strobel (2008) afirmam a importância do estímulo à experimentação e à ludicidade, como também da tecnologia digital no processo de ensino-aprendizagem, pois esses recursos metodológicos proporcionam a construção de elos significativos entre alunos ouvintes e surdos.

A partir do pensamento bakhtiniano, é possível perceber a relevância de se apresentar para a discussão de pesquisas embasamentos teóricos que fundamentam o objeto de estudo dos pesquisadores, pois todo enunciado concreto se encontra em constante diálogo com outros já produzidos, resultando na produção de novos saberes. Para Bakhtin (2011, p. 272), cada “[...] enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”.

A pesquisa realizada por Lopes e Santos (2019) totalizou um *corpus* final de 54 trabalhos acadêmicos, entretanto não constatou tese entre as produções encontradas. Conforme os autores,

[...] ao longo da seleção do *corpus* não foi identificada nenhuma tese de doutorado que configure como uma produção articulada com o objeto de investigação do presente estudo. Essa situação aponta para a necessidade de pesquisas derivadas que possam se aprofundar, por exemplo, nos repositórios acadêmicos de Instituições de Ensino Superior (IES), focando assim em mais trabalhos vinculados diretamente aos cursos de Pós-Graduações *Stricto Sensu*. (Lopes; Santos, 2020, p. 182).

Segundo os dados apontados na referente pesquisa, dos 54 trabalhos investigados, 30 relatam experiências no processo de ensino-aprendizagem com o uso de jogos analógicos e 24 deles apontam experiências práticas e teóricas na adoção de jogos digitais nos espaços formativos da escola, ambos com a presença de estudantes não ouvintes.

Mesmo se tratando de uma diferença pequena, o resultado contraria a tendência contemporânea vinculada ao incentivo cada vez maior de jogos eletrônicos nos ambientes de ensino (TORRES; ALVES, 2015; RIBEIRO et al., 2015; RAMOS; MELO e MATTAR, 2018) (Lopes; Santos, 2020, p. 182).

Esses dados demonstraram a escassez de pesquisas que fomentam a ambientação e o uso de jogos digitais e analógicos em espaços da escola regular com a presença de estudantes surdos. Segundo Rodrigues e Alves (2019), conforme citados por Lopes e Santos (2020, p.184), “[...] fatores como o alto investimento na criação e na adoção desses artefatos culturais criam obstáculos para a sua implementação em espaços formativos e, por consequência, em pesquisas acadêmicas”. Santos e Lopes (2020, p. 184-185) ainda complementam:

Além disso, a própria dificuldade de modificação na estrutura geral do jogo em si, ou seja, nas mecânicas, gráficos e recursos pré-definidos na produção inicial, limitam a adoção direta, sem adaptações profundas por parte do profissional de ensino em questão, principalmente quando tais adaptações precisam articular demandas, no caso específico deste estudo, de estudantes surdos e ouvintes em uma mesma sala de aula

Conforme exposto, podemos notar que são muitas as dificuldades encontradas quanto à implementação de jogos analógicos e digitais nos espaços formativos da escola em que surdos e ouvintes compartilham desse mesmo ambiente. No entanto, mesmo diante das limitações encontradas, em 24 dos trabalhos apresentados que foram utilizados como base norteadora da pesquisa em questão foi possível perceber algumas práticas realizadas por educadores que contemplam o uso de jogos para ambos os públicos. Eles identificaram 13 trabalhos acadêmicos articulados com o objeto de pesquisa com abordagem voltada para os *Serious Games*. Conforme Lopes e Santos (2020, p. 186),

[...] tais jogos digitais não são direcionados necessariamente ao entretenimento, mas se utilizam do mesmo (para cativar os usuários/estudantes) em prol de metas ligadas à obtenção de competências nos mais variados campos do saber.

Na visão dos autores, esse tipo de jogo poderia ser adaptado e utilizado por professores como ferramentas potencializadoras de suas práticas pedagógicas de modo que atendam às necessidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, é imprescindível que o professor assuma algumas estratégias inovadoras a partir de uma reflexão que busca a inclusão e um ensino de qualidade para todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Na última dissertação tomada para análise e intitulada *Desenvolvimento de objetos de aprendizagem para a alfabetização de crianças surdas: novas tecnologias e práticas pedagógicas*, Cabello (2015) busca descrever as experiências vivenciadas por surdos sinalizadores na sua inter-relação com um recurso digital, com base em um *software* livre com o propósito de ser empregado como um objeto de apoio à aprendizagem. Em seu trabalho, alicerçado nas perspectivas e análises de um docente não ouvinte, a autora debate as possibilidades e as potencialidades quanto ao uso das tecnologias digitais como ferramentas de interação no processo de alfabetização de crianças surdas na apropriação da língua portuguesa como segunda língua (L2) através de suportes digitais.

A autora desenvolve sua pesquisa com base na visão e no conhecimentos de um educador surdo, o que é de grande notoriedade, pois o contato entre as línguas legitima a enunciação, potencializando o seu estudo através do diálogo e consequentemente produzindo novos conhecimentos. Com base nas concepções bakhtinianas,

[...] a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal (isto é, as outras enunciações) (Bakhtin, 2006, p. 127).

Assim, o enunciado é um elo no processo de comunicação discursiva. Enunciação e enunciado se diferem e se complementam nas diversas possibilidades complexas na concretização da linguagem. É a compreensão do objeto em questão que vai garantir aos enunciadores o diálogo em seus contextos, considerando os fatores históricos, sociais e culturais.

Como instrumentos metodológicos, Cabello utiliza a pesquisa qualitativa a partir do estudo de caso, pois, segundo ela, sua investigação tem o propósito de se aproximar

das percepções antropológicas e culturais sobre o sujeito surdo. Ela relata que seus estudos emergem de uma realidade reveladora e delatora no que se refere ao processo de aquisição da leitura e da escrita na modalidade oral auditiva pela criança surda como segunda língua.

Como ponto de partida para a execução dessa pesquisa, Cabello (2015) observa a interação entre cinco crianças surdas com o Objeto da Aprendizagem (OA) desenvolvido por ela através de *software* livre com o uso de história em quadrinho (HQ). Com base nos relatos da autora, essas observações contaram com a mediação do professor não ouvinte.

Corroborando Skliar, ela ainda acrescenta sobre os propósitos do seu estudo afirmando que esse trabalho não tem a pretensão de “contentar-se simplesmente com a denúncia do fracasso na sua raiz quantitativa e na sua dimensão escolar, nem trabalhar somente sobre os mecanismos possíveis para remediá-lo dentro de uma mesma lógica discursiva” (Skliar, 1998, p. 9). Ao contrário, pretende-se:

[...] desnudar as implicações mais dolorosas que esse fracasso gerou na construção das identidades dos surdos, na sua cidadania, no mundo do trabalho, na linguagem, etc. [...] duvidar dos poderes e dos saberes, arraigados na prática educacional, que ainda reproduzem e sustentam o fracasso, ao considerá-lo como um mal necessário no objetivo da naturalização dos surdos em ouvintes. (Skliar, 1998, p. 9).

Após levantamento e seleção de trabalhos de pesquisadores que dialogam com os seus objetivos, Cabello (2015) buscou um aparato digital que, associado a outro recurso utilizado na prática pedagógica por muitos educadores, pudesse contribuir para o processo de alfabetização e aquisição da língua portuguesa pelo aluno não ouvinte.

Para a execução de seus estudos, a autora se baseou em referenciais teóricos como Dorziat, Lima e Araújo (2006), segundo os quais o tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS) pode ser utilizado como “[...] meio de sanar o enorme problema comunicativo surgido no ambiente escolar, onde se encontra alunos ouvintes e surdos e professores ouvintes”, entretanto esse recurso deve não ser utilizado como “solução” em si mesmo. A autora busca outros teóricos como Fernandes (2003), Góes (1996), Souza (1996) e Skliar (1997). Esses autores reiteram que o uso das tecnologias na sala de aula contribui para o desenvolvimento cognitivo

dos alunos. No entanto, complementam que isso é insuficiente para suprir a passagem do conteúdo escolar para surdos, mesmo que dominem a língua de sinais. Com base nos teóricos que transitam na pesquisa, a autora busca recursos metodológicos que possam ser utilizados no ensino da língua portuguesa para estudantes surdos. A partir desses referenciais, Cabello faz a opção em utilizar as histórias em quadrinhos, que seriam adaptadas na modalidade de tirinhas, traduzidas para a língua de sinais e com a produção posterior de um livro digital.

A escolha pelo gênero textual gibi deu-se a partir do reconhecimento de que o gênero tem, de maneira geral, uma ampla circulação entre as crianças (sejam elas Surdas ou ouvintes), sendo também um gênero já legitimado como um recurso pedagógico para a alfabetização pelo ambiente escolar. O fato de ser uma história em quadrinhos da “Turma da Mônica” deu-se por sua popularidade e interesse que as mesmas despertam em crianças de diversas faixas etárias (Cabello, 2015, p. 57).

O recurso didático é um auxílio que o professor pode utilizar como apoio potencializador das práticas pedagógicas, pois possibilita o desenvolvimento de aulas dinâmicas, além de promover a produção contextualizada do conhecimento significativo e propiciar a ampliação do conhecimento. A pesquisadora foi assertiva ao escolher o gibi para aplicar ao seu OA, pois as HQ atravessam décadas e sempre atraíram a atenção de várias gerações independentemente da idade. A tecnologia, fenômeno que se popularizou pelo mundo, tem atraído por sua vez o interesse de crianças, jovens e adultos ouvintes e surdos, corroborando as ideias bakhtinianas a respeito da diversidade de gênero:

A riqueza e diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica em um determinado campo (Bakhtin, 2003, p. 262).

Percebe-se na citação de Bakhtin a possibilidade do uso de gêneros nos diversos campos da atividade humana. Nessa direção, o professor também pode associar diferentes categorias textuais com diversas ferramentas que potencializam a aprendizagem e estreitam a relação entre ele e o educando, tornando-se parceiros na busca e na produção do saber.

Cabello (2015) comenta sobre as dificuldades enfrentadas para a elaboração do Objeto de Aprendizagem. Ela relata que o *software storyboards*, descrito como um

"organizador de ilustrações", utilizado na produção do livro digital, precisou de ajustes para se adequar a uma proposta educacional bilíngue. Segundo ela, "a falta de conhecimento técnico específico" foi o principal fator para essas dificuldades. Ainda conforme a autora,

Julgou-se necessária a tradução também das abas para a navegação pelo OA tendo em vista que o processo de escolarização tem privilegiado as línguas orais como meio de comunicação e instrução e, nesse contexto, por não compartilhar da língua majoritária da comunidade escolar em que está inserido, o aluno Surdo não se beneficia das estratégias/materiais pedagógicos adotados e pensados, de maneira geral, para a alfabetização de crianças ouvintes (Cabello, 2015, p. 60).

Conforme descrito por Cabello (2015), podemos compreender que, embora as tecnologias sejam artefatos que se popularizaram nas diversas culturas — e aqui mencionamos em especial a cultura surda —, percebe-se que a língua oral e auditiva é majoritária, mesmo quando se refere ao uso de tecnologias digitais; na maioria das vezes, por questões linguísticas, o surdo não tem acesso aos diversos conteúdos que são disponibilizados nessas plataformas. À luz das ideias bakhtinianas, podemos complementar:

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as particularidades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida (Bakhtin, 2003, p.264-265).

Nesse sentido, fica evidente a urgência de pesquisas que tenham como objeto de estudo questões relacionadas às especificidades da Língua Brasileira de Sinais no contexto escolar. Conforme Cabello, a inserção de surdos no ensino regular é um direito garantido nos documentos oficiais. No entanto,

[...] a realidade aponta para os problemas de aprendizagem da língua escrita pelos alunos surdos, que passam por um processo de homogeneização escolar, tendo suas produções escritas comparadas com as dos alunos ouvintes (Cabello, 2015, p. 61).

Cabello aponta a importância da utilização da escrita de sinais — *SignWriting* — como recurso a ser utilizado no processo de aprendizagem do discente surdo, mas infelizmente essa escrita ainda é pouco utilizada para tal fim. Cabello (2015, p. 64) complementa:

A resistência ao uso sistemático do *SignWriting* para a alfabetização e letramento das crianças surdas e as pesquisas ainda incipientes na área salientam as questões problemáticas no campo da apropriação da escrita alfabética pelas crianças surdas da maneira como tem sido proposta.

Ela ainda revela a falta da validade da escrita de sinais entre alguns sujeitos da comunidade surda. Do mesmo modo, a autora aponta estudos que indicam a possibilidade de produzir OA a partir do uso da escrita de sinais associados a recursos digitais como meios a serem utilizados no processo de letramento e alfabetização para surdos. Embora Cabello (2015) tenha mencionado a possibilidade de adaptação da escrita de sinais fazendo o uso das tecnologias e sem desconsiderar a potencialidade dessa ferramenta, ela optou pelo desenvolvimento do OA utilizando apenas a Libras porque, segundo ela, a desistência se dá devido a entraves técnicos.

Conforme a autora, a utilização de estratégias metodológicas, associadas ao uso de tecnologias podem constituir ferramentas potencializadoras no processo de alfabetização e letramento da criança surda. Além de promover a sua participação ativa nas diversas práticas sociais, esses recursos contribuem para o desenvolvimento da autonomia do aluno e conseqüentemente para a sua inter-relação com o mundo que o cerca. A autora ainda acrescenta:

Neste cenário, em que o conhecimento é distribuído e acessível a qualquer momento, de qualquer lugar, pode-se perceber que os Surdos, historicamente deixados à margem do processo de apropriação/construção de conhecimento começam a tomar (fazer uso) dos espaços digitais, não necessariamente para a construção do conhecimento dito escolar (Cabello, 2015, p. 70).

Diante do que foi exposto na literatura investigada, podemos perceber que pesquisas apontam significativa contribuição quanto ao uso das tecnologias digitais no processo de domínio da escrita tanto para crianças ouvintes quanto para crianças não ouvintes, pois o seu uso, como ferramenta pedagógica, pode promover a interação entre os sujeitos envolvidos e conseqüentemente a apropriação de novos saberes como a leitura e a escrita numa perspectiva crítico dialógica, além de contribuir para a promoção de uma educação justa e igualitária. A nossa pesquisa participa dessa discussão e pretende contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis à diversidade linguística e cultural no campo da educação de surdos.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Como referencial teórico para subsidiar nossa pesquisa, nos amparamos nas concepções bakhtinianas sobre a linguagem que não desvinculam o enunciado e a enunciação sobre a ideia de gêneros discursivos. Segundo tais concepções, usa-se o termo “[...] ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (Bakhtin, 2014, p. 127).

A partir dessa reflexão do autor, podemos perceber que o diálogo ultrapassa a nossa concepção sobre comunicação, pois, para ele, a fala possui uma interpretação ampla que está além da comunicação verbal no sentido restrito da palavra. Para o filósofo essa interação verbal pode ser também realizada por meio da palavra escrita. A partir dessa visão, é perceptível a importância do texto para Bakhtin como recurso que promove o ensino da língua numa perspectiva discursiva, dialógica e inclusiva. O uso do texto na alfabetização da criança surda pode promover o seu desenvolvimento na leitura e na escrita da língua portuguesa e, por conseguinte, a apropriação de novos saberes.

Nesse cenário, a linguagem desempenha um papel central na constituição da identidade e no desenvolvimento humano, uma vez que é por meio dela que estabelecemos relações e construímos significados a partir da interação com outras formas de expressão. Nessa linha de pensamento, Bakhtin (2014, p. 127) destaca a natureza dialógica e social da linguagem, enfatizando que sua verdadeira essência reside na interação verbal concreta entre os indivíduos.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Ao considerar que a verdadeira natureza da linguagem se manifesta na interação verbal concreta, que, por sua vez, se desdobra a partir de outras enunciações, torna-se pertinente aplicar essa concepção em todas as esferas da vida social, incluindo o ambiente escolar, em que tais interações são mais intensas e diversas.

Bakhtin (2014) enfatiza a importância de observar os sujeitos envolvidos na comunicação e ressalta a necessidade de que esses sujeitos compartilhem o mesmo contexto linguístico e social para que a comunicação seja efetiva. O teórico ainda afirma que

[...] é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma linguística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que o locutor e o ouvinte estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido (Bakhtin, 2014, p. 72).

O autor também destaca que a língua é um fenômeno em constante mudança, influenciado pelo contexto social e cultural em que está inserido. Essa compreensão implica reconhecer que a apropriação da linguagem ocorre por meio da participação ativa dos sujeitos na comunicação verbal, o que desperta sua consciência linguística e promove sua inserção no contexto da linguagem.

Em relação ao uso da língua, Bakhtin (2014) argumenta que os locutores não se limitam a seguir normas linguísticas, mas utilizam a língua de maneira flexível e adaptada ao contexto específico de cada situação comunicativa. Nesse sentido, a linguagem é um signo variável que reflete as influências do meio e orienta-se pelo contexto de enunciação do locutor.

A partir da citação de Bakhtin (2014), podemos constatar que a linguagem é um fenômeno social, que ocorre a partir da interlocução de contextos de múltiplas enunciações em suas particularidades linguísticas não ocorrendo, portanto, de forma isolada e estática. Afirma Bakhtin (2014, p. 93) que “[...] língua é social e dialógica” e é a partir da interação entre dois ou mais interlocutores que se constroem outras enunciações. Portanto, ela apresenta-se “[...] como uma corrente evolutiva ininterrupta [...]”. Essa compreensão é essencial para entendermos o papel das tecnologias no processo de alfabetização de crianças surdas, uma vez que a leitura e a escrita são fundamentais para seu desenvolvimento e sua inserção na sociedade.

Na mesma direção, Freire (1989, p. 9) afirma que “[...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra [...]”, ou seja, a criança tem o contato com a leitura muito antes de frequentar a escola, sem antes mesmo de saber ler e escrever, pois o mundo em que ela está inserida é permeado de signos linguísticos dos quais ela faz uso a todo

momento para se comunicar, expressar sentimentos, interagir com a família e com o mundo que a cerca. A criança surda também está inserida nesse contexto, independentemente se ela é filha de pais surdos ou ouvintes. A partir do domínio da leitura e da escrita, como também da interação com outras enunciações, ela se apropria de novos conhecimentos. Consoante o pensamento de Paulo Freire (1989), Bakhtin (2014, p. 126) afirma:

A estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social. A elaboração estilística da enunciação é de natureza sociológica e a própria cadeia verbal, à qual se reduz em última análise a realidade da língua, é social. Cada elo dessa cadeia é social, assim como toda a dinâmica da sua evolução.

Visto que a “[...] enunciação é de natureza social [...]” (Bakhtin, 2014, p.113) cabe aqui ressaltar que a língua de sinais também se insere nessa mesma dinâmica de interação. A Libras é a língua materna da comunidade surda no Brasil. Assim como o ouvinte faz uso da língua oral, a pessoa surda faz uso da língua de sinais para se comunicar e interagir com outras enunciações e, do mesmo modo, também se apropria de novos saberes a partir dessas interações.

Para uma compreensão mais aprofundada sobre a relação dos recursos tecnológicos com o processo de alfabetização de crianças surdas, exploraremos os conceitos sobre técnica e tecnologia, utilizando como fundamento teórico as concepções sobre os termos de Bueno (2007) e Veraszto *et al.* (2008). Essa distinção sobre técnica e tecnologia é essencial para reconhecer como a tecnologia pode ser integrada de maneira eficaz no ambiente educacional, especialmente na criação de estratégias pedagógicas para a educação de crianças surdas. Nesse cenário, também será importante apresentar as contribuições teóricas sobre a alfabetização de crianças surdas a partir da perspectiva bakhtiniana de linguagem.

Na sequência, abordaremos a concepção sobre o sujeito surdo considerando os aspectos biológico e culturais. Para sustentar essa discussão, tomamos como base os estudos de Gesser (2009). A análise crítica desses termos é crucial, pois eles não apenas definem os elementos centrais do nosso estudo, mas também moldam a forma como entendemos o papel da tecnologia no processo de alfabetização da criança surda.

Ao analisar criticamente esses conceitos, buscamos garantir que nossa abordagem contribua para a promoção de um ambiente educacional que seja acessível para todos, especialmente para os alunos surdos. Essa reflexão teórica é, portanto, indispensável para fundamentar nossa pesquisa e para orientar nossas análises sobre as práticas pedagógicas que fazem uso de tecnologias digitais na alfabetização de crianças surdas.

3.1 DESVENDANDO A ALFABETIZAÇÃO: ABORDAGENS INCLUSIVAS PARA CRIANÇAS SURDAS

A alfabetização é uma etapa essencial na vida de todo ser humano, pois é um processo básico que permite às pessoas compreender, usar e expressar-se por meio da linguagem escrita. Essa etapa vai muito além da simples decodificação de letras e palavras. Dessa forma, a alfabetização se torna um elemento chave para o exercício pleno da cidadania, pois ela capacita as pessoas a interagirem, se informarem e expressarem suas ideias e opiniões de forma independente em diversos contextos. Diante disso, podemos entender que a alfabetização não é apenas um requisito técnico, mas uma ferramenta essencial para a inclusão social e o desenvolvimento pessoal. No entanto, quando se trata da alfabetização da criança surda na modalidade escrita, esse processo se torna um grande desafio. Conforme Rodrigues (2009, p. 31), se

[...] a surdez não tem influência direta nas dificuldades de aprendizagem, podemos inferir que o fracasso na escolarização do surdo está profundamente relacionado com as práticas pedagógicas que não consideram as necessidades das crianças surdas e o não uso da língua sinais pelo professor para mediar os processos de aprendizagem.

Rodrigues (2009) destaca que o fracasso escolar entre estudantes surdos têm suas raízes nas práticas pedagógicas que não são inclusivas. Muitas vezes, essas abordagens não levam em consideração a necessidade de comunicação dos estudantes surdos, que dependem da língua de sinais como meio de acesso ao conhecimento. A ausência de professores capacitados linguisticamente para utilizar a língua de sinais ou a falta de materiais didáticos adaptados pode criar barreiras significativas no processo de aprendizagem. Em um ambiente onde a comunicação

não é eficaz, o aprendizado é comprometido, independentemente das habilidades ou potencialidades do aluno.

Isso nos conduz a uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas aplicadas na educação de crianças surdas, destacando a relação entre essas práticas e as dificuldades de aprendizagem observadas. A ideia central é que a surdez, por si só, não é a causa direta das dificuldades de aprendizagem enfrentadas por estudantes surdos. A dificuldade na escolarização dessas crianças está profundamente relacionada à inadequação das práticas pedagógicas adotadas, especialmente quando não levam em consideração as necessidades específicas dos surdos, como o uso da língua de sinais. É evidente que ambas as línguas — orai-auditiva e viso-espacial — possuem características únicas, o que requer uma abordagem diferenciada em cada caso. A falta de adaptação metodológica e a não inclusão da língua de sinais no processo educativo podem contribuir significativamente para o insucesso escolar dos alunos surdos.

É fundamental que as práticas pedagógicas sejam ajustadas para atender às especificidades da surdez, promovendo uma educação inclusiva que valorize e utilize adequadamente as ferramentas e as línguas que facilitam o aprendizado dos alunos surdos. A implementação de estratégias educacionais adaptadas pode não apenas melhorar o desempenho acadêmico desses alunos, mas também garantir que eles tenham acesso a uma educação de qualidade e equitativa.

3.2 CONCEITOS SOBRE TÉCNICA E TECNOLOGIA

Assim define Bueno (2007, p. 746) o termo “tecnologia”: “Tratado das artes e ofícios em geral, explicação dos termos que dizem respeito às artes e ofícios; terminologia ou vocabulário privativo de uma ciência, arte, indústria etc.”; já o vocábulo “técnica”, na concepção do autor, significa “o lado material de uma arte ou ciência; conjunto de processos de uma arte; prática, norma; especialização”. Podemos perceber que, para Bueno (2007), técnica e tecnologia são conceitos indissociáveis, pois, se a tecnologia é uma ciência da arte e dos ofícios, a técnica constitui o material dessa ciência.

Corroborando o conceito de Bueno (2007), os estudos desenvolvidos por Veraszto *et al.* (2008), em seu artigo intitulado *Tecnologia: buscando uma definição para o*

conceito, evidenciam que o termo “tecnologia” está vinculado à história da humanidade e à evolução das técnicas que foram desenvolvidas pelo homem para garantir sua sobrevivência ao longo do tempo. Na perspectiva desses pesquisadores, “[...] as palavras técnica e tecnologia compartilham uma origem comum na palavra grega *techné* que consistia muito mais em se alterar o mundo de forma prática do que compreendê-lo” (Veraszto *et al.*, 2008, p 61- 62). Para eles, a técnica reside na maneira de transformar algo, enquanto a tecnologia diz respeito ao processo de realização dessa transformação.

Ainda conforme os autores, “[...] a palavra tecnologia provém de uma junção do termo *tecno*, do grego *techné*, que é saber fazer, e *logia*, do grego *logus*, razão” (Veraszto *et al.*, 2008, p. 62). Ressaltam também as diversas definições do termo “tecnologia”, observando que sua interpretação varia de acordo com os contextos e períodos históricos. A partir da análise dessas considerações, é possível perceber que a tecnologia se configura como a exploração e a investigação das técnicas. Ainda sobre o conceito de tecnologia, complementam que

[...] tecnologia é um conjunto de saberes inerentes ao desenvolvimento e concepção dos instrumentos (artefatos, sistemas, processos e ambientes) criados pelo homem através da história para satisfazer suas necessidades e requerimentos pessoais e coletivos (Veraszto *et al.*, 2008, p. 78).

Dessa forma, para ampliar nosso estudo sobre o papel da tecnologia no processo de alfabetização de crianças, é essencial uma compreensão abrangente sobre o que é tecnologia e como ela se relaciona com a técnica. A tecnologia transcende a mera condição de ferramenta ou conjunto de dispositivos; ela é o reflexo da nossa capacidade humana de inovação e adaptação.

Pretendemos adotar em nossa pesquisa o conceito de tecnologia baseado nos estudos de Veraszto *et al.* (2008) e explorar como artefatos tecnológicos, como vídeos e aplicativos, podem enriquecer o processo de alfabetização da criança surda, promovendo interação, diálogo, criatividade e pensamento crítico. Para realizar essa análise, utilizaremos a pesquisa bibliográfica como nosso instrumento metodológico. Esse método envolve a seleção e a análise de trabalhos científicos existentes, proporcionando uma compreensão aprofundada sobre o tema e permitindo identificar práticas e abordagens já desenvolvidas por outros pesquisadores. Dessa forma, buscaremos fundamentar nossa investigação em evidências e teorias consolidadas,

contribuindo para uma abordagem mais robusta e informada no uso de tecnologias na educação de crianças surdas.

3.3 IDENTIDADE SURDA: QUEM É O SUJEITO SURDO

A pessoa surda é reconhecida tanto por uma condição biológica específica quanto por uma identidade cultural singular. Do ponto de vista biológico, a surdez se caracteriza pela perda parcial ou total da capacidade auditiva, que pode variar em grau e surgir em diferentes fases da vida, desde o nascimento até a idade adulta. A legislação brasileira, especificamente o Decreto nº 5.626/2005, assim define:

Art. 2º [...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (Brasil, 2005).

No parágrafo único, o decreto ainda complementa ao definir a deficiência auditiva sob o seguinte aspecto: "Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz" (Brasil, 2005).

O trecho do decreto destaca o duplo reconhecimento da pessoa surda: o biológico e o cultural. Sob a primeira perspectiva, a surdez é definida pela perda da capacidade auditiva, que pode ser parcial ou total, com variações de grau e podendo ocorrer em diferentes momentos da vida. Essa definição é importante para o diagnóstico e o tratamento médico. No entanto, a legislação brasileira amplia essa visão ao definir a pessoa surda não apenas pela perda auditiva, mas também pelo modo como ela interage com o mundo. O decreto reconhece que a pessoa surda utiliza principalmente experiências visuais para se comunicar e se relacionar com seu entorno, destacando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como elemento central de sua identidade cultural.

Esse reconhecimento por lei é significativo, pois considera não só os aspectos clínicos da surdez, mas também o contexto cultural e linguístico em que as pessoas surdas estão inseridas. Ao definir surdez e deficiência auditiva de forma separada, o decreto valoriza a identidade surda, ao mesmo tempo que mantém os critérios técnicos para a determinação da perda auditiva. Dessa forma, a legislação brasileira oferece um

entendimento mais inclusivo e abrangente, promovendo o respeito à diversidade e às necessidades específicas da comunidade surda.

De acordo com Gesser (2009), o diagnóstico clínico para a condição de surdez é estabelecido com base nos cálculos em decibéis (dB): “normal: até 25 dB, leve: de 26 a 40 dB, moderada: de 41 a 55 dB, moderadamente severa: de 56 a 70 dB, severa: de 70 a 90 dB, profunda: maior que 91 dB” (Gesser, 2009, p. 72). As causas podem ser diversas, como fatores genéticos, doenças, traumas ou exposição a ruídos intensos, afetando significativamente a forma como a pessoa surda se comunica e interage com o mundo ao seu redor.

Limitar a surdez a um diagnóstico clínico é desconsiderar a rica dimensão cultural e identitária vivida por muitas pessoas surdas. Para essas pessoas, a surdez é, acima de tudo, uma expressão de identidade cultural, manifestada especialmente por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e pela participação em uma comunidade que compartilha valores, histórias e tradições próprias. Esse grupo luta pela inclusão e pelo reconhecimento de suas especificidades, não como portadores de uma deficiência, mas como uma minoria linguística e cultural com direitos próprios. Para Gesser, surdos “[...] são fisicamente e psicologicamente normais: aqueles que têm o seu aparato vocal intacto (que nada tem a ver com a perda auditiva) podem ser oralizados e falar a língua oral, se assim desejarem” (Gesser, 2009, p. 22).

As definições estabelecidas pelo Decreto nº 5.626/2005 e a abordagem da autora nos convidam a revisar nossas ideias sobre a surdez, desmistificando estereótipos e preconceitos frequentemente associados a essa condição. Nesse contexto, a ideia de normalidade é reafirmada ao entender que a surdez, por si só, não implica uma anormalidade física ou psicológica. Ao contrário, a pessoa surda é, em todos os aspectos, capaz de se desenvolver plenamente, exercendo suas habilidades e competências de maneira única.

A capacidade de falar uma língua oral, quando se possui o aparato vocal intacto, é uma possibilidade para muitos surdos. No entanto, é importante destacar que essa habilidade não deve ser vista como um critério de valorização ou aceitação social. A escolha de oralizar ou não deve ser uma decisão pessoal, respeitando-se as preferências individuais e a identidade cultural de cada surdo. Muitos optam por não

se focar na oralização e, em vez disso, utilizam a língua de sinais, que é igualmente rica e complexa, para expressar ideias, sentimentos e necessidades.

Compreender que os surdos são física e psicologicamente normais é reconhecer que a surdez não é um obstáculo para o desenvolvimento humano em qualquer de suas dimensões. Nesse sentido, Skliar (1998, p. 33, apud Gesser, 2009, p. 46) afirma que "a construção das identidades não depende da maior ou menor limitação biológica, e sim de complexas relações linguísticas, históricas, sociais e culturais".

Portanto, é fundamental respeitar e valorizar a forma como cada indivíduo surdo se vê e se identifica, seja através da cultura surda e da língua de sinais, seja buscando os meios de comunicação e acessibilidade que melhor atendam às suas necessidades e escolhas pessoais. " O surdo tem diferença e não deficiência" (Skliar, 1998, p. 56), o que nos leva a reconhecer e valorizar a diferença como uma parte legítima da condição humana, e não como uma limitação. O autor ainda complementa: "A cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora" (Skliar, 1998, p. 56). Ao considerar a cultura surda como uma "atividade criadora", o autor sugere que ela não é simplesmente uma característica passiva às normas hegemônicas, mas sim um campo vibrante de expressão e desenvolvimento cultural.

Essa perspectiva destaca a capacidade da cultura surda de gerar novas formas de comunicação, arte e identidade, evidenciando a criatividade e a originalidade presentes nas práticas e nas tradições dessa comunidade. Em vez de ser vista como uma limitação ou uma deficiência, a surdez e sua cultura são apresentadas como fontes de enriquecimento e diversificação cultural.

A forma de comunicação da pessoa surda vai muito além da simples substituição do som pela visão; trata-se de uma experiência linguística e cultural própria, que envolve a utilização da língua de sinais como principal meio de expressão. A Libras, por exemplo, não é apenas um conjunto de gestos ou uma tradução da língua oral, mas uma língua completa, com gramática, sintaxe e estrutura próprias, capaz de expressar ideias complexas, sentimentos e conceitos abstratos. Além disso, a comunicação da pessoa surda frequentemente se estende para além do uso da língua de sinais, incorporando estratégias visuais como a leitura labial, o uso de tecnologias assistivas

e ferramentas digitais, como também a adaptação de ambientes visuais e textuais para promover o entendimento e a interação.

Esse mosaico de recursos evidencia a riqueza e a diversidade da comunicação, que não se restringe a uma única forma, mas se adapta conforme o contexto, as preferências individuais e as necessidades específicas de cada indivíduo. Ela está profundamente ligada a uma cultura visual que privilegia a troca de informações por meio do contato visual, de sinais e de outras maneiras de comunicação que não dependem da fala. É essencial reconhecer que a comunidade surda tem normas próprias, valores e métodos singulares de aprendizagem, que são tão elaborados e significativos quanto os que se baseiam na linguagem oral. Participar de espaços em que a língua de sinais é o principal meio de comunicação não só fortalece a identidade das pessoas surdas, como também cria um sentimento de pertencimento a uma coletividade que compartilha vivências e práticas culturais distintas. Nesse contexto, é importante para essa discussão apresentar a concepção de Bakhtin ao afirmar que “[...] cada elo dessa cadeia é social, assim como toda a dinâmica da sua evolução” (2014, p. 126).

Essas dinâmicas comunicativas se revelam ainda mais ricas quando consideramos a diversidade existente dentro da própria comunidade surda. Nem todas as pessoas surdas utilizam a Libras da mesma forma ou com a mesma fluência; algumas podem preferir combinar sinais com leitura labial, enquanto outras fazem uso mais intenso de ferramentas digitais, como aplicativos de mensagens e videochamadas. O que une essas diferentes abordagens é o objetivo comum de buscar uma comunicação efetiva, que respeite e valorize as singularidades de cada indivíduo. Nesse sentido, a comunicação surda é um campo vivo e dinâmico, em constante evolução, que desafia a ideia de que o silêncio é ausência de som e reafirma que o silêncio pode ser, na verdade, uma linguagem vibrante e repleta de significado.

Com isso, percebe-se que a comunicação na comunidade surda é uma expressão de identidade e resistência cultural, que quebra barreiras e questiona as limitações impostas por uma sociedade majoritariamente ouvinte. Ao reconhecer e respeitar essa diversidade comunicacional, avançamos em direção a uma sociedade que valoriza todas as formas de expressão humana.

Gesser (2009) nos instiga a pensar sobre a conexão entre a pessoa surda e a língua portuguesa, explorando uma questão pertinente em seus estudos: “[...] será que a dificuldade do surdo em escrever está relacionada ao fato de não dominar a língua oral?” (Gesser, 2009, p. 56). Reconhecer a importância da língua de sinais como língua materna é fundamental para o processo de alfabetização na sua forma escrita. A Libras não é apenas uma forma de comunicação, mas um aspecto fundamental da identidade cultural e da expressão pessoal da comunidade surda. Integrar a Libras na prática educativa é essencial para desenvolver uma abordagem pedagógica que valorize as particularidades de cada indivíduo e promova um aprendizado significativo.

A alfabetização de surdos na modalidade escrita da L2 deve ser abordada como um processo bilíngue e bicultural, com a língua de sinais desempenhando um papel vital na mediação do aprendizado. Como discutido anteriormente, pessoas surdas se comunicam utilizando a Libras de maneiras variadas e com diferentes níveis de fluência, além de fazerem uso de diversos dispositivos digitais. Essa variedade de métodos demonstra que o processo de alfabetização não pode ser reduzido a uma mera tradução da língua de sinais para a escrita. Pelo contrário, ele deve ser desenvolvido com base nas experiências visuais e culturais próprias dos surdos, promovendo assim a construção de conhecimento a partir dessas vivências. “Sem uma língua compartilhada, o que a criança faz é uma imitação de algo que está na sua realidade concreta”, complementa Rodrigues (2009, p. 35), com base em Bakhtin.

Rodrigues (2009), apoiando-se nas ideias de Bakhtin, destaca a importância fundamental de uma língua compartilhada para o desenvolvimento da comunicação e da aprendizagem de uma criança. Segundo a autora, sem essa base linguística comum, a criança tende a reproduzir ou imitar elementos que estão em sua realidade concreta, sem realmente compreender e internalizar os significados implícitos. Essa reflexão nos leva a entender que o aprendizado vai além da mera reprodução de palavras ou gestos; ele envolve a construção de sentido e de significados que só podem ser plenamente alcançados através de uma língua que seja compreendida e partilhada por todos os envolvidos no processo de comunicação. Portanto, é imprescindível que, no contexto da educação de crianças surdas, o ensino seja mediado na sua língua materna, para que possam participar ativamente da construção do conhecimento e desenvolver seu potencial de maneira integral.

Ao valorizar a Libras, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem que utilize a comunicação visual como base para a compreensão da língua portuguesa. Esse enfoque não apenas facilita a apropriação da língua escrita, mas também reforça a identidade cultural dos alunos surdos, respeitando suas formas de expressão e promovendo sua autoestima. Além disso, uma abordagem pedagógica que respeite a língua materna dos surdos ajuda a superar as barreiras impostas por uma sociedade predominantemente ouvinte, ao reconhecer e valorizar as diversas formas de interação e experiência.

A interação no processo educativo é essencial, pois promove o engajamento ativo dos alunos e facilita a troca de conhecimentos. Para as crianças surdas, o convívio é vital para desenvolver habilidades sociais e acadêmicas, além de reforçar a compreensão da língua escrita por meio da língua de sinais. Esse ambiente interativo ajuda a construir pontes entre diferentes formas de comunicação e garante que todas as vozes sejam ouvidas e valorizadas.

A contribuição das tecnologias é um fator transformador nesse contexto. Ferramentas digitais, como *softwares* educacionais, aplicativos de comunicação e recursos audiovisuais, oferecem suporte adicional e podem ser adaptados às necessidades individuais dos alunos surdos. Essas tecnologias não só facilitam o acesso ao conteúdo educacional, mas também proporcionam novas maneiras de interação e aprendizado que são importantes para a inclusão, especialmente porque são recursos prioritariamente visuais.

Em suma, a combinação de interação efetiva, valorização da língua materna e utilização de tecnologias adequadas criam um ambiente de aprendizado que atende às necessidades de todos os alunos. Esse enfoque integrado não só promove uma alfabetização mais eficiente para crianças surdas, mas também contribui para o desenvolvimento de uma sociedade em que a diversidade e o direito de aprender são respeitados. No entanto, nos questionamos: os materiais que circulam nesse ambiente promovem um espaço discursivo e enunciativo no qual as crianças surdas podem criar e se expressar em língua de sinais ou apenas apresentam atividades repetitivas e desprovidas de sentido?

4 METODOLOGIA

Sendo coerente com o referencial teórico, o propósito deste estudo é realizar, a partir da abordagem qualitativa, uma pesquisa bibliográfica acerca de trabalhos já existentes que utilizam as tecnologias no processo de alfabetização da criança surda e, a partir desses dados, produzir um guia didático com sugestões de material de alfabetização para esse público-alvo, a fim de disponibilizá-lo posteriormente como material de apoio para professores que trabalham com alfabetização.

Esse tipo de investigação “[] explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente [...]” (Moreira; Caleffe, 2008, p. 73). Nesse tipo de método, as informações são compiladas com base na observação e nos registros realizados. A abordagem qualitativa não se apresenta de modo rígido, o que permite a exploração de novos enfoques. Por se tratar de um estudo acerca das subjetividades de um determinado fenômeno social, esse tipo de pesquisa considera as especificidades dos sujeitos de um determinado local, tempo e cultura:

[...] se o indivíduo adota uma visão alternativa da realidade social que enfatiza a importância da experiência subjetiva dos indivíduos na criação do mundo social, a busca pelo entendimento concentra-se em questões e abordagens diferentes. A principal preocupação do pesquisador é com um entendimento da maneira pela qual o indivíduo cria, modifica e interpreta o mundo em que ele se encontra. A abordagem agora toma um aspecto qualitativo como também quantitativo (Moreira; Caleffe, 2008, p. 44).

Esse método é um tipo de procedimento que atende ao desenvolvimento de uma investigação em estudos sociais, pois os estudos qualitativos buscam compreender fenômenos nos espaços em que eles realmente acontecem, permitindo ao pesquisador considerar as subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo investigativo, sem desconsiderar as complexidades que norteiam o foco em análise. “A seleção dos textos envolve a busca das várias fontes de informações disponíveis, desde livros e periódicos até a internet” (Moreira; Caleffe, 2008, p. 31) para realizar uma pesquisa bibliográfica. Essa etapa é de fundamental importância para uma pesquisa científica, pois permite que o investigador tenha uma visão ampla acerca do que já se tem produzido sobre o tema abordado, o que lhe proporciona realizar uma avaliação sobre as principais tendências no que se refere ao seu objeto de estudo.

Para a realização desta pesquisa, adotou-se uma abordagem sistemática de busca em diversas fontes confiáveis, incluindo bancos de dados acadêmicos, *sites* especializados e outras plataformas *online* que congregam estudos sobre práticas e materiais de alfabetização mediadas por recursos digitais na aprendizagem em sala de aula com a presença de crianças surdas. Estas fontes foram escolhidas para fundamentar solidamente a análise e desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, adaptadas às necessidades específicas dos alunos.

Entre os principais bancos de dados acadêmicos consultados, destacam-se o *site* CAPES Periódicos, reconhecido por disponibilizar amplo acesso a revistas científicas e livros eletrônicos de diversas áreas do conhecimento, e a *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, renomada por sua vasta coleção de artigos científicos. Também foram explorados *sites* e plataformas especializadas, como o *Portal do Professor* do Ministério da Educação (MEC), que oferece materiais pedagógicos e recursos multimídia para aplicação em sala de aula. Além disso, recorreremos ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), uma instituição de referência no Brasil que disponibiliza materiais específicos voltados à educação de estudantes surdos.

Após a identificação dos materiais nessas fontes, foi realizada uma análise criteriosa, considerando as particularidades das crianças surdas. A seleção priorizou conteúdos que reconheçam as especificidades da língua de sinais e da cultura surda, alinhando-se à perspectiva bakhtiniana de linguagem. Essa concepção destaca a importância de práticas pedagógicas que promovam o diálogo, o pensamento crítico, a curiosidade e a criatividade dos estudantes. Além disso, foram escolhidos recursos que integram elementos visuais, como vídeos, animações e jogos interativos, os quais são essenciais para atender às demandas comunicativas das crianças surdas.

Somente os materiais que atendem a esses critérios, baseados em uma abordagem dialógica segundo a concepção de Bakhtin, foram incorporados ao guia didático. Esse material tem como finalidade oferecer aos educadores ferramentas que valorizem a interação, o compartilhamento de saberes e a construção colaborativa do aprendizado. Assim, busca promover um ambiente acessível, no qual as crianças surdas possam participar ativamente do processo educacional.

Ao utilizar estratégias metodológicas consistentes com o referencial teórico adotado, nós, pesquisadores, conseguimos investigar de forma confiável os fenômenos e as questões de interesse, garantindo a coerência entre os objetivos da pesquisa, os métodos empregados e os conceitos teóricos utilizados para interpretar os resultados. Isso contribui para a construção de um estudo mais sólido e robusto, aumentando a confiabilidade e a validade das conclusões obtidas.

Além disso, as estratégias metodológicas podem ser adaptadas para explorar aspectos específicos do referencial teórico, permitindo ao pesquisador investigar de maneira mais aprofundada os fenômenos em estudo e responder às questões de pesquisa de forma mais abrangente e precisa. Para tal análise, aplicamos como instrumento metodológico a pesquisa bibliográfica, método que consiste em efetuar uma seleção e posterior análise acerca de trabalhos científicos já realizados por outros autores sobre o objeto de estudo em questão.

Após a coleta dos dados e sua análise, foi pensada a elaboração do guia didático no formato *e-book* com base nas observações e nos avanços alcançados na pesquisa com indicação de recursos tecnológicos que podem ser usados na alfabetização de crianças surdas a partir de uma perspectiva dialógica.

5 ANÁLISES

Conforme já mencionado nesta pesquisa, o objetivo final deste estudo é a análise de atividades que utilizam recursos digitais no processo de apropriação da língua escrita por crianças surdas. Nesse contexto, esta investigação busca verificar se as atividades propostas estão em consonância com uma perspectiva bakhtiniana da linguagem, explorando de que maneira o uso dessas tecnologias pode contribuir para a criação de ambientes educacionais mais inclusivos e acessíveis a todos os estudantes.

A seguir, com base nos princípios bakhtinianos, que valorizam a linguagem como espaço enunciativo-discursivo na construção de significados no processo educativo, apresentaremos inicialmente as análises realizadas dos seguintes materiais:

- a) *Wordwal*
- b) *Kahoot*
- c) Receitas em Libras: Abacaxi gelado – Caça-palavras

Embora esta investigação priorize atividades que utilizam tecnologia digital no processo de apropriação da língua escrita por crianças surdas, incluímos ao final do capítulo a análise de quatro propostas de atividades, que entendemos se enquadrarem no escopo desta pesquisa, já que estão disponíveis em formato PDF nos sites de pesquisa do Ines (<https://debasi.ines.gov.br/p%C3%A1gina-inicial#h.a9o9qj5ag7cq>) e no portal MEC (http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf). São elas:

- a) Jogo da memória
- b) Sacola surpresa
- c) Saco das novidades
- d) Produção escrita

5.1 WORDWALL NA EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES, LIMITAÇÕES E PRÁTICAS INCLUSIVAS

O *Wordwall* é uma plataforma digital interativa que oferece acesso em 43 idiomas de línguas orais, incluindo o português. Essa ferramenta foi projetada para apoiar a aprendizagem usando atividades educacionais divertidas, tornando o processo de aprendizagem dinâmico com o uso de recursos digitais. O programa oferece aos professores de qualquer disciplina uma coleção de *template* que podem ser usados para criar várias atividades e torná-las atraentes. Eles podem ser utilizados tanto em sala de aula quanto em casa, tornando possível para o professor monitorar os resultados dos estudantes.

A empresa idealizadora desse aplicativo é a *Visual Education Ltd.*, sediada na Inglaterra, e atualmente conta com uma equipe com 25 colaboradores que trabalham à distância. Desde seu lançamento, em 2016, essa ferramenta digital tem sido amplamente adotada por educadores em todo o mundo para criar sessões de exercícios personalizados, como jogos, questionários, atividades de correspondência, entre outros.

O aplicativo é bastante intuitivo, o que o torna uma ferramenta acessível tanto para educadores quanto para aprendizes. Os professores podem criar atividades personalizadas conforme os objetivos pedagógicos e as necessidades específicas de cada turma ou aluno. Há diversos *template* já prontos que possibilitam a elaboração de atividades educacionais dinâmicas. Depois de criadas, o professor pode compartilhá-las em vários recursos midiáticos por meio de *links* ou QR, o que possibilita um fácil acesso a partir de qualquer dispositivo com internet. Além disso, a plataforma, na versão paga, permite que os professores imprimam as atividades produzidas. Para acesso ao ambiente virtual, basta realizar uma inscrição no site utilizando uma conta de e-mail válida. A Figura 01 apresenta a tela de início dentro do site de inscrição.

Figura 1 – Print da página de inscrição

A maneira mais fácil de criar seus próprios recursos de ensino.

Prepare atividades personalizadas para sua sala de aula.

Questionários, associações, jogos de palavras e muito mais.



Inscreva-se para começar a criar

Fonte: A maneira [...] (acesso em 24 maio 2024).

A página oferece um plano básico gratuito que permite a criação de até três atividades distintas, que o professor pode editar livremente e posteriormente, caso deseje criar tarefas sem custo. No entanto, para criar e armazenar atividades ilimitadas, é necessário optar pelo modo padrão ou profissional, que possui um custo muito acessível para todos os usuários. Esse aplicativo oferece em ambos os planos dezoito modelos de atividades.

Figura 2 – Print da página de modelos para criar atividades

Selecione um modelo para saber mais

<p>Combinar Arraste e solte cada palavra-chave ao lado de sua definição.</p>	<p>Questionário Uma série de perguntas de múltipla escolha. Toque na resposta correta para prosseguir.</p>	<p>Cartões falantes Distribua cartas aleatoriamente de um baralho embaralhado.</p>
<p>Cartões de memória Teste-se usando cartões com instruções na frente e respostas no verso.</p>	<p>Gire a roda Gire a roda para ver qual item aparece em seguida.</p>	<p>Classificação de grupo Arraste e solte cada item em seu grupo correto.</p>
<p>Complete a sentença Uma atividade de preenchimento automático em que você arrasta e solta palavras em espaços em branco.</p>	<p>Encontre a correspondência Toque na resposta correspondente para eliminá-la. Repita até que todas as</p>	<p>Anagrama Arraste as letras para suas posições corretas para desembaralhar a palavra ou frase.</p>
<p>Desembaraçar Arraste e solte palavras para reorganizar cada frase na ordem correta.</p>	<p>Pares correspondentes Toque em um par de peças por vez para revelar se elas combinam.</p>	<p>Abra a caixa Toque em cada caixa para abri-las e revelar o item dentro.</p>
<p>Procura de palavras As palavras estão escondidas em uma grade de letras. Encontre-as o mais rápido que puder.</p>	<p>Diagrama rotulado Arraste e solte os pinos no lugar correto na imagem.</p>	<p>Carrasco Tente completar a palavra escolhendo as letras corretas.</p>
<p>Virar peças Explore uma série de peças de dois lados tocando para ampliar e deslizando para virar.</p>	<p>Palavras cruzadas Use as dicas para resolver as palavras cruzadas. Toque em uma palavra e digite a resposta.</p>	<p>Quiz do game show Um teste de múltipla escolha com pressão de tempo, desafios e uma rodada de bônus.</p>

Fonte: Crie [...] (acesso em 15 maio 2024).

A plataforma disponibiliza, no menu superior, a opção "Criar atividade", em que é possível encontrar uma variedade de modelos de atividades (18 na versão gratuita e mais 12 modelos exclusivos na versão paga), acompanhados da descrição de cada um. O usuário pode inserir imagens em todas as versões disponibilizadas no *site*. Professores podem adicionar ilustrações diretamente nas atividades usando o recurso de *upload* de arquivos ou selecionando de uma biblioteca de imagens que a plataforma disponibiliza. Esse material digital é útil para atividades de associação de palavras, jogo da memória ou qualquer outra tarefa que se beneficie de elementos visuais para reforçar o aprendizado. Na Figura 3, podemos visualizar a captura de tela de uma atividade que desenvolvi no meu ambiente virtual, no modelo escolhido, utilizando a associação de palavras com as figuras correspondentes.

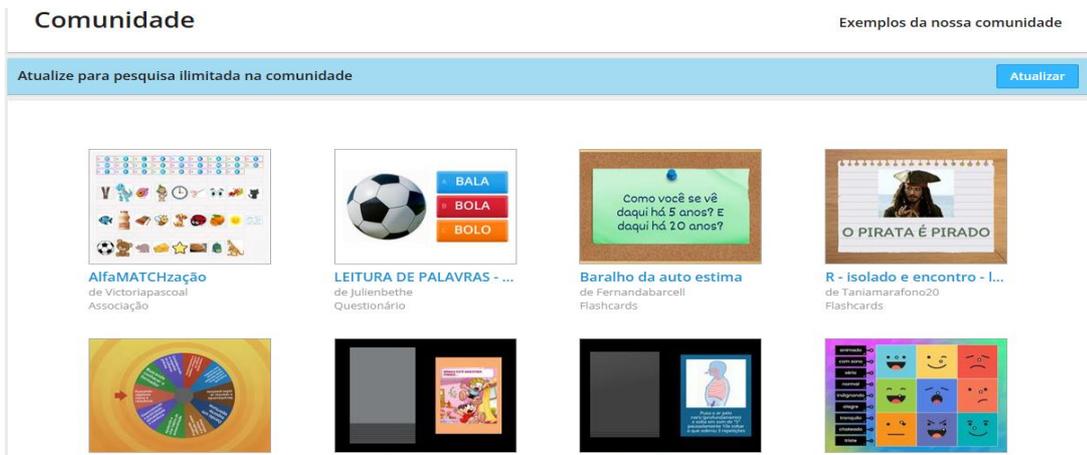
Figura 3 – *Print* da página com atividade criada



Fonte: Trem [...] (acesso em: 15 maio 2024).

Já na guia "Comunidade", o professor tem a possibilidade de selecionar propostas de exercícios previamente criados por outros educadores. Esse recurso permite utilizar as atividades disponíveis no site e ajustá-las de acordo com o modelo de atividade, conforme podemos visualizar no *print* da Figura 4.

Figura 4 – *Print* da página com as atividades da “Comunidade”



Fonte: Comunidade (acesso em 15 maio 2024).

O usuário pode alterar o modelo da atividade produzida por ele ou quaisquer dos jogos existentes na seção “Comunidade”; nesse caso, basta escolher o protótipo desejado no canto superior direito da página, como mostra o *print* na Figura 5, e realizar as alterações conforme o modelo escolhido.

Figura 5 – *Print* da página alterar modelo



Fonte: Trem [...] (acesso em 15 maio 2024).

A interface intuitiva da plataforma, com a opção de escolha de padrão localizada no canto superior direito da página (conforme Figura 5), torna simples e acessíveis a diferentes perfis de colaboradores tanto a reprodução quanto a personalização das atividades .

Permitir que os usuários compartilhem suas atividades publicamente, gerando um link personalizado na seção “Comunidade” que pode ser adaptado e utilizado conforme a necessidade de cada um, fomenta a colaboração e a criação de um repositório de recursos educacionais. Essa flexibilidade permite que os membros adaptem o conteúdo original aos seus próprios objetivos, tornando a plataforma um ambiente dinâmico e colaborativo. No entanto, há a questão da privacidade e do controle sobre o conteúdo, já que a escolha de manter as atividades em modo privado garante que somente o criador do conteúdo tenha acesso, o que pode ser importante em situações que exigem confidencialidade.

Embora a plataforma possibilite a cópia de uma vasta gama de atividades interativas, a versão atual não contempla a produção de vídeos em sua interface. A ferramenta prioriza a integração de elementos textuais, imagéticos e sonoros, oferecendo assim um conjunto robusto de recursos para a criação de experiências dinâmicas de aprendizagem.

Os materiais produzidos são armazenados na seção "Minhas atividades", em que o usuário pode criar pastas para melhor organização dos conteúdos produzidos. Essa funcionalidade facilita na organização das atividades de quem lida com um grande volume de informações. Na Figura 6, é apresentado um *print* com uma demonstração de como o professor pode organizar suas pastas por assunto, por exemplo.

Figura 6 – Minhas atividades

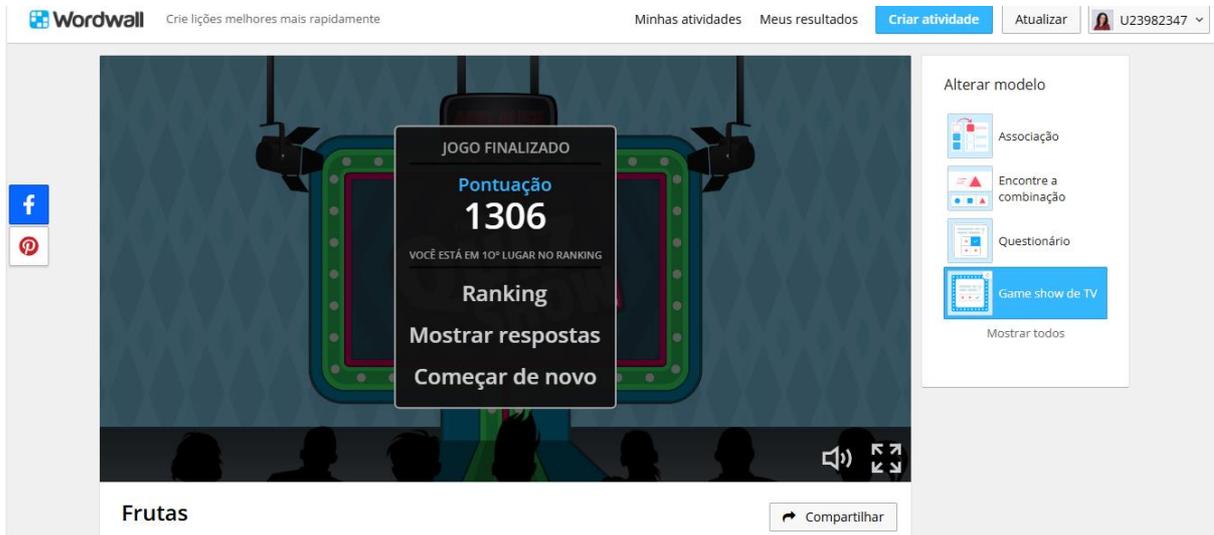


Fonte: Minhas atividades (acesso em 15 maio 2024)>

O aplicativo ainda oferece ao final de cada rodada de competição uma apuração dos resultados. Esse recurso permite que o professor analise o desempenho dos alunos e ajuste seu planejamento, revisando os conteúdos para melhorar o processo de

aprendizagem. Segue na Figura 7 o *print* da página de resultados com uma demonstração.

Figura 7 – Print da página dos resultados



Fonte: Trem [...] (acesso em 15 maio 2024).

Embora a plataforma seja atrativa, o aplicativo em questão apresenta algumas limitações, que serão exploradas ao longo deste texto. Primeiramente é importante destacar que o aplicativo não promove uma interação dialógica efetiva, uma vez que restringe o aluno a responder perguntas previamente formuladas, sem permitir uma participação na produção do conhecimento. Apesar do seu potencial para auxiliar o processo de alfabetização, é essencial que as atividades desenvolvidas pelo professor sejam contextualizadas, levando em consideração experiências e necessidades das crianças, especialmente das crianças surdas, foco deste estudo. Essa adaptação é crucial para facilitar o aprendizado e para o desenvolvimento de habilidades fundamentais, como a leitura e a escrita.

A adequação dos conteúdos à realidade dos estudantes é um ponto chave que o educador deve considerar ao planejar atividades voltadas para crianças no processo de alfabetização. Como argumenta Gesser (2009), o ensino da escrita para surdos deve ter como fundamento sua primeira língua, a Libras. A autora destaca que o respeito à diferença linguística dos surdos só é assegurado quando a educação é ministrada em sua língua materna. Essa perspectiva ressalta a importância de adaptar as práticas pedagógicas às especificidades desses alunos.

Um ponto positivo do *Wordwall* é a possibilidade de integrar elementos visuais, o que representa uma vantagem importante no processo de alfabetização de crianças. Com esse tipo de recurso, os professores conseguem criar atividades que atendam às necessidades das crianças surdas, visto que a língua de sinais é predominantemente visual e espacial. No entanto, como mencionado anteriormente, a ferramenta não favorece uma interação dialógica, conforme sugerido pela teoria da linguagem de Bakhtin. É importante considerar que na perspectiva dialógica, a língua, de sinais ou oral, se apresenta por meio de textos. No caso do aplicativo, as atividades partem das unidades menores como letras, sílabas e palavras. Não desconsideramos que, para as crianças surdas, essa é uma dimensão importante, porém os textos devem ser o ponto de partida e de chegada, conforme nos aponta Geraldi (1993). Nesse caso, ao usar o aplicativo, o professor deve ser criativo e adaptar o seu uso, em um planejamento que considere o texto como ponto de partida e as atividades do aplicativo, contextualizadas.

Diante disso, colocar o texto no centro do processo de aprendizagem pode ser particularmente significativo para crianças surdas, já que a aprendizagem por meio de unidades menores (letras e sílabas) pode não proporcionar uma compreensão ampla e significativa da língua. Ao adotar o texto como ponto inicial e final, o ensino vai além do reconhecimento mecânico de letras e palavras isoladas, permitindo que as crianças façam associações, compreendam significados e vejam a língua como um instrumento completo de comunicação. Ademais, a adaptação criativa por parte do professor ao planejar o uso do aplicativo reforça a importância de uma prática pedagógica que vá além das atividades padronizadas, visando atender às necessidades específicas dos alunos.

Em resumo, a utilização criativa do aplicativo, aliada a um planejamento didático que priorize o texto, pode contribuir consideravelmente para o desenvolvimento linguístico de crianças surdas, tornando a aprendizagem mais significativa e conectada às suas experiências cotidianas. Essa abordagem reforça a necessidade de um ensino que valorize o contexto, a comunicação e a construção de sentidos, aspectos fundamentais para o pleno desenvolvimento de competências linguísticas. Nesse sentido, Geraldi observa que "[...] a presença do texto constrói-se como possibilidade

de reapropriação, pelo professor, e pelos alunos, de seu papel produtivo" (Geraldi, 2013, p. 113).

Ao destacar a presença do texto como um elemento central no processo de ensino e aprendizagem, Geraldi (2013) ressalta a importância de um trabalho pedagógico que favoreça a construção de sentidos e a autoria. A reapropriação mencionada por ele refere-se à capacidade dos professores e alunos de se reconhecerem como sujeitos ativos na produção de conhecimento, superando a mera reprodução de conteúdos. Dessa forma, o texto não se configura apenas como um recurso didático, mas um meio para promover a interação, a reflexão crítica e a formação integral, permitindo que a linguagem seja vivenciada como prática social significativa e transformadora.

Outra limitação importante no aplicativo é a ausência de suporte para vídeos. Recursos audiovisuais, como vídeos em Libras, são fundamentais na alfabetização de crianças surdas, que dependem da comunicação visual para compreensão do conteúdo, uma vez que sua língua materna é a Libras. Essa carência compromete significativamente o acesso de alunos surdos ao material pedagógico, pois os vídeos permitem uma tradução direta para a língua de sinais, tornando o conteúdo mais acessível e compreensível. A comunicação visual por meio de vídeos em Libras ou com a janela do intérprete facilita a criação de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, permitindo que a criança faça conexões entre a língua de sinais e a escrita de maneira eficiente.

A possibilidade de usar somente textos e imagens na plataforma não é suficiente para garantir o pleno desenvolvimento linguístico e cognitivo de crianças surdas, que ainda estão em fase de aquisição do português como segunda língua. Além disso, outro ponto crítico é a questão linguística. Embora o aplicativo ofereça suporte para 43 línguas orais, não há menção a línguas de sinais, como a Libras. A falta desse suporte impede que a ferramenta promova uma interação realmente inclusiva para crianças surdas, que depende muito mais da comunicação em sua língua natural para acessar o conteúdo com autonomia.

Em suma, embora o aplicativo seja atrativo em vários aspectos, ele apresenta limitações consideráveis, especialmente no que diz respeito à alfabetização e à inclusão de alunos surdos. A ausência de uma abordagem dialógica e de recursos

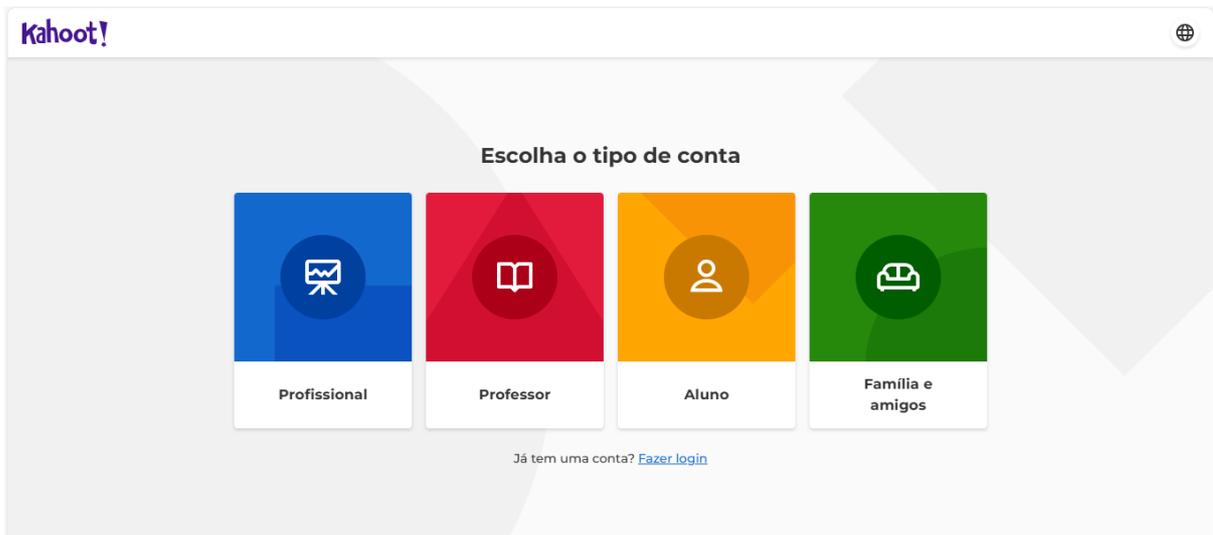
audiovisuais adequados, como vídeos em Libras, restringe a interação ativa e autônoma desses estudantes com o conteúdo, dificultando o pleno desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e cognitivas. Para que a plataforma seja verdadeiramente inclusiva e funcional em ambientes educacionais com a presença de crianças surdas, é fundamental que se levem em consideração necessidades específicas, com a criação de um ambiente de aprendizagem mais acessível e diversificado. Nesse sentido, a adaptação dos recursos tecnológicos, especialmente no que diz respeito à comunicação visual e ao uso da Libras, é indispensável para assegurar que o processo de alfabetização atenda às particularidades de todos os alunos, respeitando suas experiências e demandas singulares.

5.2 PLATAFORMAS DIGITAIS NO ENSINO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO *KAHOOT* SOB A PERSPECTIVA BAKHTINIANA DA LINGUAGEM

O *Kahoot* é uma ferramenta digital interativa criada em 2012 por educadores da Noruega em parceria com pesquisadores da Universidade Norueguesa de Ciência e Tecnologia (NTNU), lançada para o público somente em 2013 (About us, acesso em 20 maio 2024)) e, conforme descrito no *site*, a empresa tem como propósito desenvolver o conhecimento e o engajamento de profissionais e estudantes, incluindo crianças.

O *site* oferece acesso gratuito e também planos pagos, que variam em recursos disponíveis. Ambas as opções permitem a criação e o uso de jogos interativos de aprendizagem, possibilitando que usuários criem *quizzes* e jogos, interagindo em tempo real e contribuindo para uma aprendizagem interdisciplinar e mais envolvente dos conteúdos. Para utilizar o Kahoot, é necessário acessar a página, criar uma conta em <https://kahoot.com/> e escolher um perfil, como I) professor, II) aluno, III) profissional ou IV) pessoal e inscrever-se gratuitamente.

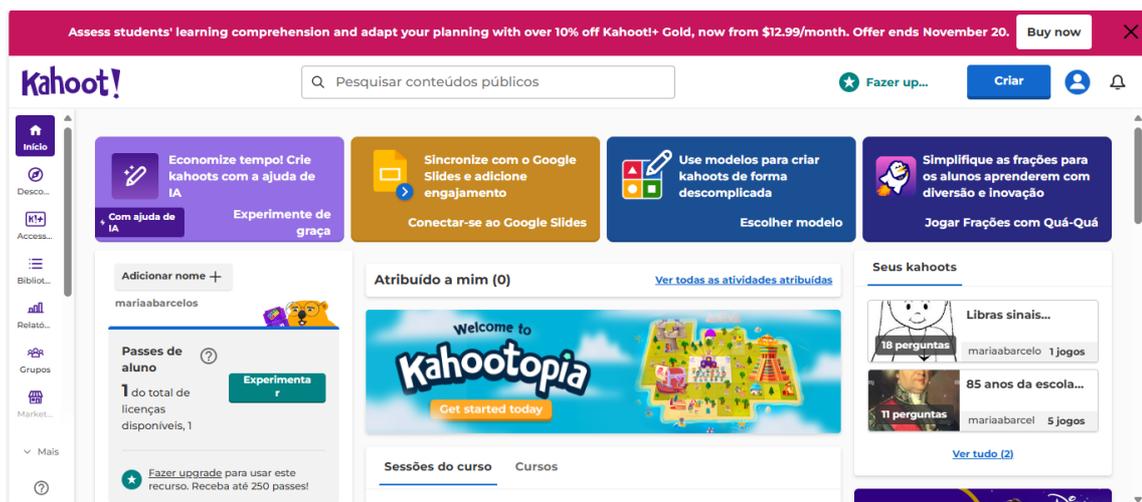
Figura 8 – Print da página para criar a conta de acordo com o perfil



Fonte: Escolha [...] (acesso em 20 maio 2024).

Após criar a conta, segue-se para a tela inicial, conforme apresentado na Figura 9, em que podemos encontrar um ambiente simples e fácil de navegar, sendo possível explorar jogos prontos, criar *quizzes* personalizados e visualizar atividades recentes. Também estão disponíveis recursos exclusivos, como ferramentas para criação colaborativa e opções de análise de desempenho, que contribuem para tornar o aprendizado ainda mais eficiente.

Figura 9 – Print da tela inicial

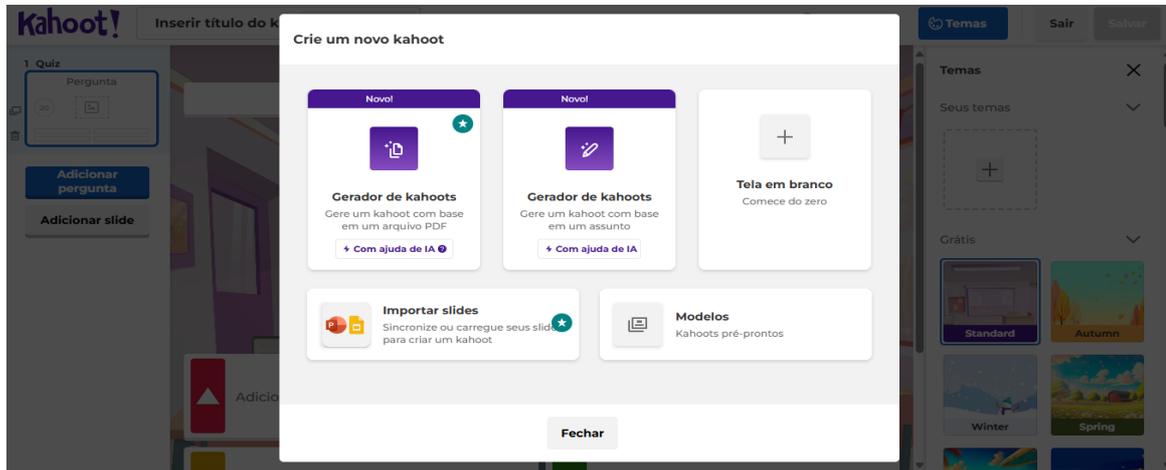


Fonte: Kahoot! (acesso em 20 maio 2024).

Para criar uma atividade, o usuário deve selecionar a opção “Criar”, localizada no canto superior direito da página, e optar por “Kahoot”. Em seguida, será aberta uma tela, conforme exibida na Figura 10, com as seguintes alternativas: Tela em branco,

Modelos (gratuitos), Importar Slides (*slides* já existentes no computador pessoal) e Gerador de kahoot com auxílio de Inteligência Artificial (disponível nas versões pagas).

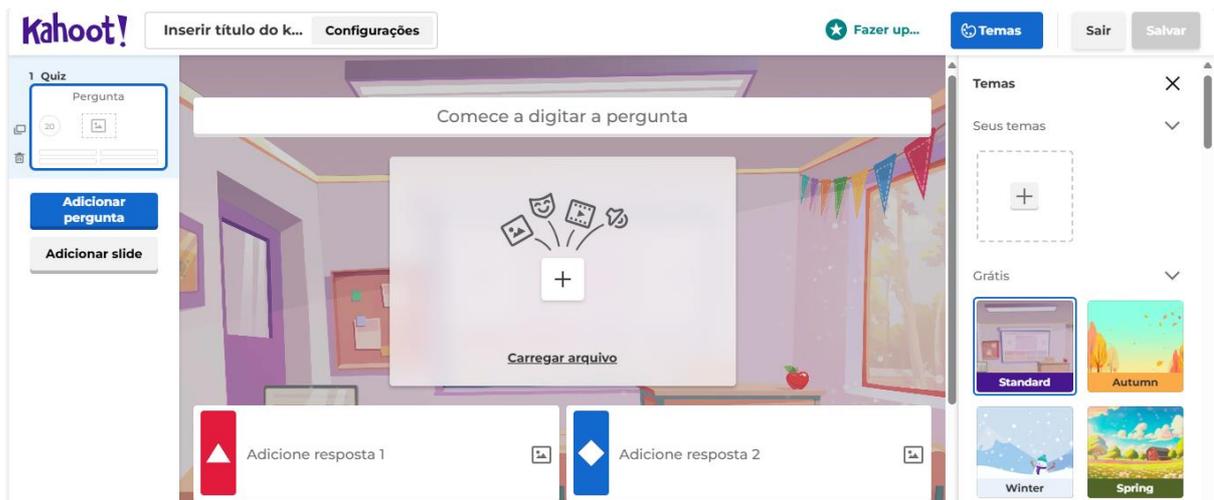
Figura 10 – *Print* da página “Criar”



Fonte: Kathoot! (acesso em 20 maio 2024)>

Ao seleccionar a opção para desenvolver a atividade — nesse caso, a versão gratuita “Tela em branco” —, o aplicativo abrirá a página inicial de criação, conforme ilustrado na captura de tela apresentada na Figura 11.

Figura 11 – *Print* do *template* da página

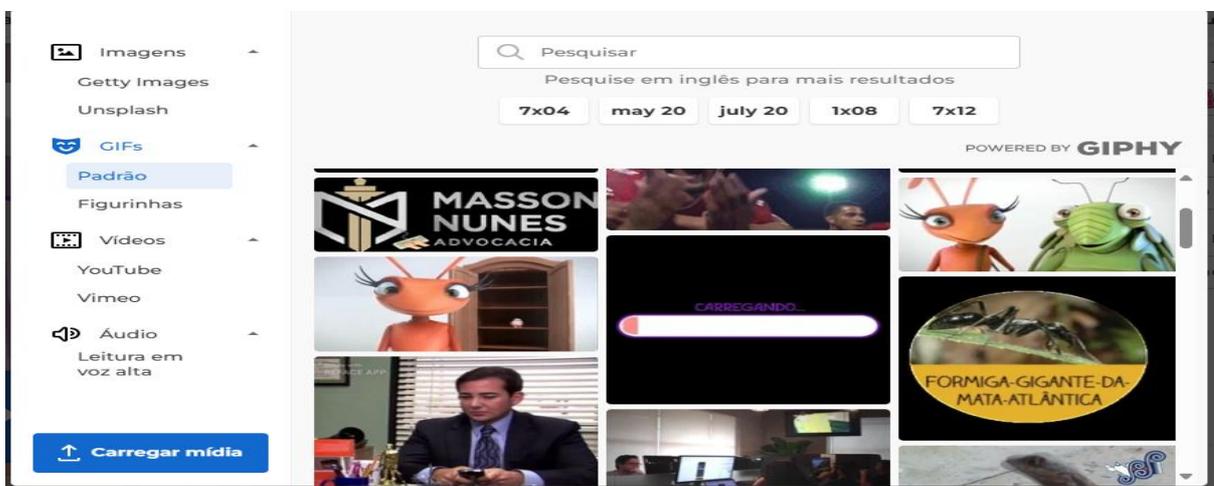


Fonte: Kathoot! (acesso em 20 maio 2024).

O usuário tem a possibilidade de criar suas próprias atividades, utilizar questões provenientes de bancos de dados *online* ou de livros em versão digital. Vale destacar que a plataforma, em sua versão gratuita, permite apenas perguntas e respostas

curtas e diretas, com quatro alternativas de respostas; já na versão paga, é possível inserir um número maior de alternativas para as respostas. A plataforma disponibiliza uma ampla variedade de recursos para incluir imagens, *gifs* e figurinhas do próprio aplicativo, além de vídeos do *YouTube* e *Vimeo*, como também de mídias armazenadas no computador do usuário. Há ainda a opção de inserir áudios de leitura em voz alta a partir de textos digitados diretamente no aplicativo, bastando selecionar a opção “Áudio” e seguir as instruções fornecidas. A Figura 12 apresenta uma captura de tela com todas essas opções descritas.

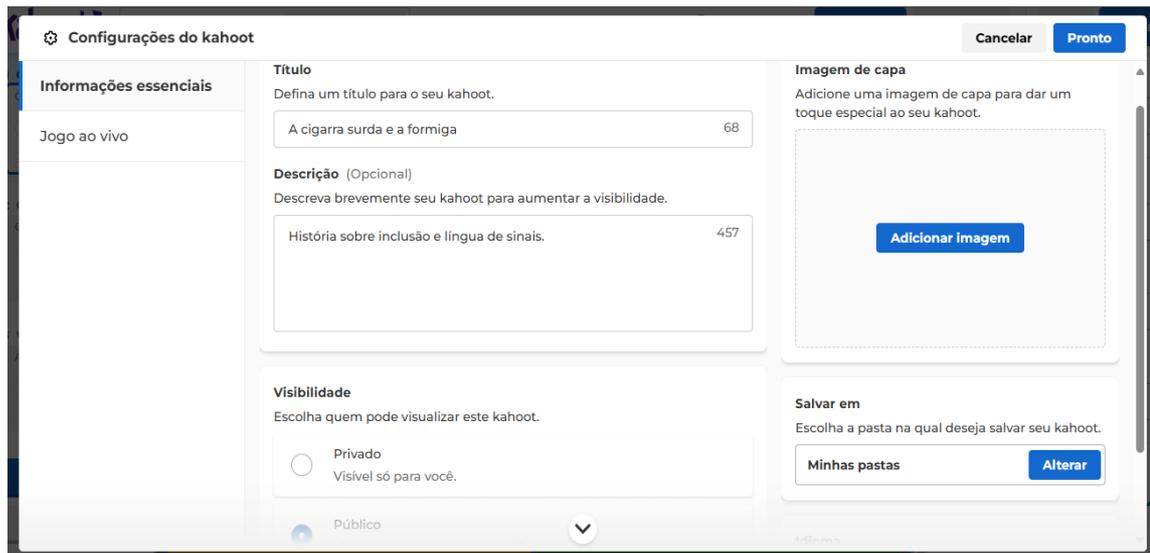
Figura 12 – *Print* da página para inserção de imagens, gifs, vídeos, entre outras opções



Fonte: KAthoot! (acesso em 20 maio 2024).

Após concluir a criação das atividades, o usuário tem a opção de definir o tempo de resposta para cada pergunta e salvar a atividade finalizada. Em seguida, aparece a tela intitulada “Configurações do Kahoot”, conforme ilustrado na Figura 13. Nessa etapa, o usuário pode inserir o título da atividade e adicionar uma breve descrição para facilitar a localização do jogo por outros visitantes da página, já que a plataforma permite o acesso público. Também é possível optar por tornar privada a atividade.

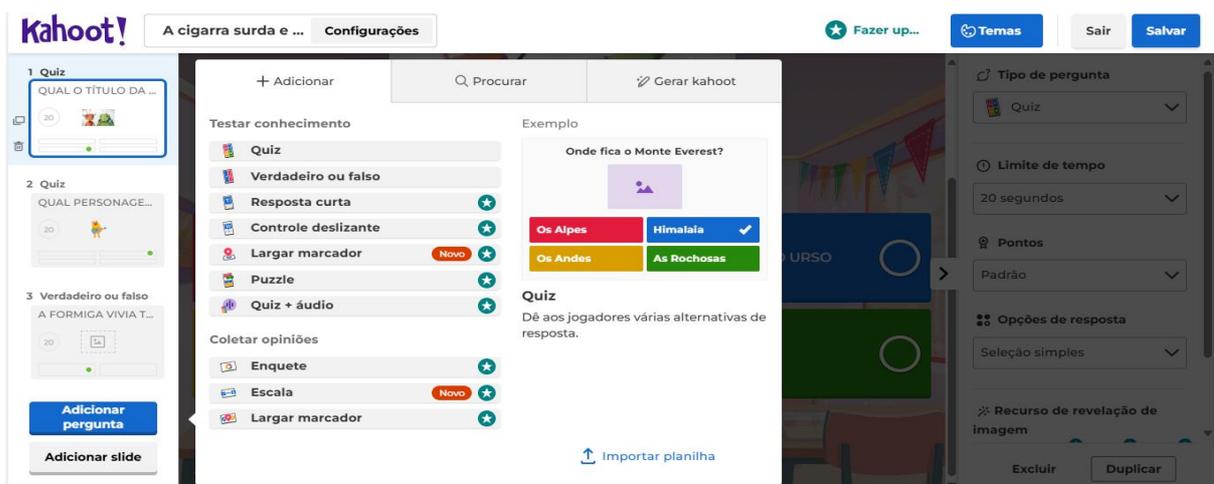
Figura 13 – Print da página “Configurações do Kahoot”



Fonte: [Kahoot! \(acesso em 20 maio 2024\).](#)

Na versão gratuita, ao adicionar uma pergunta, a plataforma permite que o usuário combine atividades nos formatos de *quiz* e verdadeiro ou falso. Já na versão paga, o assinante dispõe de formatos adicionais, como respostas curtas, possibilitando que o professor solicite ao aluno que digite uma resposta baseada em uma pergunta ou instrução específica. Outras opções estão disponíveis nessa versão, conforme ilustrado na captura de tela da Figura 14.

Figura 14 – Print da página “Adicionar pergunta”



Fonte: [Kahoot! \(acesso em 20 maio 2024\).](#)

Após finalizar a criação das questões e clicar em salvar, a plataforma abre uma nova aba com opções para pré-visualizar a atividade, organizá-la para execução ao vivo ou

compartilhá-la, conforme ilustrado na Figura 15. Essa etapa é fundamental, pois possibilita ao professor revisar a atividade completa antes de disponibilizá-la aos alunos, permitindo a correção de eventuais erros antes de compartilhá-la com outros usuários. Adicionalmente, há a opção de continuar editando o conteúdo.

Figura 15 – Print da página “O kahoot está pronto”



Fonte: Kathoot! (acesso em 20 maio 2024).

O acervo de atividades criadas fica armazenado na página inicial e pode ser acessado ao clicar no ícone da biblioteca. Todas as atividades permitem a inclusão de uma imagem de capa: basta abrir a atividade, selecionar a opção de edição (geralmente representada por um ícone de lápis), clicar em configurações e carregar uma imagem diretamente da plataforma ou fazer *upload* de uma imagem armazenada no computador.

Para compartilhar uma atividade com um grupo de alunos, por exemplo, basta acessar a biblioteca, selecionar a atividade desejada e clicar em “compartilhar *link*”. Essa opção permite que o endereço seja distribuído em grupos do *WhatsApp* e/ou outras plataformas. O professor também pode organizar uma competição ao vivo em sala de aula, com até 40 participantes por rodada. O acesso ao jogo pode ser feito por meio de um QR *code* ou por um número de PIN. Para participar, o jogador deve acessar o site <https://kahoot.it> e inserir o PIN do jogo, conforme ilustrado na Figura 16.

Figura 16 – Print da página do PIN e QR do jogo



Fonte: PIN [...] (acesso em 20 maio 2024).

No canto inferior direito da aba “Aguardando jogadores”, encontram-se as configurações do jogo. Ao selecionar a opção “Mostrar perguntas e respostas”, o professor permite que os alunos visualizem tanto as perguntas quanto as respostas diretamente na tela de seus dispositivos, seja celular, seja computador. Nessa mesma seção de configurações, há também a opção de personagens. Quando acionada, essa função permite que os alunos escolham avatares personalizados para representá-los durante o jogo.

Incorporar o lúdico no processo de aprendizado, especialmente por meio da escolha de personagens, desempenha um papel fundamental no engajamento e na motivação dos alunos. Ao escolherem um avatar para representá-los, as crianças não só se conectam mais com a atividade, mas também se sentem mais envolvidas e parte ativa do processo. Esse momento lúdico de personalização permite que os alunos expressem suas identidades, aumentando o interesse e diminuindo a ansiedade que podem sentir em contextos competitivos.

A plataforma gera automaticamente o resultado parcial de cada rodada com base em uma pontuação. O vencedor da competição é aquele que responde mais rapidamente às perguntas, levando-se em conta também a sequência de acertos. Ao término do jogo, é exibido o placar com os três primeiros colocados. Além disso, o *site* fornece um relatório detalhado com o desempenho de todos os participantes da partida. A

Figura 17 apresenta um exemplo de relatório gerado pela plataforma em uma competição realizada no site.

Figura 17 – *Print* do relatório

The screenshot shows the Kahoot! interface for 'Todos os relatórios'. It features a search bar at the top, a navigation sidebar on the left, and a main content area with a filter for 'Kahoots no modo clássico ao vivo (9)'. Below this, there is a dropdown for 'Classificar por: Data (da mais recente)'. The main area contains a table of reports with columns for selection, quiz title, status, end time, platform, and number of participants.

<input type="checkbox"/>	Selecionar tudo				
<input type="checkbox"/>	85 anos da escola Conde de Linhares	Pronto	Terminou em 6 de nov. de 2024, 20:36	Kahoot	14
<input type="checkbox"/>	85 anos da escola Conde de Linhares	Pronto	Terminou em 6 de nov. de 2024, 19:40	Kahoot	7
<input type="checkbox"/>	Artista do renascimento	Pronto	Terminou em 6 de nov. de 2024, 09:22	Kahoot	9
<input type="checkbox"/>	Libras sinais variados	Pronto	Terminou em 4 de nov. de 2024, 10:59	Kahoot	25
<input type="checkbox"/>	85 anos da escola Conde de Linhares			Kahoot	6

Fonte: Kahoot! (acesso em 20 maio 2024).

O *feedback* imediato e detalhado no processo de aprendizado, como oferecido pela plataforma, constitui um aspecto fundamental no ensino e na aprendizagem. Ao disponibilizar pontuações instantâneas e um relatório completo sobre o desempenho, a ferramenta não apenas fomenta um ambiente de competição saudável, mas também possibilita que alunos e professores acompanhem o progresso e identifiquem áreas a serem aprimoradas. Essa abordagem contribui para um maior envolvimento dos alunos, incentivando-os a melhorar seu desempenho com base nos resultados obtidos. Para os professores, o relatório proporciona uma visão ampla do desempenho geral da turma e de cada aluno, facilitando o planejamento de futuras atividades pedagógicas. A combinação de competição, análise de desempenho e visibilidade dos resultados pode tornar o processo de aprendizado mais motivador e interativo.

Um aspecto relevante da plataforma é a possibilidade de permitir a entrada de um jogador, mesmo após o início do jogo. Essa funcionalidade garante que todos os alunos possam participar, independentemente do momento em que o jogo tenha começado. A capacidade de permitir a inclusão de novos jogadores em jogos já em andamento é um recurso significativo no contexto educacional, pois promove maior acessibilidade e inclusão. Muitas vezes, imprevistos podem impedir que alguns alunos se juntem à atividade no início, por questões técnicas, atrasos ou outros fatores. Com

essa funcionalidade, a plataforma assegura que esses alunos não sejam excluídos, possibilitando sua participação integral no jogo.

Além disso, essa flexibilidade oferece vantagens tanto para os educadores quanto para os alunos. Para os professores, significa maior liberdade para gerenciar a participação dos alunos de maneira mais inclusiva, enquanto para os estudantes, especialmente aqueles com dificuldades em acompanhar o ritmo da turma, representa uma oportunidade de engajamento sem a sensação de estarem em desvantagem. Essa característica fortalece o aprendizado colaborativo, pois permite que todos os alunos, independentemente do momento de entrada, possam interagir e contribuir com o restante da turma.

Na aba "Biblioteca", localizada no canto esquerdo da página, encontra-se a opção "História", que possibilita a inclusão de vídeos e oferece um campo para o usuário redigir textos. Essa funcionalidade permite que as crianças experimentem a criação do seu discurso em diferentes gêneros textuais, promovendo uma interação rica com a linguagem. Além disso, o texto criado pode ser compartilhado com o grupo por meio de um projetor de imagens (*Datashow*), possibilitando que todos os integrantes tenham acesso ao material produzido de forma coletiva.

A plataforma Kahoot!, como recurso digital, tem conquistado crescente importância nas instituições de ensino. Seu caráter atrativo e dinâmico a torna particularmente atrativa, capaz de captar a atenção de crianças e jovens de diferentes faixas etárias. Apesar de ser utilizada em larga escala pelos educadores como um importante instrumento pedagógico no ambiente escolar, tal instrumento possui tanto vantagens quanto desvantagens, as quais serão analisadas ao longo deste trabalho.

O uso do Kahoot na sala de aula reflete a crescente integração de tecnologias digitais no ensino, uma prática que se alinha às necessidades de um mundo cada vez mais digitalizado. O principal benefício dessa ferramenta reside na sua capacidade de tornar o aprendizado mais envolvente e participativo. A gamificação, representada pelos elementos lúdicos da plataforma, como músicas, cronômetros e *feedbacks* imediatos, é uma excelente estratégia para captar a atenção dos alunos e estimular a aprendizagem de maneira divertida, o que é especialmente importante na fase inicial de alfabetização, quando o interesse pelo processo de aprendizado deve ser

estimulado. A possibilidade de criação de quizzes personalizados, com diferentes níveis de complexidade e abordagens, estimula que os alunos revisem conteúdos importantes de forma interativa, reforçando sua compreensão e, por fim, a aprendizagem.

No entanto, é importante observar que o uso dessa tecnologia deve ser acompanhado de uma reflexão crítica sobre seu papel no ensino. Embora o Kahoot seja uma ferramenta inovadora, sua aplicação precisa ser equilibrada com outras abordagens pedagógicas mais amplas que promovam a interação e a dialogicidade entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem, de modo a garantir um desenvolvimento que contemple diferentes dimensões do desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos.

Dentro dessa proposta pedagógica abrangente, podemos considerar uma das reflexões principais de Bakhtin (2011) sobre a concepção do texto como a unidade essencial da comunicação. Segundo o autor:

O estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos é, segundo nos parece, de importância fundamental para superar as concepções simplificadas sobre a vida do discurso, do chamado 'fluxo discursivo', da comunicação, etc., daquelas concepções que ainda dominam a nossa linguística (Bakhtin, 2011, p. 269).

A citação de Bakhtin destaca uma das suas ideias centrais sobre a complexidade e a constante transformação da linguagem. Ele argumenta que, para uma compreensão mais aprofundada da comunicação humana, é necessário ir além das visões simplificadas que reduzem o discurso a um simples "fluxo" de palavras ou a um processo técnico de transmissão de informações — compreensão dos linguistas de sua época. Para Bakhtin, a linguagem não deve ser vista de maneira isolada, mas sempre como parte de uma troca social, em que significados são construídos por meio da interação entre diferentes sujeitos.

Na visão do autor, o texto é o lugar onde a linguagem se concretiza de forma viva, em contextos sociais e culturais específicos, permitindo que o sujeito interaja, construa sentidos e desenvolva linguagem. Dessa forma, o enunciado desempenha um papel essencial, pois é nele que o aluno se apropria de elementos linguísticos, culturais e sociais, ampliando sua capacidade de expressão e compreensão.

Uma funcionalidade relevante da plataforma é a possibilidade de a criança digitar seu próprio texto diretamente na ferramenta. Para acessar essa opção, deve-se clicar no ícone “Biblioteca”, situado no lado esquerdo da página, e, em seguida, selecionar a opção “História”, conforme ilustrado na Figura 18. Isso abrirá uma nova aba, permitindo que a criança insira seu texto, como mostrado na figura 19. Além disso, a plataforma possibilita a inserção de vídeos nessa mesma seção, conforme evidenciado na Figura 20.

Figura 18 – Captura de tela da página para acesso à seção "História"



Fonte: Kahoot! (acesso em 20 maio 2024).

Figura 19 – : Print da aba para digitar textos

A CIGARRA SURDA E A FORMIGA

Criado por **mariaabarcelos**
Atualizado: em 0 segundo · 3 min de leitura

😊 **A CIGARRA SURDA E A FORMIGA**

NUM LINDO POMAR DE MAÇÃS HAVIA MUITOS FORMIGUEIROS. E DURANTE O VERÃO, AS FORMIGUINHAS VIVIAM A TRABALHAR.

ENQUANTO EM UMA DAS MACIEIRAS, DUAS CIGARRAS VIVIAM A COMER E A SINALIZAR. UMA ERA SURDA E A OUTRA OUVINTE.

UMA FORMIGUINHA CURIOSA QUERIA APRENDER SINAIS E PEDIU PARA AS CIGARRAS. MAS ELAS NÃO QUISERAM ENSINAR.

QUANDO O INVERNO CHEGOU, AS FORMIGUINHAS FORAM PARA SEUS FORMIGUEIROS, SE PROTEGER DO FRIO. AS CIGARRAS FICARAM NA MACIEIRA COMENDO AS MAÇÃS QUE SOBRARAM.

O INVERNO FICOU MAIS FORTE E AS CIGARRAS COMEÇARAM A PASSAR FRIO E FOME.

NO FORMIGUEIRO AS FORMIGAS TINHAM COMIDA E ESTAVAM PROTEGIDAS.

COM MUITA FOME E FRIO AS CIGARRAS DECIDIRAM PEDIR ABRIGO PARA AS FORMIGAS. QUEM ATENDEU FOI A FORMIGA CURIOSA E DISSE QUE AJUDARIA, MAS QUE AS CIGARRAS DEVERIAM ENSINAR SINAIS PARA AS FORMIGAS.

AS CIGARRAS AGRADECIDAS ENSINARAM A LÍNGUA DE SINAIS PARA AS FORMIGAS, ENQUANTO ESTAVAM NO FORMIGUEIRO DURANTE O INVERNO.

QUANDO O INVERNO ACABOU AS CIGARRAS E FORMIGAS ERAM AMIGAS E TODAS PODIAM CONVERSAR EM SINAIS.

AUTORAS CARMEM OLIVEIRA
INTÉRPRETE CLEIDIANE

Sair da pré-visualização ▶ ⌵

Fonte: Kathoot! (acesso em 20 maio 2024).

Figura 20 – Imagem da página “Para inserir vídeos”

A CIGARRA SURDA E A FORMIGA

Quando o inverno chegou, as formiguinhas foram para seus formigueiros, se proteger do frio. As cigarras ficaram na macieira comendo as maçãs que sobraram.



Fonte: Kathoot! (acesso em 20 maio 2024).

Essa ferramenta se destaca por ser flexível e adaptável, o que permite sua aplicação em grupos de crianças em processo de alfabetização. O mais importante é que ela pode ser ajustada para atender às especificidades de cada aluno, incluindo aqueles

que possuem necessidades educacionais distintas, como os alunos surdos, garantindo que todos possam se beneficiar dessa abordagem de maneira inclusiva.

Ao utilizar uma ferramenta digital como a plataforma mencionada, a intencionalidade pedagógica é fundamental para garantir que ela não seja apenas uma tecnologia em si, mas um meio de potencializar o aprendizado de todos, respeitando suas necessidades individuais. Para alunos surdos, por exemplo, a prática pedagógica deve ser contextualizada de maneira a integrar recursos visuais, vídeos em Libras e outras formas de comunicação que favoreçam a acessibilidade e a compreensão do conteúdo.

A produção de textos pelos alunos se torna uma poderosa ferramenta de expressão e construção do conhecimento, pois permite que os alunos surdos se comuniquem de forma plena, seja por meio da escrita, por meio da língua de sinais em vídeos ou outros recursos multimodais. Nesse sentido, a intencionalidade pedagógica vai além da simples aplicação de uma ferramenta, pois envolve o planejamento consciente de práticas que tornam o aprendizado mais acessível, significativo e contextualizado, com atenção especial às suas formas de expressão e comunicação. Isso reforça a importância de uma prática pedagógica inclusiva, que leve em consideração as características dos alunos e a intencionalidade de um ensino que valorize a diversidade e promova o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

Essa perspectiva ressalta a importância de trabalhar com textos significativos e diversificados no processo educativo, permitindo que o educando se envolva em práticas discursivas autênticas e, assim, construa sua identidade como sujeito de linguagem. “Toda a compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prehe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”, Bakhtin (2011, p. 271) complementa.

A ideia central de Bakhtin nesta citação é que a compreensão não é um ato passivo de recepção, mas um processo ativo e responsivo. Ao compreender um enunciado, o interlocutor não se limita a absorver informações de maneira passiva; ele se envolve com o discurso, interage com ele, internaliza suas implicações e inevitavelmente gera uma resposta, ou seja, a fala, como um ato comunicativo, nunca é unilateral. Toda

comunicação carrega em si uma possibilidade de resposta, que pode ser explícita ou implícita, verbal ou não verbal. O interlocutor não é mais um receptor estático de informações, mas se transforma em um falante, pois o entendimento de um enunciado implica a capacidade de reagir a ele de alguma forma.

Esse conceito de "resposta" é fundamental para a concepção bakhtiniana, que vê o discurso como um campo interativo e contínuo de trocas. Não há enunciado isolado; cada fala — cada enunciado — é uma resposta a algo que foi dito antes e, ao mesmo tempo, gera uma nova resposta, criando um ciclo incessante de comunicação. Esse processo de troca de vozes, em que uma resposta sempre gera uma nova, é o que Bakhtin chama de "dialógica". A comunicação é, portanto, um espaço de múltiplas vozes que se entrelaçam, influenciam e constroem significados coletivos.

Na prática pedagógica, essa concepção de linguagem tem implicações profundas. Se a compreensão é sempre um processo responsivo, isso significa que a aprendizagem deve ser encarada como um ato ativo de construção de significados, em que o aluno não é um mero receptor de informações, mas um participante ativo na criação do conhecimento. O professor, nesse sentido, não deve se posicionar apenas como o transmissor do saber, mas como alguém que propõe questões, escuta as respostas e reage a elas, gerando um diálogo contínuo que permite o desenvolvimento da reflexão crítica e da aprendizagem significativa.

Em resumo, Bakhtin nos propõe uma visão da linguagem como um processo ativo, interativo e dialógico, em que a compreensão não é algo que se limita à recepção passiva, mas envolve uma resposta — uma ação —, que transforma o ouvinte em falante. Essa perspectiva não apenas amplia nossa compreensão da comunicação, mas também nos desafia a repensar a prática educacional e as formas de interação nas quais estamos imersos.

Em síntese, a análise dessa ferramenta destaca seu potencial transformador, servindo como um recurso para fomentar um aprendizado significativo e dinâmico. Nesse contexto, a prática pedagógica deve ser guiada pela intenção de valorizar as formas de comunicação e expressão dos alunos, reconhecendo a diversidade como um aspecto fundamental do processo educativo.

5.3 EDUCAÇÃO DE SURDOS NO SÉCULO XXI: UM OLHAR SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS NO INES

As próximas análises serão de atividades retiradas do *site* do Ines. Antes, porém, consideramos importante apresentarmos o Ines e sua importância no contexto educacional e tecnológico.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), situado no Rio de Janeiro, é uma instituição de grande importância no Brasil e no cenário internacional, desempenhando um papel importante na educação e inclusão de pessoas surdas. Sua história começou no século XIX, refletindo os esforços para garantir direitos e acesso à educação para essa comunidade no país.

Fundado em 1857 por Dom Pedro II, o instituto recebeu inicialmente o nome de Instituto Imperial de Surdos-Mudos. A fundação contou com a colaboração do professor francês Ernest Huet, que trouxe ao Brasil métodos pedagógicos baseados na Língua de Sinais Francesa (LSF), marcando um momento importante ao introduzir o ensino formal para pessoas surdas no país.

Em 1957, ao comemorar seu centenário, o Ines se firmou como um centro de excelência na formação de docentes, na produção de materiais pedagógicos e na realização de pesquisas voltadas à educação de surdos. Durante o século XX, o Ines passou por mudanças significativas, incluindo o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em 24 de abril de 2002, pela Lei nº 10.436. Essa língua emergiu da interação entre a LSF e as práticas comunicativas das comunidades surdas brasileiras.

Hoje, o instituto é reconhecido como uma referência em educação bilíngue (Libras e língua portuguesa), abrangendo desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Além disso, o Ines se destaca pela criação de recursos pedagógicos em Libras e pela capacitação de profissionais das áreas de educação e saúde, com o objetivo de atender às necessidades específicas da comunidade surda.

Na página inicial do Ines, podemos encontrar o Departamento de Educação Básica (Debasi) do Ines. Esse *site* foi criado para ajudar na elaboração e na organização de

materiais bilíngues, tornando-os acessíveis a todos que têm acesso à internet. O portal tem suas raízes e foco no Colégio de Aplicação (CAp/Ines), que é gerido pelo Debasi do Ines. A plataforma foi projetada para apoiar a formação dos estudantes surdos, oferecendo atividades e conteúdos que complementam as práticas realizadas em sala de aula. Além disso, o *site* conta com seções voltadas para arte, cultura, jogos e brincadeiras, proporcionando uma abordagem diversificada e interativa ([Educação](#) [...], acesso em 25 maio 2024).

Entre as diversas atividades disponibilizadas no *site*, escolhemos para análise uma proposta que envolve o gênero textual “receita”, acompanhada de caça-palavras, jogo da memória e sacola surpresa, com o propósito de investigar se essas estratégias didáticas são acessíveis a todos os alunos e se promovem uma interação dialógica, em linha com a perspectiva bakhtiniana da linguagem, que é o foco principal deste estudo. Para as atividades extraídas do *site* do Instituto Nacional de Educação de Surdos, analisadas neste texto, damos o título: *Diálogo, Cultura e Ludicidade: uma análise bakhtiniana de atividades pedagógicas do Ines*.

5.4 DIÁLOGO, CULTURA E LUDICIDADE: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DO INES

5.4.1 Receitas em Libras: abacaxi gelado

A atividade proposta consiste na elaboração de uma receita de abacaxi gelado, acompanhada por um caça-palavras em que a criança deve encontrar outras frutas que também podem ser consumidas frias. As instruções para o preparo da receita são apresentadas de forma detalhada, tanto na língua portuguesa escrita quanto em vídeo traduzido para Libras, assegurando acessibilidade no processo de aprendizagem.

Essa abordagem é ilustrada nas Figuras 21 e 22, que mostram capturas das páginas correspondentes, seguidas pelos respectivos *links* de acesso. Além disso, como demonstrado nas Figuras 23 e 24, o caça-palavras é oferecido em duas versões: escrita e em Libras, ambas com *links* que levam ao conteúdo completo. Essa estratégia permite que crianças surdas interajam com o material de maneira bilíngue,

contribuindo para o desenvolvimento da leitura e da escrita por meio de uma experiência dinâmica e significativa.

Figura 21 – *Print* da página com a receita do abacaxi gelado na modalidade escrita



Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES
Departamento de Educação Básica – DEBASI
Ensino Fundamental
Prof. Vanessa Lesser de Libras



Receita de abacaxi gelado




Ingredientes:

- ✍️ Panela (utensílio)
- ✍️ Flan sabor baunilha (1 pacote)
- ✍️ Gelatina sabor abacaxi (1 pacote)
- ✍️ Abacaxi
- ✍️ Açúcar
- ✍️ Creme de leite (1 lata)

Modo de fazer:

Cortar a coroa do abacaxi e descascá-lo. Em seguida, fatiar e cortar o abacaxi em pedacinhos. Colocá-lo cortado na panela em fogo baixo, acrescentar o açúcar e mexer bem. Despejar o flan e a gelatina e mexer bem. Por fim, colocar na tigela e espalhar bem o creme de leite com uma colher.

Fonte: Receitas [...] (acesso em 25 maio 2024).

Figura 22 – Receita de abacaxi gelado em Libras



Vídeo em Libras e Língua Portuguesa oral

Fonte: Receita [...] (acesso em 25 maio 2024)

De acordo com Bakhtin, todo texto carrega uma essência social e a variedade dos gêneros discursivos é imensa. Nesse sentido, o uso de receitas pode ser visto como uma ferramenta valiosa no processo de apropriação da escrita por crianças surdas, pois combina elementos práticos e visuais que favorecem o aprendizado. As receitas, com sua estrutura simples e organizada, oferecem instruções sequenciais que ajudam no desenvolvimento da compreensão textual e do raciocínio lógico. Outro ponto importante na atividade é a inclusão de recursos visuais, como imagens, ilustrações e vídeos traduzidos para Libras, que enriquecem o texto escrito. Essa abordagem possibilita que a criança surda faça conexões entre palavras, gestos e significados, promovendo uma experiência de aprendizado acessível e significativa.

Figura 23 – *Print* da página com a atividade proposta: Caça- palavras

CAÇA-PALAVRAS

 **Abacaxi gelado**

Você já comeu abacaxi gelado?

Não? Então veja o vídeo da professora Vanessa Lesser no site do DEBASI e aproveite:

<https://sites.google.com/view/ines-debasi/receitas-em-libras#h.6lbry746jz4t>

No caça-palavras, você vai encontrar outras **FRUTAS** que pode aproveitar **GELADAS: MANGA, PÊSSEGO, PERA e GOIABA**. Você conhece outras?



M	Z	E	Y	J	A	L	M	P	E	S	S	O
U	C	I	B	E	Z	I	O	S	C	P	F	G
M	A	G	K	P	G	T	I	M	I	R	T	E
A	W	E	R	F	A	U	R	A	K	H	K	S
N	Y	L	W	U	K	R	U	N	B	A	I	S
J	S	A	T	U	R	F	Z	G	W	B	C	E
K	E	D	V	I	B	F	P	E	R	A	Y	P
O	V	A	C	M	A	N	G	A	B	I	E	U
M	A	S	J	Ç	S	J	I	X	I	O	W	J
M	V	E	V	D	A	M	Ç	L	M	G	U	A

Autoria: SEF1-N e EspCie-A / DEBASI/ INES



Fonte: Caça-palavras [...] (acesso em 25 maio 2024)

Figura 24 – *Print* do vídeo com explicação da atividade Caça-palavras em Libras



Fonte: Caça-palavras [...] (acesso em 26 maio 2024).

O caça-palavras apresenta a pergunta "Você já comeu abacaxi gelado?", ilustrando bem como Bakhtin destaca a interação. Essa pergunta não é apenas uma busca de informação, mas um convite ao leitor para refletir sobre suas próprias experiências e estabelecer uma conexão pessoal com o tema. Essa abordagem não só envolve o interlocutor no processo, mas também o estimula a pensar sobre a relação entre sua experiência individual e o conteúdo discutido. Nesse sentido, Bakhtin (2014) complementa ao afirmar:

Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos (2014, p. 122).

A citação do autor ressalta que a atividade mental, ao se manifestar como uma enunciação, não é apenas um processo cognitivo individual, mas também um ato social. Isso implica que qualquer enunciação, ao ser realizada, está inserida em um contexto social e é moldada pela interação com os interlocutores como resposta, ou seja, o significado de uma mensagem não é algo fixo, mas se adapta continuamente às necessidades, às condições e às expectativas dos interlocutores, como também ao contexto social em que o discurso ocorre. Assim, a criança surda também molda o seu discurso para responder aos seus interlocutores.

O caça-palavras, ao sugerir que o participante identifique frutas que podemos consumir geladas, vai além de um simples exercício de memorização. Ele se conecta a um contexto mais amplo, incentivando o leitor a refletir sobre suas preferências e

criar associações entre o que lê e o que consome no dia a dia. Essa interação promove um diálogo tanto interno quanto externo. Nesse contexto, a atividade não é uma proposta isolada ou meramente mecânica, mas um espaço de interação em que diferentes vozes e significados se encontram. Ele favorece o diálogo entre linguagem, cultura e experiências pessoais, valorizando a pluralidade e a construção coletiva do conhecimento.

No entanto, embora a atividade ofereça um contexto e utilize o texto como ponto de partida, a tarefa principal “encontrar palavras” precisa de uma exploração mais interativa que ajude a conectar a criança surda aos significados das palavras em Libras ou ao cotidiano. A falta de um espaço que ligue diretamente a Libras às palavras encontradas pode limitar o diálogo entre os diferentes sistemas linguísticos, prejudicando o envolvimento da criança. Assim, ela pode não perceber imediatamente as associações entre os dois códigos. Para muitas crianças surdas, a língua escrita pode ser um desafio, especialmente se o vocabulário apresentado no caça-palavras (como “pêssego”) não estiver previamente relacionado com conceitos conhecidos em Libras. Nesse sentido, a atividade pode favorecer mais crianças ouvintes alfabetizadas do que crianças surdas que ainda estão em processo de apropriação da língua escrita.

Dessa forma, a análise do caça-palavras sob a perspectiva bakhtiniana revela seus aspectos positivos, como a utilização da Libras e a centralidade do texto como referência inicial para a atividade. No entanto, para que esteja alinhada a uma concepção discursiva, é essencial que essa proposta amplie seu caráter dialógico, permitindo uma maior conexão entre a língua escrita e a experiência linguística das crianças surdas. A ausência de um espaço que relacione diretamente os termos encontrados com seus correspondentes em Libras pode comprometer a construção de sentido e limitar o envolvimento ativo do aluno na comunicação discursiva. Nesse sentido, “[...] o enunciado pode ser construído a partir de uma oração, de uma palavra, por assim dizer, de uma unidade de discurso (...), mas isso não leva uma unidade da língua a transformar-se em unidade da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2011, p. 278).

A afirmação do autor reforça que, embora a língua seja um sistema estrutural de possibilidades, o enunciado, como unidade essencial da comunicação discursiva,

transcende o aspecto meramente linguístico, inserindo-se em contextos sociais, históricos e interacionais. Por isso, insistimos que as atividades devem partir de contextos mais amplos, permitindo que as crianças tenham oportunidade de participar, também com suas opiniões e enunciados. Nessa direção, outra análise importante se refere ao fato de que os gêneros discursivos devem partir de situações em que as crianças produzam sentido, ou seja, romper o caráter escolar ou puramente didático. Assim, precisamos refletir sobre o uso de textos apenas como pretexto para o ensino de palavras ou sinais. Na atividade tomada para análise, com certeza a receita pode servir para ampliar o repertório linguístico das crianças surdas, porém o professor precisa estar atento para apresentar esse ou outros gêneros discursivos como resposta às curiosidades das crianças, inseridos em atividades contextualizadas e dialógicas.

Ao ampliar as possibilidades de expressão e envolvimento no processo de aprendizagem, as práticas pedagógicas não apenas favorecem a apropriação da língua escrita, mas também promovem o desenvolvimento da capacidade crítica e da construção colaborativa do conhecimento.

5.4.2 Jogo da memória

O jogo da memória é uma atividade lúdica que promove o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. Por ser frequentemente jogado em grupo, ele incentiva a interação entre os participantes, reforçando valores como cooperação, respeito às regras e paciência. Além disso, ele promove a competição saudável e estimula o controle emocional, pois a criança aprende a lidar com o êxito e o fracasso de forma equilibrada, além disso, esse tipo de jogo exige atenção concentrada e memória de curto prazo, habilidades fundamentais no processo de aprendizado.

Figura 25 – Print da página do Ines com a atividade Jogo da memória: sentimentos

Jogo da Memória - Sentimentos

Vamos brincar de jogo da memória?
 O Coronavírus mudou as nossas vidas.
 Sentimos vários tipos de sensações na quarentena.
 Sentimos **medo, saudade, amor** etc.
 Vamos procurar o sinal que combine com a sua palavra
 correspondente em português?
 Faça a maior quantidade de pares!
 Bom jogo!



Regras:

- 1 – Embaralhe as cartas;
- 2 – Vire todas as cartas de cabeça para baixo, em fileiras;
- 3 – Vire duas cartas; se encontrar o par, guarde as duas cartas;
- 4 – Se acertar, jogue de novo;
- 5 – Se errar, coloque as cartas no lugar e passe a vez;
- 6 – Quem tiver mais pares de cartas é o ganhador.

Jogadores:
 A partir de 2 pessoas.

Montagem:
 Recorte todas as cartas: os sinais e as palavras.
 Corte e cole num papel mais grosso: papel cartão, cartolina ou papelão.

Serviço de Ensino Fundamental Noturno/ Instituto Nacional de
 Educação de Surdos 



Serviço de Ensino Fundamental Noturno / Instituto Nacional de
Educação de Surdos 

Fonte: Jogo [...] (acesso em 26 maio 2024).

O "Jogo da Memória – Sentimentos", oferecido pelo *site* do Ines, é um exemplo notável de adaptação pedagógica criada durante a pandemia de Covid-19, um período que exigiu novas abordagens para a educação em meio ao isolamento social. A proposta, direcionada a crianças e jovens em um contexto bilíngue (Libras e língua portuguesa), começa com a instigante pergunta: “Vamos brincar de jogo da memória?”, convidando o público a participar de maneira lúdica e significativa.

Essa iniciativa demonstra como um jogo que parece simples pode transcender o entretenimento, tornando-se uma ferramenta educacional poderosa, capaz de se adaptar a diferentes contextos de aprendizado. Ao relacionar o jogo da memória a temas como sentimentos, vocabulário ou números, ele não apenas enriquece o repertório linguístico, mas também promove a interação dialógica, essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional. Em um ambiente bilíngue, a conexão entre

palavras, imagens e sinais potencializa a aprendizagem dos conteúdos e favorece a inclusão dos alunos surdos.

O "Jogo da Memória – Sentimentos" facilita uma interação significativa entre os jogadores, ao integrar a língua portuguesa e a Libras. Esse diálogo entre diferentes sistemas linguísticos reflete a perspectiva bakhtiniana de que a linguagem se forma na relação entre os indivíduos, na troca de significados e na interação com o outro. Esse jogo promove uma interação significativa entre os jogadores, ao unir a língua portuguesa e a Libras. Tal diálogo entre sistemas linguísticos diferentes reflete a perspectiva bakhtiniana de que a linguagem é constituída na relação entre sujeitos, na troca de sentidos e na interação com o outro.

Esse tipo de atividade não apenas incentiva o reconhecimento de palavras e sinais, que é uma dimensão importante no processo de alfabetização, mas também permite estabelecer conexões entre os sentimentos expressos em palavras escritas e sinais visuais. Esse processo estimula a construção coletiva de significados em um contexto compartilhado. Para Bakhtin, o enunciado ganha sentido pleno por meio da interação com os interlocutores e no contexto em que é produzido. Os sentimentos expressos na atividade remetem a vivências concretas da quarentena, como "medo" e "preocupação", criando uma conexão entre as experiências individuais, coletivas e o aprendizado linguístico. Ao situar o jogo em um contexto social e histórico, ele se torna ainda mais relevante. O jogo reforça a ideia de aprendizado significativo ao integrar experiências comuns dos participantes.

A prática de jogos em grupo estimula tanto cooperação quanto competição saudável, permitindo que a linguagem exerça seu papel primordial de mediar as interações humanas. O "Jogo da Memória – Sentimentos" apresenta um potencial significativo para promover o dialogismo e a interação entre os participantes. No entanto, a atividade pode ser aprimorada, por exemplo, incluindo momentos mais reflexivos e colaborativos, valorizando a expressão das experiências individuais e aprofundando as conexões entre linguagem, cultura e emoção. Como parte integrante da língua de sinais, é possível trabalhar as expressões faciais e corporais. Nesse sentido, Bakhtin afirma que "[...] as formas que constituem uma enunciação completa só podem ser percebidas e compreendidas quando relacionadas com outras enunciações [...]"

(Bakhtin, 2014, p. 108); fortalecer essa orientação na atividade tornaria a proposta ainda mais alinhada à filosofia do autor.

A partir da perspectiva bakhtiniana sobre a natureza dialógica da linguagem, Vygotsky (1998) reforça a visão sociocultural do aprendizado ao afirmar que "[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam" (Vygotsky, 1998, p. 115). As citações de Vygotsky e Bakhtin refletem a essência do aprendizado humano como um fenômeno intrinsecamente social e interativo. Ambas as abordagens destacam que o desenvolvimento humano e a construção de significados não acontecem de forma isolada, mas sim por meio de interações com outras pessoas e contextos socioculturais. Enquanto Vygotsky se concentra no processo de aprendizado dentro do ambiente sociocultural, Bakhtin investiga como os significados são construídos no diálogo contínuo entre os sujeitos e suas enunciações. Essa conexão entre os dois autores ressalta a inseparabilidade entre o indivíduo e o coletivo nos processos de desenvolvimento linguístico.

5.4.3 Sacola Surpresa

A brincadeira tem um papel fundamental no processo de alfabetização das crianças, facilitando a construção de conhecimentos de forma envolvente e dinâmica. Atividades lúdicas permitem que as crianças aprendam de maneira natural, ao mesmo tempo que desenvolvem as habilidades cognitivas, sociais e linguísticas: "[...] apesar do brincar não ser o aspecto predominante da infância, ele exerce uma enorme influência no desenvolvimento infantil" (Rego, 1995, p. 80)¹.

A afirmação de Vygotsky, conforme apresenta Rego (1995), ressalta a relevância do brincar como uma atividade essencial no desenvolvimento infantil, mesmo que não seja a única característica marcante dessa fase. O autor enfatiza que o brincar tem um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das

¹ Rego (1995) indica dois artigos para aprofundamento do tema, a saber: *O papel do brincar no desenvolvimento*, de Vygotsky (In: VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 121-137), e *Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar*, de Leontiev (In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: ícone, 2010. p. 119-142).

crianças, funcionando como um meio privilegiado para a aprendizagem e a internalização de habilidades essenciais. Por meio da ludicidade, as crianças podem interagir com o mundo ao seu redor, explorando conceitos, ampliando o vocabulário e desenvolvendo a capacidade de comunicação.

Para crianças surdas, a integração da língua de sinais em atividades pedagógicas lúdicas se apresenta como uma estratégia poderosa para potencializar o aprendizado. O uso de jogos e brincadeiras que considerem as particularidades linguísticas e culturais dessas crianças não apenas favorece o aprendizado acadêmico, mas também promove sua inclusão social, fortalecendo os vínculos entre a linguagem e a cultura.

Considerando a discussão anterior sobre a importância do brincar como uma ferramenta que estimula o desenvolvimento cognitivo e a interação entre as crianças, vamos analisar a atividade chamada "Sacola de Surpresa", que pode ser encontrada no *site* do Ines, conforme ilustrado na captura de tela da página (Figura 26).

Figura 26 – *Print* da página do Ines com a atividade Sacola Surpresa

→ **Sacola Surpresa**

Materiais

- objetos do dia a dia da criança (Por exemplo: lápis, borracha; colher etc)
- sacola que não seja transparente

Preparo:

- mostre para a criança todo os objetos escolhidos e peça para ela dizer o sinal de cada um deles
- depois coloque todos eles dentro da sacola

Como brincar:

- A criança deve pegar dentro da sacola um objeto de cada vez, sem olhar
- Deve adivinhar qual o objeto apenas sentindo e depois sinalizar
- Pode ser feita em grupo e é uma boa maneira de ouvintes (adultos ou crianças) aprenderem os sinais de alguns objetos!

Fonte: Alfabeto [...] (acesso em 26 maio 2024).

Sua proposta se fundamenta no uso de objetos do cotidiano, integrados com a Língua Brasileira de Sinais, com o objetivo de construir significados de maneira lúdica e

sensorial. Essa abordagem ressalta o potencial de interação entre os participantes e os objetos, promovendo um diálogo entre diferentes linguagens e experiências. No entanto, é essencial considerar os méritos e as limitações dessa atividade, avaliando como ela pode possibilitar ou restringir o desenvolvimento de práticas discursivas e a construção colaborativa de sentidos no contexto educacional.

A atividade utiliza o tato como ferramenta central, o que é especialmente relevante para crianças surdas, pois valoriza modalidades sensoriais que não dependem da audição. O aspecto lúdico desperta o interesse da criança e aumenta a motivação para participar do aprendizado. Ao incentivar a identificação de objetos e a sinalização correspondente, a atividade fortalece o uso da Libras como língua principal, o que é essencial para o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças surdas.

A proposta permite que crianças ouvintes participem, promovendo a inclusão e a aprendizagem de Libras por parte desses colegas ou adultos. Esse aspecto favorece o diálogo entre as comunidades surdas e ouvintes, criando um ambiente mais acessível e acolhedor. A interação direta com objetos concretos ajuda a construir associações entre o mundo físico e os sinais, o que pode ser útil para consolidar o aprendizado de vocabulário.

No entanto, a atividade se limita ao reconhecimento de objetos e sinais isolados, sem situá-los em um contexto comunicativo ou textual mais amplo. Isso pode restringir a aplicação prática do vocabulário aprendido, já que a alfabetização exige o domínio não apenas de palavras isoladas, mas também de estruturas e contextos discursivos. Outro aspecto observado na brincadeira é a falta de menção sobre como os sinais e os objetos estão relacionados à forma escrita das palavras. Para crianças surdas em processo de alfabetização, é fundamental que haja uma integração entre a Libras e a língua portuguesa escrita, a fim de fortalecer o bilinguismo. Apesar de ser uma atividade interativa, o aluno pode adotar uma postura mais passiva se a dinâmica não for suficientemente desafiadora ou se não houver estímulos adicionais para o engajamento. A atividade não inclui momentos de reflexão sobre os objetos e seus significados culturais ou sociais, sem aproveitar o que seria uma oportunidade para enriquecer o processo de alfabetização com aspectos críticos e criativos.

A brincadeira "Sacola Surpresa" apresenta um potencial significativo para o ensino de Libras e para o engajamento sensorial das crianças surdas, contudo a atividade poderia ser aprimorada ao incluir práticas que incentivem a construção de sentidos em contextos reais de comunicação. Relacionar os sinais aos registros escritos em língua portuguesa não apenas amplia o repertório linguístico das crianças surdas, mas também as ajuda a entender estruturas discursivas mais complexas, fundamentais para uma alfabetização completa. Nesse sentido,

Vygotsky afirma que não é somente através da aquisição da linguagem falada que o indivíduo adquire formas mais complexas de se relacionar com o mundo que o cerca. O aprendizado da linguagem escrita representa um novo e considerável salto no desenvolvimento da pessoa (Tavares *et al.*, 2016, p. 614).

Essa transformação ocorre porque a linguagem escrita vai além da comunicação imediata, ampliando as formas de interação com o mundo. Ela permite o acesso ao conhecimento acumulado, o registro de ideias e experiências, além de permitir a comunicação em contextos temporais e espaciais diversos. Ademais, a escrita ajuda no desenvolvimento do pensamento abstrato e crítico, promovendo uma relação mais reflexiva e estruturada com o ambiente ao nosso redor. Portanto, aprender a linguagem escrita é essencial para o desenvolvimento intelectual e cultural do indivíduo, enriquecendo sua capacidade de entender e transformar a realidade.

5.5 PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS EM ATIVIDADES PROPOSTAS PARA O PÚBLICO SURDO: SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

As próximas análises examinam atividades retiradas do livro *Sugestões de atividades para o ensino da língua portuguesa para surdos*, elaborado pelas pesquisadoras Ronice Müller de Quadros e Magali L. P. Schmiedt (2006). Essa obra se destaca como um recurso valioso para professores que desejam adotar práticas pedagógicas bilíngues e inclusivas voltadas ao ensino de estudantes surdos. As autoras propõem atividades que estabelecem uma interação dinâmica entre a língua de sinais e a língua portuguesa, utilizando elementos lúdicos como ferramentas essenciais para estimular o desenvolvimento linguístico e cognitivo.

Ronice Müller de Quadros é uma pesquisadora reconhecida na área dos estudos linguísticos e da educação bilíngue para surdos. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Quadros possui uma extensa trajetória de pesquisa sobre a aquisição da linguagem em contextos bilíngues, especialmente no que diz respeito à Libras e ao português. Sua produção acadêmica inclui tanto estudos teóricos quanto aplicados, oferecendo fundamentos para práticas pedagógicas voltadas à educação de surdos.

Magali L. P. Schmiedt é uma educadora e pesquisadora que também se destaca na área da educação de surdos. Seu trabalho é amplamente reconhecido por oferecer estratégias práticas e teóricas para o ensino da língua portuguesa como segunda língua para pessoas surdas. Em parceria com Quadros, Schmiedt desenvolveu materiais e orientações que visam facilitar o trabalho de professores, promovendo a integração entre a Libras e o português.

Neste estudo, são analisadas duas atividades específicas extraídas do livro das autoras. A primeira é chamada *Saco das novidades*, enquanto a segunda — *Produção escrita* — será detalhada a seguir. O objetivo desta análise é identificar como essas práticas refletem os pressupostos teóricos da perspectiva bakhtiniana sobre linguagem e favorecem a inclusão de todos os alunos no processo de aprendizagem.

A atividade “ Saco das novidades”, conforme descrito no enunciado da proposta, pode ser visualizada na Figura 27, que apresenta os objetivos e os materiais necessários para desenvolvimento da dinâmica, e a Figura 28 apresenta as orientações da atividade. Essa atividade foi desenvolvida em uma escola de Educação Infantil do Rio Grande do Sul e adaptada para o trabalho de língua portuguesa.

5.5.1 Saco das novidades

Figura 27 – *Print* dos objetivos e material necessário

2.1 Trabalhando com o "SACO DAS NOVIDADES"

Esta é uma dinâmica realizada na educação infantil de uma escola de surdos do Rio Grande do Sul e que foi aqui adaptada para o trabalho com a língua portuguesa.

OBJETIVOS

- Estimular na criança a habilidade de expressar-se perante um grupo;
- Desenvolver na criança a capacidade de expor seus pensamentos de forma clara e organizada, situando-se no tempo e no espaço, utilizando este recurso como apoio.

MATERIAL

- 1 saco de pano, com a inscrição SACO DAS NOVIDADES no centro e o nome da criança abaixo, em cola colorida, tinta para tecido ou bordado.

45

Fonte: Quadros e Schmiedt (2006).

Figura 28 – *Print* das orientações para desenvolver a atividade

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

- Cada criança deve possuir seu próprio Saco das Novidades que será levado para casa toda 6ª feira;
- Durante o final de semana colocará no saco um objeto ou qualquer material que represente ou faça parte de alguma atividade realizada neste período (seja um passeio, uma brincadeira, um lanche, um momento em casa,...). Se não houver possibilidade de colocar uma representação concreta, que seja então uma folha com um desenho da atividade desenvolvida.
- O Saco das Novidades deve ser trazido e explorado em sala sempre na 2ª feira. A criança mostra o objeto e conta em língua de sinais o que ele significa, que atividade representa, onde e quando foi realizada, quem participou dela.... Se não consegue fazê-lo espontaneamente o professor pode, num primeiro momento, auxiliar fazendo-lhe alguns questionamentos: "O que você trouxe aí?", "É seu? Não? De quem é?", "Quando fez isto, foi no sábado ou no domingo?", "Você gostou?",...
- Conforme o nível de aprendizagem da turma, após a atividade anterior, pode-se:
 - fazer o registro individual ou em grupo; escrito ou ilustrado;
 - montar histórias em quadrinhos que podem ser trocadas entre as crianças para que recontem a atividade do colega em língua de sinais, proporcionando a troca e o desenvolvimento lingüístico;
 - aproveitar algum registro para o trabalho de português;
 - e tantas outras atividades que venham de encontro aos objetivos traçados pelo professor.

Fonte: Quadros e Schmiedt (2006).

A atividade proposta tem como principal objetivo promover o desenvolvimento da oralidade e do pensamento estruturado, além de estimular a criatividade e fortalecer os laços familiares. Por meio da dinâmica, a criança é incentivada a levar para a escola um desenho ou objeto que simbolize um momento significativo vivenciado em família

durante o fim de semana. Esse elemento se torna o ponto de partida para a interação em sala de aula, onde os alunos dialogam, em sua língua materna, sobre suas experiências, com mediação do professor. Durante esse processo, o professor realiza intervenções estratégicas, formulando perguntas que garantem a participação inclusiva de todas as crianças, respeitando suas necessidades e particularidades.

Após a socialização das vivências, as crianças são orientadas a produzir registros por meio da escrita ou do desenho, que poderão ser utilizados em atividades futuras, como a criação de histórias em quadrinhos. Essas histórias, ao serem apresentadas em Libras ou compartilhadas entre os alunos, promovem o conhecimento coletivo e a valorização do trabalho de cada participante (Bakhtin, 2014).

Essa visão enfatiza a interação como fundamental para a construção de significados, reconhecendo que o aprendizado ocorre no diálogo com o outro. No contexto da atividade, a troca de experiências e a mediação do professor criam um ambiente favorável à construção colaborativa de sentidos, integrando as vivências familiares ao espaço escolar.

Além disso, para compreender esse interação na atividade proposta, argumentamos: “A enunciação é de natureza social” (Bakhtin, 2014, p. 113), portanto, ideológica. O autor destaca um ponto central de sua teoria: a linguagem e a comunicação não podem ser dissociadas do contexto social e das ideologias que permeiam as relações humanas. Para ele, a enunciação é sempre situada em um ambiente social, sendo moldada por valores, crenças e práticas culturais, que definem sua dimensão ideológica. Nesse sentido, a atividade que incentiva as crianças a partilharem experiências familiares não apenas valoriza o contexto cultural de cada aluno, mas também promove a ressignificação dessas experiências dentro do ambiente escolar. Esse processo enriquece a compreensão da criança sobre si mesma e sobre o mundo ao seu redor, reafirmando a ideia de que a linguagem é essencialmente social.

Ao incentivar a produção de histórias em quadrinhos, como proposto, a atividade vai além de um simples exercício de escrita, colocando o texto no centro das interações entre os alunos. Essa proposta não apenas amplia as formas de expressão, mas também transforma o texto em uma poderosa ferramenta para a construção coletiva de significados, promovendo a troca de ideias e o diálogo entre os estudantes. Nesse

processo, o texto desempenha um papel fundamental como mediador da interação social e da aprendizagem, ajudando os educandos a entenderem a linguagem como instrumento de participação ativa e construção de conhecimento compartilhado, alinhando-se com a perspectiva bakhtiniana de linguagem como prática viva e dialógica.

5.5.2 Produção escrita

A atividade intitulada *Produção escrita*, conforme podemos observar na Figura 29, tem como objetivo incentivar o aprendizado e aprimorar as habilidades ligadas à escrita. Para alcançar esse propósito, as autoras propõem o uso de diversas estratégias e recursos, ajudando a criança a criar textos que expressem seus pensamentos de maneira clara e objetiva. Conforme indicado na atividade, o educador pode explorar diferentes gêneros textuais e incluir jogos e brincadeiras como ferramentas pedagógicas.

A Figura 30 apresenta orientações específicas das autoras para a execução dessa proposta, contudo, na análise do material, percebe-se que as possibilidades para desenvolver a atividade de produção escrita vão além das que foram exemplificadas, englobando uma ampla gama de alternativas. Diante desse leque de opções, decidimos escolher e explorar uma dessas sugestões para a produção da escrita.

Figura 29 – *Print* da página do livro com a atividade: Produção Escrita

2.6 Trabalhando com 'PRODUÇÃO ESCRITA'

OBJETIVO

- Proporcionar à criança o conhecimento e aprimoramento do uso da Língua Portuguesa escrita;
- Estimular, através de diferentes técnicas e recursos, a criatividade e a capacidade da criança de externar seus pensamentos de forma clara e objetiva.

MATERIAL

- Dependerá da atividade que irá desenvolver: gravuras, textos, gibis, revistas, jornais, jogos pedagógicos, brincadeiras e outros.

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

- Serão apresentadas várias sugestões para estimular a produção escrita:

Fonte: Quadros e Schmiedt (2006).

Figura 30 – *Print* da página do livro com o desenvolvimento da atividade Produção escrita

a) Produção livre a partir de gravuras:

- Selecionar gravuras que possibilitem riqueza de conteúdo/informações.
- Explorar em língua de sinais tudo o que se observa na gravura: personagens, objetos, cenário, detalhes que chamem a atenção, ações ali identificadas, sentimentos ou emoções expressas na gravura,... Registrar no quadro todas as palavras ou expressões que surgirem ou forem solicitadas neste momento.
- Estimular o pensamento e criatividade das crianças para além do que se vê : O que aconteceu antes? O que se fará ou acontecerá depois? Com quem? Onde? E depois ainda?...
- Aproveitar a gravura para identificar e discutir temas trabalhados em aula.
- Criar histórias escritas individual ou coletivamente.
- Trabalhar posteriormente com o vocabulário novo posto no quadro e solicitado pelas crianças.

Exemplo 1:



Fonte: Quadros e Schmiedt (2006).

Embora a atividade promova o desenvolvimento da criatividade, explore a língua de sinais e a construção de histórias escritas, algumas reflexões são pertinentes. Inicialmente, pois percebemos que a atividade não apresenta uma proposta clara que favoreça a interação com textos que as crianças já leram ou vivenciaram.

Conforme Bakhtin (2014), todo enunciado se configura como uma resposta a outros discursos e essa dimensão intertextual poderia ser explorada para enriquecer a produção escrita. Além disso, a proposta se concentra na análise da gravura sem adotar estratégias que a conectem às experiências individuais e socioculturais das crianças, pois aparecem de forma estanque, sem um diálogo com experiências anteriores. Sob a perspectiva bakhtiniana, que compreende a linguagem como um

fenômeno historicamente situado e socialmente construído, seria relevante que a proposta partisse de uma unidade mais ampla e contextualizada, que tenha significado para a criança. A partir desse ponto de partida, poderiam ser incorporados questionamentos que conectem a interpretação da imagem ao repertório vivencial dos alunos, tornando a atividade mais significativa.

De acordo com Bakhtin (2014), os enunciados são produções concretas de interação verbal que não apenas transmitem ideias, mas também refletem e reinterpretam valores, crenças e ideologias do ambiente em que emergem. Cada ato de linguagem está, portanto, imerso em um contexto social que o molda e o orienta.

A atividade foca principalmente na observação da imagem e na produção escrita, mas não estimula o diálogo entre os alunos. A interação poderia ser mais bem aproveitada por meio de debates sobre os diversos significados atribuídos à imagem, promovendo a troca de ideias e a participação ativa das diversas vozes no processo de construção do texto. No caso de crianças surdas, iniciando o processo de alfabetização, a criação coletiva de histórias é um importante passo (Rodrigues, 2009).

O diálogo prévio oferece aos alunos a oportunidade de expressar suas ideias, ouvir as perspectivas dos colegas e construir, de forma conjunta, um entendimento mais profundo sobre o tema. Só após esse momento de reflexão e troca é que a produção escrita se torna mais significativa, uma vez que os alunos já possuem uma base sólida de ideias e compreensões. No caso das crianças surdas, especialmente aquelas que estão no início do processo de alfabetização, a criação coletiva de histórias se torna ainda mais importante. Essa abordagem não só favorece o desenvolvimento da linguagem, mas também incentiva a socialização, permitindo que as crianças construam o conhecimento de maneira colaborativa antes de se engajarem em atividades de escrita individual. Dessa forma, ao integrar a interação e o debate antes da escrita, a atividade se torna mais enriquecedora e significativa para todos os envolvidos.

Sob essa ótica, o texto se torna uma ferramenta mediadora de aprendizagem, facilitando a troca de significados e o desenvolvimento de habilidades linguísticas e culturais. Além disso, ao incentivar os estudantes a refletirem sobre suas próprias produções textuais, essas atividades promovem a internalização de práticas

discursivas e a experimentação de diferentes formas de comunicação. “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência”, como destaca Bakhtin (2014, p. 36). Essa visão reforça a relação inseparável entre linguagem e contexto social, enfatizando sua dimensão histórica e ideológica. Assim, o texto deixa de ser um produto estático e assume um papel central como meio de interação e construção de sentido, contribuindo para a formação crítica e social dos estudantes.

Embora as atividades desta seção intituladas *Perspectivas pedagógicas em atividades propostas para o público surdo: sugestões de atividades para o ensino da língua portuguesa para surdos* não incluam a recomendação de tecnologias digitais, a incorporação dos recursos digitais pode enriquecer significativamente o processo de aprendizagem, ampliando as oportunidades de interação entre os alunos. O uso de ferramentas como editores de texto *online*, aplicativos para criação de histórias em quadrinhos e plataformas de escrita colaborativa permite que os alunos desenvolvam suas produções textuais de forma dinâmica e interativa.

Além disso, o uso de recursos digitais facilita o contato com uma ampla variedade de gêneros textuais multimodais, como vídeos legendados e infográficos, que demandam uma leitura crítica e a produção de respostas escritas contextualizadas. As tecnologias digitais potencializam esse encontro de discursos variados ao oferecer um espaço virtual para troca de ideias e construção de significados. Ao incentivar os alunos a interagirem com textos em diferentes mídias e registrarem suas reflexões em formatos digitais, a atividade não apenas promove o desenvolvimento das competências linguísticas, mas também prepara os estudantes para os desafios comunicativos do mundo contemporâneo. Nesse contexto, o texto deixa de ser visto como um produto estático, tornando-se um elemento dinâmico e essencial para o aprendizado, o diálogo e a construção do conhecimento coletivo.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

Nos programas de pós-graduação em Educação, na modalidade profissional, o produto educacional consiste em um material criado a partir dos resultados de uma pesquisa, com o objetivo de contribuir, tanto social quanto academicamente, para o avanço do conhecimento na área da Educação. A intenção desse produto está ligada à prática profissional do(a) pesquisador(a), que, ao deparar com um problema de pesquisa, busca compreendê-lo e explorar soluções didáticas e metodológicas que possam enriquecer os contextos educativos. Esse produto pode se manifestar de diversas formas, como guias didáticos, planos de aula, plataformas digitais, jogos pedagógicos, formação continuada de professores, entre outros, sempre fundamentado em teorias e metodologias consistentes. Seu objetivo é promover inovação, além de oferecer ferramentas que ajudem educadores e gestores, proporcionando soluções práticas que favoreçam a inclusão, o desenvolvimento de competências e a melhoria da prática pedagógica.

Nesse contexto, para atender aos requisitos estabelecidos pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e alinhar-se à sua política educacional de responsabilidade social, a proposta deste material educacional é disponibilizar, de forma gratuita e acessível, aos educadores da Educação Básica, um manual didático em formato de *e-book* com as análises das atividades que estão em conformidade com os princípios desta pesquisa. Ao propor esse produto educacional, consideramos as diversas vantagens que o formato digital oferece, que vão desde a ampliação da acessibilidade até a flexibilidade no processo de ensino e aprendizagem, outras características e benefícios desse modelo que consideramos importantes para a escolha desse formato.

Os *e-books* oferecem uma série de vantagens em relação aos materiais impressos, facilitando o acesso rápido e eficiente ao conteúdo, com custos de produção e distribuição significativamente menores. Eles também permitem atualizações ágeis, sem a necessidade de reimpressões, e oferecem mobilidade, podendo ser acessados em dispositivos eletrônicos como *tablets*, *smartphones* e computadores, o que garante flexibilidade e acesso remoto. Além disso, os *ebooks* possibilitam a integração de recursos multimodais, enriquecendo a experiência educacional. No contexto da

pesquisa, eles facilitam a disseminação rápida de estudos, alcançando um público maior do que os livros físicos. Em resumo, a adoção de *e-books* na Educação contribui para um aprendizado mais acessível, interativo e personalizado, além de promover uma educação mais inclusiva e adaptada às exigências tecnológicas contemporâneas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo aprofundar a compreensão sobre como a tecnologia pode contribuir no processo de apropriação da língua escrita por crianças surdas, investigando de que maneira o uso dessa ferramenta pode ser integrado para promover ambientes educacionais inclusivos e acessíveis a todos os alunos.

Conforme Bakhtin (2014), a língua é um fenômeno social, que possibilita a interação e, como resultado, favorece o desenvolvimento linguístico e a autonomia dos sujeitos envolvidos nesse processo dialógico. A linguagem, portanto, não é apenas um meio de comunicação, mas um espaço de construção e transformação de significados, que se configura e se recria a partir das interações sociais.

Este estudo destaca a importância do respeito e da valorização da cultura surda, assim como da língua de sinais, como elementos essenciais para a aprendizagem efetiva dos indivíduos surdos no ambiente escolar. Conforme argumenta Gesser (2009), é fundamental criar espaços que favoreçam a compreensão e o reconhecimento da diversidade linguística, garantindo assim o direito dos surdos à educação em condições equitativas.

Em nossa revisão de literatura, as pesquisas enfatizam a importância de um ensino que contemple simultaneamente tanto a língua de sinais quanto a modalidade escrita da língua portuguesa, proporcionando aos estudantes surdos um aprendizado mais completo e integrado. Essa perspectiva reforça a necessidade de estratégias pedagógicas bilíngues, que assegurem o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos surdos sem a imposição de um modelo exclusivamente oralista, que historicamente marginalizou essa comunidade.

Essa reflexão evidencia a necessidade de se reconhecer a Libras como primeira língua dos surdos, permitindo-lhes desenvolver plenamente sua competência linguística antes de serem introduzidos à língua escrita. A promoção de uma educação inclusiva requer o reconhecimento da Libras como base fundamental do aprendizado dos estudantes surdos, além da implementação de práticas pedagógicas que considerem a relação entre língua de sinais e escrita, garantindo assim a plena participação da criança surda no processo educativo.

Nesse contexto, a utilização de estratégias metodológicas em conjunto com tecnologias pode ser um recurso valioso para potencializar o processo de alfabetização da criança surda. Além de facilitar sua participação ativa em diversas práticas sociais, segundo a autora, essas ferramentas são essenciais para o desenvolvimento da autonomia do aluno, ampliando sua capacidade de interação e comunicação no ambiente em que se vive.

Com base nessa análise, futuras pesquisas podem aprofundar o estudo de práticas pedagógicas que se alinhem a uma perspectiva dialógica, capaz de promover o desenvolvimento linguístico dos alunos surdos. Considerando minha experiência como professora da Educação Básica e como tia de uma criança surda, percebo a necessidade de investigações como estudo de caso que priorizem essa abordagem.

REFERÊNCIAS

A MANEIRA mais fácil de criar seus próprios recursos de ensino. *In*: Wordwall. Disponível em: <https://wordwall.net/pt>. Acesso em: 15 maio 2024.

ABOUT US. *In*: Kahoot. Disponível em: <https://kahoot.com/company/#history>. Acesso em: 20 maio 2024.

ALFABETO em Libras e Sacola Surpresa. *In*: Instituto Nacional de Educação de Surdos. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1kDOQrm71xlm26osyOU_N5lYi4t3sHilj/view; Acesso em: 26 maio 2024.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método do sociólogo da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BEHAR, Patricia Alejandra *et al.* **Modelos pedagógicos na educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 12 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 12 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 12 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 maio 2024.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2007.

CABELLO, Janaína. **Desenvolvimento de objetos de aprendizagem para alfabetização de crianças surdas**: novas tecnologias e práticas pedagógicas. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

CAÇA-PALAVRAS: abacaxi gelado. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1SP20F4tBICWs9nv1xyJDcSrLucVVhBvp/view?pli=1>. Acesso em: 25 maio 2024.

CAÇA-PALAVRAS: abacaxi gelado. Ines: Rio de Janeiro. 1 vídeo (59seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hKR3b0mr9sw>. Acesso em: 26 maio 2024.

COMUNIDADE. *In*: Wordwall. Disponível em: <https://wordwall.net/pt/community>. Acesso em: 15 maio 2024.

CRIE lições melhores mais rapidamente. *In*: Wordwall. Disponível em: <https://wordwall.net/account/login?redirectto=%2Fpt%2Fcreate%2Fpicktemplate>. Acesso em: 15 maio 2024.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DORZIAT, Ana; LIMA, Niédja Maria Ferreira; ARAUJO, Joelma Remígio de. A inclusão de surdos na perspectiva dos estudos culturais. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-1817--Int.pdf>. Acesso em: 1 out. 2023.

EDUCAÇÃO Básica – DEBASI/INES. *In*: Instituto Nacional de Educação de Surdos. Disponível em: <https://debasi.ines.gov.br/p%C3%A1gina-inicial#h.a9o9qj5ag7cq>. Acesso em: 25 maio 2024.

ESCOLHA o tipo de conta. *In*: kahoot! Disponível em: <https://create.kahoot.it/auth/register?deviceId=yhV0EwwCLbsxzzS1L4nWRV&sessionId=1731352403905>. Acesso em: 20 maio 2024.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação bilíngue para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Tese (Doutorado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* **Tecnologias digitais na educação: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita.** Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2013.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** São Paulo: Parábola, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação.** Campinas: Autores Associados; Editora da UNICAMP, 1996.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JOGO da memória – sentimentos. *In:* Instituto Nacional de Educação de Surdos. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1rAV3QzVsqygzq90Df25Obi2i6LdAlzMF/view>. Acesso em: 26 maio 2024.

KATHOOT! Disponível em: <https://create.kahoot.it/auth/login>. Acesso em: 20 maio 2024.

KLEIN, Alessandra Franzen; KRAUSE, Keli. O processo de alfabetização e letramento da criança surda em L2 numa perspectiva inclusiva. *In:* SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO, 10., 2017, Ijuí. **Anais [...].** Unijui: Ijuí, 2017.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem os alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em [A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS SURDOS: O QUE DIZEM ALUNOS, PROFESSORES E INTÉRPRETES SOBRE ESTA EXPERIÊNCIA](#). Acesso em: 13 dez. 2023.

LOPES, David Santana; SANTOS, David Kaique Rodrigues dos. Jogos analógicos e digitais como ferramentas lúdicas na ambientação e no ensino de estudantes surdos no ensino regular. **Revista Encantar**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 174–201, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8000>. Acesso em: 13 dez. 2023.

MINHAS ATIVIDADES. In: Wordwall. Disponível em: <https://wordwall.net/account/login?redirectto=%2Fmyactivities>. Acesso em: 15 maio 2024.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin Lilian. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2008.

PIN do jogo. In: Kathoot!. Disponível em: <https://kahoot.it/>. Acesso em: 20 maio 2024.

QUADROS, Ronilce Müller; SCHMIEDT, Magali L. P.. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf. Acesso em: 20 maio 2024.

RAMOS, Daniela Karine; MELO, Hiago Murilo de; MATTAR, João. Jogos digitais na escola e inclusão digital: intervenções para o aprimoramento da atenção e das condições de aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, v. 18, n. 58, p. 670-692, jul./set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.18.058.DS04>.

RECEITA em Libras: abacaxi gelado. Ines: Rio de Janeiro. 1 vídeo (3min 40seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jxAmVaSq18o&t=48s>. Acesso em: 25 maio 2024.

RECEITAS em Libras. In: Instituto Nacional de Educação de Surdos. Disponível em: <https://debasi.ines.gov.br/atividades-diversas/receitas-em-libras>. Acesso em: 25 maio 2024.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação.. Petrópolis: Vozes, 1995 (Educação e Conhecimento).

RIBEIRO, Rafael João *et al.* Teorias de aprendizagem em jogos digitais educacionais: um panorama brasileiro. **Renote – Novas Tecnologias em Educação**, v. 13, n. 1, p. 1-10, jul. 2015. DOI: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.57589>.

RODRIGUES, Carlos Henrique. A sala de aula de surdos como espaço inclusivo: pensando o outro da educação atual. In: ALMEIDA, Wolney Gomes (org.). **Educação de surdos**: formação, estratégica e prática docente. Ilhéus: SciELO Books, 2017. p. 113-136.

RODRIGUES, Ednalva Gutierrez. **A apropriação da linguagem escrita pela criança surda**. 2009. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

RODRIGUES, Patrícia Rocha; ALVES, L Lynn Rosalina Gama. Criar e compartilhar games: novas possibilidades de letramento digital para crianças surdas. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 12, n. 2, p. 1-10, dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/53498/33015>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SILVA, Valquíria da Conceição. A importância do lúdico para o ensino-aprendizagem de alunos surdos. **Somma: Revista Científica do Instituto Federal do Piauí**, Teresina, v. 2, n. 2, p. 47-57, 2016. Disponível em: <https://revistas.ifpi.edu.br/index.php/somma/article/view/45>. Acesso em: 10 dez. 2023.

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

SKLIAR, Carlos (org.). **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOUZA, Regina Maria de. O processo da construção da leitura e da escrita pela criança surda. *In*: CICCONE, Marta. **Comunicação total**: introdução – estratégias. A pessoa surda. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996. p. 103-107.

TAVARES, Amanda Rodrigues *et al.* As contribuições do estudo de Vygotsky para a educação contemporânea e as teorias pedagógicas. *In*: SEMANA DE INTEGRAÇÃO, 5., 2016, Inhumas. **Anais** [...]. Inhumas: Universidade Estadual de Goiás, 2016. p. 611-617.

TORRES, Velda; ALVES, Lynn. Professores e os jogos digitais: um olhar sobre as possibilidades pedagógicas destas mídias. **A Cor das Letras**, v. 14, n. 1, p. 163-176, fev. 2017. DOI: <https://doi.org/10.13102/cl.v14i1.1456>.

TREM das frutas. *In*: Wordwall. Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/77544727/trem-das-frutas-https-wwwyoutubecom-watchvixrcir7oww0>. Acesso em: 15 maio 2024.

VERASZTO, Estéfano Vizconde *et al.* Tecnologia: Buscando uma definição para o conceito. **Revista de Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação**, v. 60, n. 85, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/266374098_Tecnologia_Buscando_uma_definicao_para_o_conceito_Technology_Looking_for_a_definition_for_the_concept. Acesso em: 15 maio 2024.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.