

LETRAMENTOS CRÍTICOS E O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Valéria Campos Muniz¹

Fernanda Beatriz Caricari de Moraes²

RESUMO: Neste artigo, apresentamos reflexões sobre o uso de metodologias ativas no desenho de unidades didáticas para alunos surdos da Educação Básica, em fase inicial de aprendizagem da língua portuguesa escrita. Para fundamentar a discussão, levamos em consideração questões de letramentos (STREET, 2014; ROJO & MOURA, 2019; KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, entre outros), estudos sobre o uso de metodologias ativas (MORAN, 2018, 2022), além de estudos precursores sobre ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos (QUADROS, 1997; FERNANDES, 2006; PEREIRA, 2014; LODI, 2013). Na apresentação dos objetos de aprendizagem, trazemos exemplos de algumas atividades desenvolvidas pelos mestrandos, durante a disciplina “Avaliação e Elaboração de Material Didático”, do Mestrado Profissional em Educação Bilíngue, do Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES. Os resultados mostram que a utilização de recursos tecnológicos, possibilitados pelas metodologias ativas, estimula a criatividade nas propostas desenvolvidas pelos mestrandos, que buscaram colocar o aprendiz surdo em estado de mobilização, desenvolvendo autonomia no tocante à aprendizagem da língua portuguesa escrita.

Palavras-chave: Letramentos; Metodologias Ativas; Ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos.

CRITICAL LITERACIES AND THE USE OF ACTIVE METHODOLOGIES IN BILINGUAL EDUCATION

ABSTRACT: In this article, we present reflections on the use of active methodologies in the design of didactic units for deaf students of Basic Education, in the initial phase of learning the written Portuguese language. To support the discussion, we take into account literacy issues (STREET, 2014; ROJO & MOURA, 2019; KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, among others), studies on the use of active methodologies (MORAN, 2018, 2022) in addition to precursor studies on teaching Portuguese as a second language for the deaf (QUADROS, 1997; FERNANDES, 2006; PEREIRA, 2014; LODI, 2013). In the presentation of the learning objects, we bring examples of some activities developed by the master students, during the discipline "Evaluation and Elaboration of Didactic Material", of the Professional Master in Bilingual Education, of the National Institute of Deaf-INES. The results show that the use of technological resources, made possible by active methodologies, stimulate creativity in the proposals developed by the masters, who sought to put the deaf apprentice in a state of mobilization, learning of the written Portuguese language.

Keywords: Literacies; Active Methodologies; Teaching Portuguese as a Second Language for the Deaf Learners.

¹ Professora do Mestrado Profissional em educação Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5267-9479>. E-mail: valcammuniz@gmail.com.

² Professora Adjunta IV da Academia da Força Aérea. Professora do Mestrado Profissional em educação Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6075-4101>. E-mail: fernandacaricari@gmail.com.

Introdução

Este artigo é fruto de uma parceria entre duas professoras que ministraram conjuntamente a disciplina “Avaliação e Elaboração de Materiais Didáticos para Ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua”, no Mestrado Profissional do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES/MEC-RJ).

Essa disciplina teve, entre seus objetivos, a avaliação de materiais didáticos e a elaboração de unidades didáticas voltadas para o ensino de língua portuguesa escrita para alunos surdos da Educação Básica (EB). No que se refere à elaboração das unidades didáticas, em virtude da pouca oferta de materiais voltados para esse público, os mestrandos (10 ouvintes e 1 surdo) foram incentivados a elaborarem essas unidades, seguindo propostas desenvolvidas no Instituto (MORAIS & MUNIZ, 2022, 2023; MORAIS & CRUZ, 2020,) e, também, por outros pesquisadores (ABRANTES, 2020), de modo a atender às necessidades e aos anseios dos surdos da EB, fomentando o letramento por meio de metodologias ativas que levem em conta suas particulares linguísticas. Cabe ressaltar que a assunção do espaço escolar de uma perspectiva bilíngue, Libras e Língua Portuguesa, fundamenta todo o processo.

Pretendemos, portanto, apresentar parte dos objetos de aprendizagem criados pelos mestrandos, discutindo características e aplicabilidade no espaço escolar. Em conformidade com os estudos dos Letramentos (STREET, 2014; ROJO & MOURA, 2019; KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020), partimos da premissa da aprendizagem da Língua Portuguesa escrita como possibilidade de mudança na situação de convivência daqueles que estão à margem da sociedade. Tanto a leitura, quanto a escrita, ao serem imbuídas de significado, tornam-se potentes instrumentos de transformação social, não se resumindo a atividades de decodificação, contribuindo para uma “experiência democrática de aprendizado” (HOOKS, 2020, p.55). Dessa forma, eventos de Letramentos (ROJO; MOURA, 2019), que fomentem a participação do aprendiz surdo de forma crítica, por meio da leitura de exemplares autênticos, produzidos para o uso real da língua, contribuem para a construção de uma “comunidade de aprendizado” (HOOKS, 2020, p.46). Vale destacar que a acepção de textos autênticos, com a qual trabalhamos, constitui-se em “amostras da língua escrita que não tenham sido especificamente escritas com o propósito de ensino” (NUNAN, 1999, p. 27).

No decorrer das aulas, enfatizamos o papel protagonista dos nossos mestrandos, que também são professores (pedagogos e licenciados em diferentes áreas do conhecimento); sua participação e reflexão em todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem,

experimentando, desenhando e criando hipóteses, sempre sob a orientação do professor (MORAN, 2018, p. 4), numa relação dialógica.

Nesse sentido, reposicionar os alunos surdos, público-alvo do material desenvolvido pelos mestrados, por intermédio de metodologias ativas, permite suprir ferramentas de conhecimento e de poder por meio de uma ação docente crítica no trabalho com a linguagem, em que a vertente sociocultural dos estudos sobre letramentos permite combater um histórico social, na educação de surdos, de discriminação, marginalização e de dessubjetivação (SÁ; FIDALGO, 2022, p. 65).

Impulsionar uma educação democrática significa encorajar a participação de seus atores, neste caso, mestrados que atuam no espaço escolar, de modo a repensar suas práticas, propondo unidades didáticas voltadas para alunos surdos. A construção dessas unidades contou com uma série de recursos que possibilitaram a criação de objetos de aprendizagem envolventes, com forte apelo visual, capazes de estimular aprendizes de diferentes formas, ampliando sua autonomia e seu engajamento.

É por meio das metodologias ativas e do embasamento sobre letramentos que discutiremos os objetos produzidos. Para isso, trataremos, inicialmente, das questões de letramento e metodologias ativas, para posteriormente, apresentar e analisar os objetos desenvolvidos na disciplina.

1. Questões de Letramento

Refletir sobre a educação de surdos em tempos globais, transnacionais, no interior de sistemas sociais, econômicos, culturais e históricos dinâmicos significa vivenciar interseccionalidades (CAMPOS; BENTO, 2022) em contextos plurais, bi(multi)língues (QUADROS, 2005), buscando por práxis pedagógicas mais equânimes. Há um grande esforço, por parte dos profissionais envolvidos em sua educação, em romper com uma matriz epistêmica e hegemônica em prol de uma educação libertadora (FREIRE, 1967; HOOKS, 2017), decolonizando saberes acadêmicos dominantes, possibilitando aos alunos surdos, de certo modo, destituídos de uma cidadania plena em razão da dificuldade na aprendizagem da língua portuguesa, um refletir e agir sobre o mundo.

O processo de in(ex)clusão vivenciado por muitos alunos surdos, que devem se ajustar a um modelo linguístico pseudomonolíngue, constitui há muito uma violência simbólica, em que “a educação reforça a dominação” (HOOKS, 2017, p.12), tornando a sala de aula um espaço

“de castigo e reclusão e não de promessa e possibilidade” (HOOKS, 2017, p.13). Nesse contexto, as diferentes identidades em sala de aula ainda invisibilizadas, ensimesmadas necessitam de práxis insurgentes comprometidas com a vida, com a emoção, transgredindo fronteiras, *corazonando* (ARIAS, 2020) saberes.

Para esses indivíduos, que, muitas vezes, chegam à escola sem uma língua consolidada, cujo mundo ainda pode estar restrito a um contexto vivencial imediato, não basta apenas objetivar o conhecimento que está nos livros, mas também aqueles que se ligam ao viver e estar no mundo. Segundo Janks (2018), tanto quanto a política com P maiúsculo, que diz respeito a governos e acordos de diferentes ordens, a política com p minúsculo, que diz respeito ao indivíduo, à sua vida e às suas escolhas, deve ser ensinada. “Enquanto o social constrói o indivíduo, ele também é construído pelo social e esse relacionamento dialético, fluido e dinâmico cria possibilidades de ação social e mudança” (JANKS, 2018, p.17).

O ensino da língua portuguesa escrita para surdos, nesse sentido, vai além de uma educação estritamente linguística para uma educação que “ênfatiza conexões entre linguagem, conhecimento, poder e subjetividades” (ANDREOTTI, 2014, p.34), rompendo com uma “ditadura do conhecimento” (HOOKS, 2017, p.49). É um ensinar para expressar, comunicar, criando possibilidades, sem descaracterizar suas produções escritas, vistas, muitas vezes, como interlínguas, desconsiderando-se todo um “patrimônio vivencial” (MEGALE, LIBERALI, 2020).

Desse modo, a sala de aula, ambiente plural por natureza, a servir como *locus* fértil para o contato do aluno com sistemas culturais múltiplos, demanda pensar o conhecimento de forma não compartimentalizada, impulsionando docentes a criar novas e inéditas formas de pensar a realidade, originando novos paradigmas, num movimento de retroalimentação, em que a teoria conduz à prática e vice-versa.

De acordo com essa perspectiva, sobressai, na aprendizagem inicial da língua escrita, um processo de transformação pessoal, de constante (re)construção e (re)posicionamento do texto, em que os olhares críticos do leitor movimentam-se “tanto para trás em direção ao design, quanto para a frente em direção ao re-design” (JANKS, 2018, p.19). É um transformar, até então, letras, inicialmente apenas imagens, ainda sem sentido, num sistema representacional, em que cada palavra, pouco a pouco descortina um complexo mundo de significados.

A construção de sentidos na escrita de uma segunda língua, portanto, significa criar e mudar formas de se perceber e pensar aspectos socioculturais, muitas vezes distantes da realidade do aprendiz. Vale evidenciar que, no caso de pessoas surdas, o bilinguismo acaba

sendo imposto, não configurando escolha ou opção, como acontece com o ensino de inglês, francês e espanhol, por exemplo, para pessoas ouvintes. Os alunos, nesse sentido, enquanto atores sociais, “corpos de conhecimento” (MEGALE, LIBERALI, 2020), devem ser desafiados no seu entendimento do que significa estar no mundo, a fim de defender proposições e “criar suas próprias vozes, construindo identidades sociais” (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p.143).

À escola, portanto, como principal agência de letramento, compete levar esses alunos a desenvolver, por intermédio da escrita, o pensamento abstrato, que ultrapasse pensamentos situacionais e operacionais imediatos. Longe de defender efeitos positivos dos letramentos, como a tão propalada ascensão social, viver em sociedade significa estar submetido a estruturas culturais e de poder, que nos desafiam a questionar um *status quo* posto e dado como natural, que reforça, muitas vezes, o colonialismo e a dominação. Para tanto, para agir e refletir no/sobre o mundo, esses alunos, restritos, na maior parte das vezes, a comunicações face a face, necessitam participar de eventos de letramentos que os levem a estender conteúdos de leituras para outras esferas de conhecimento, além de suas histórias pessoais de vida.

Foi como professoras de sala de aula, de alunos surdos, em um curso de Pedagogia, que testemunhamos “a ausência de sentimento de segurança que, muitas vezes, promove um silêncio prolongado” (HOOKS, 2017, p.56) de alunos desacostumados a se posicionarem. Ao serem solicitados para lerem textos que circulam na internet, sobre assuntos variados, como, os efeitos das mídias sociais na vida de crianças e adolescentes, eles, de maneira geral, apresentam dificuldade para explicar o conteúdo. No processo de leitura, muitos deles se prendem a uma leitura literal, de palavra a palavra, fazendo tradução simultânea da língua de sinais para a Língua Portuguesa, sem conseguirem construir uma “identidade performativa, que não é pré-concebida, mas construída no e pelo ato de fala em sua materialidade plena” (LEROY, 2021, p.12).

Quando pressionados a se afastarem do texto, a não fazerem uma tradução, mas a refletirem sobre ele, a tendência era trazer exemplos do cotidiano. Ou seja, a falta de familiaridade com práticas de leituras, que componham seu conhecimento de mundo, dificulta a eles “tecer explicações analógicas, relacionando semelhanças e diferenças” (KLEIMAN, 1995, p.42) com esses textos. Nesse sentido, encontrar a sua voz, no interior de uma pedagogia que se deseja crítica, torna-se tarefa complexa, uma vez que um assunto remete a outro e mais outro, num processo contínuo de construção e formulação de pensamento não muito esperado para alunos universitários.

Considerando que a maioria dos alunos surdos que frequentam os bancos escolares tem pouco conhecimento de sua própria língua, a língua de sinais, pois majoritariamente são provenientes de famílias de pessoas ouvintes, e apresentam pouco ou quase nenhum conhecimento da Língua Portuguesa, em virtude de a família não trabalhar a língua portuguesa com eles e, de, provavelmente, serem submetidos a práticas de leituras associadas ao modelo autônomo de letramento (STREET, 2014), é compreensível que seja difícil para eles defenderem seus pontos de vista e retomarem conteúdos, estabelecendo relações, uma vez que foram por tanto tempo corpos apagados e silenciados.

Como então, construir alternativas pedagógicas em salas de aula bi(multi)língues, a fim de suscitar múltiplos saberes e modos de significação a partir de um movimento cíclico de leitura, interpretação e transformação do conteúdo lido, na linha do que propõe Janks (2018)? É fundamental trazer os discentes para o centro da aprendizagem, como atores principais na construção do conhecimento, exigindo-lhes responsabilidade e autonomia, rompendo com um período histórico pautado no oralismo³ e na comunicação total⁴. Hoje, embora legislações advoguem a favor de uma educação bilíngue, hodiernamente inclusa na Lei de Diretrizes e Bases, após a lei 14191/21, ainda há muitos entraves operacionais para tornar os ambientes educacionais para alunos surdos verdadeiramente bilíngues.

A defesa pela inclusão traz em seu bojo a ideia de que nas classes/escolas “especiais” há um processo de exclusão discriminativa quanto a seus alunos. No entanto, se olharmos para o ensino de pessoas surdas, pela ótica não apenas social, mas, principalmente, linguística, veremos que esses alunos demandam práxis pedagógicas diferenciadas, ambientes bilíngues, com a língua de sinais como língua de instrução, e professores com formação para atuar com esse grupo específico.

Assim sendo, para haver uma emancipação humana e social desses sujeitos, cumpre repensar uma formação docente que não se limite às abordagens de ensino, mas que possa contribuir de maneira efetiva para despertar o interesse dos alunos. Nesse sentido, uma educação, que se deseja lugar de aprendizado, não pode estar voltada apenas para o aspecto linguístico do ensino de línguas. Pensar na formação do aluno surdo de forma ampla levou-nos a investir no uso de metodologias ativas, a fim de despertar nele um sentimento de agência na construção de seu conhecimento.

³ Oralismo: método de ensino utilizado na educação de surdos baseado na língua oral.

⁴ Comunicação total: Utilização de métodos de ensino combinados (língua de sinais, mímica, gestos, voz) na educação de surdos.

2. Pensando em metodologias ativas no ensino de língua escrita

O foco principal das metodologias ativas é o envolvimento e o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, envolvendo-o em projetos interdisciplinares (com um olhar mais abrangente e não segmentado em disciplinas que não dialogam), ensino com games, sala de aula invertida, entre outros recursos. Além de propor esse envolvimento maior do aluno, o papel do professor é de um orientador, um supervisor da atuação desse aluno nas atividades, mudando a ideia tradicional que vê o professor como um transmissor de conteúdos e único detentor do saber, comungando, de certo modo, das ideias defendidas por Freire (2005).

De acordo com Cunha *et al.* (2022), a educação formal, muitas vezes, ignorou que o conhecimento está relacionado a competências cognitivas, pessoais e sociais, envolvendo autonomia e colaboração, por exemplo. A tecnologia, entretanto, fez com que se pensasse em novas possibilidades, integrando espaços e tempos, permitindo ao professor ser autor de objetos de aprendizagem interessantes, desenvolvidos para diferentes aprendizes. Como a aprendizagem não se realiza somente em sala de aula, mas em variados espaços do cotidiano, o ambiente escolar, por intermédio das tecnologias digitais, pode trazer simulações em atividades desafiadoras, com projetos em grupo sob a supervisão de professores que mediam, acompanham e analisam os processos.

Dessa maneira, a escola formaria aprendizes autônomos, com capacidade de reflexão e investigação, tornando o ambiente escolar dinâmico, com informações cada vez mais contextualizadas. Sobre isso Moran (2020, p. 3) afirma que:

[...] se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

No que se refere às atividades desafiadoras, elas exigem pesquisa, avaliação das situações e dos diferentes pontos de vista, ou seja, a aprendizagem ocorre pela descoberta e pela cooperação. Ao contextualizar as atividades, simular usos reais do conteúdo na vida, maior será a efetividade do aprendizado. “Quanto mais aprendemos próximos da vida, melhor” (MORAN, 2020, p. 4).

Freire (2009) já dizia ser necessário superar a educação bancária, tradicional e enfatizar a aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o no próprio processo. O uso de jogos, por exemplo,

se faz cada vez mais presente e com desafios e recompensas, por intermédio de jogos individuais ou colaborativos, pode envolver fortemente o grupo de alunos. Há diversas plataformas com opções gratuitas para o desenvolvimento desses objetos, entre elas: quizziz, Kahoot, Wordwall⁵, entre outros.

O uso de metodologias ativas pode priorizar situações da vida real, incentivando a aprendizagem fora dos muros da escola, criando cenário propício para a utilização de material autêntico. Há que se ressaltar, todavia, que utilizar textos autênticos com o foco na decodificação mecânica de palavras e na memorização de vocabulário, sendo o texto utilizado para o ensino de gramática e vocabulário, na linha do letramento autônomo, é desconsiderar a educação como proposta de formação integral.

A leitura é vista como um processo de construção de significados por parte do leitor. Kleiman (2002) discute que o autor deixa pistas para que o leitor reconstrua o significado, ativando seu conhecimento prévio, linguístico e textual. Para a realização dessa ativação, as metodologias ativas podem contribuir muito para a participação do aluno, tornando as aulas mais dinâmicas e divertidas. O uso das metodologias comumente envolve Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), que são instrumentos populares que conseguem atingir rapidamente a sociedade, garantindo o acesso ao conhecimento e à informação por meio do uso de diferentes linguagens (KENSKI, 2012). Essas linguagens podem ser ainda combinadas, por exemplo, linguagem escrita, imagens e movimento, como vemos constantemente em ambientes virtuais.

Para Moran (2018, p. 12), “a combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégia para a inovação pedagógica”. As tecnologias amplificam as possibilidades ativas de aprendizagem, envolvendo a pesquisa, a autonomia, a criatividade, o trabalho em grupo, o uso das línguas, enfim, a construção coletiva de conhecimento.

Segundo Siemens (2020), as teorias de aprendizagem do século XXI não são suficientes para compreender os anseios do aprendiz deste século, devido ao acesso tecnológico e às informações em rede. O conhecimento passou a ser processo complexo, dinâmico e contínuo que envolve uma série de etapas preparatórias e o desenvolvimento de meta-competências.

Os trabalhos de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) e Christensen, Horn e Staker (2013) também contribuem para mostrar as infinitas possibilidades que as inovações tecnológicas têm para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, por meio da mobilidade

⁵ www.quizzis.com; www.kahoot.com; www.wordwall.com.

e conectividade. Adotar as tecnologias como apoio às metodologias ativas de aprendizagem significa integrá-las ao currículo e à prática pedagógica na inovação dos processos educacionais (ALMEIDA; VALENTE, 2011).

Vale dizer que essa inovação somente ocorrerá, quando conjugada à ampliação do conhecimento de mundo, formando um agente participativo e consciente da sociedade em que vive. Glesser (2017) faz importantes considerações sobre a forma como aprendemos, afirmando que aprendemos de forma mais eficiente quando nos envolvemos em tarefas do que somente no ato da leitura ou da observação. Esse psicólogo americano afirma ainda que quanto maior a interação, maior o aprendizado e, conseqüentemente, maior o tempo de armazenagem das informações.

Assim, consideramos que as metodologias ativas contribuem para ajudar docentes a (re)pensar suas práticas, a fim de planejá-las, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz, no interior do que Hooks conceitua como “pedagogia engajada” (2020, p.81). Uma práxis consoante essa metodologia possibilita uma formação autônoma de aprendizes, num compromisso transformador no ensino.

3. Apresentação dos objetos desenvolvidos pelos mestrandos

Antes da apresentação dos objetos desenvolvidos pelos mestrandos, é importante ressaltar o fato de que eles compuseram unidades didáticas (UD) para o ensino de leitura e de escrita. Para o desenho de uma UD, é necessário um planejamento estratégico, realizando escolhas para promover o envolvimento e o engajamento dos aprendizes, promovendo-os a serem protagonistas desse processo (MORAIS & MUNIZ, 2022; MORAIS & CRUZ, 2020).

A promoção desse envolvimento é destacada por Moran (2015) por meio das metodologias ativas, que visam a aprendizagem de forma emancipada e interativa. As propostas de atividades criam desafios, atuando na construção do próprio conhecimento pelo educando, permitindo a criação de atividades que estimulem o pensamento e a tomada de decisões em suas ações. Nesse processo, o professor participa da mediação, ajudando o educando na formação do seu aprendizado. Segundo Freire (1986), a relação de diálogo é sem dúvida uma postura construtivista tanto para o professor como para o educando, possibilitando um pensamento progressista entre os pares.

Os objetos apresentados aqui tiveram como base a pedagogia visual (CAMPELLO, 2008, p.18), com a criação de propostas pedagógicas pautadas na visualidade a fim de reorientar

os processos de ensinar e aprender como um todo. Dessa forma, os objetos desenvolvidos estão articulados tanto com as metodologias ativas, como com a pedagogia visual, para o desenvolvimento de práticas de letramentos no ensino de surdos.

O primeiro objeto que apresentamos é parte de uma UD para o ensino de eufemismos, figura de linguagem responsável por suavizar um enunciado, tornando-o mais leve. A unidade na íntegra, publicada em artigo (PESSOA & MORAIS, 2023), foi construída com base no gênero textual tirinha e explorou as expressões mais utilizadas na variedade do português brasileiro. Além de promover a leitura, a unidade didática fomentou a análise do uso dessas expressões, explorando a compreensão dos alunos e o caráter cultural que as línguas possuem. Como proposta de avaliação, foi criado um jogo na plataforma *wordwall*, que possibilita a criação de diversos tipos de atividades personalizadas, em modelo gamificado, combinando linguagem visual e não-visual.

O jogo completo pode ser acessado no link⁶ contido neste artigo. Diferentes modelos de apresentação podem ser escolhidos no site, permitindo personalizações de acordo com as preferências dos jogadores. De acordo com Alves (2015, p. 9), “o uso de elementos de games (*feedback* em tempo real, evolução em relação ao seu objetivo e diferentes fases de rendimento) mobiliza o aluno a fazer exercícios, acompanhar seu progresso e perseguir seus objetivos”. O uso de recursos como esse vai ao encontro dos estudos da autora, que afirma que “entre todas as espécies, somos os maiores “jogadores” de todos, uma vez que crescemos brincando e aprendemos muito com isso” (ALVES, 2015, p. 95).

Como proposta de atividade gamificada, o *wordwall* permite mudança de interfaces, sem que seja necessário alimentar novamente a plataforma com os dados do jogo criado. Há, por exemplo, a interface de labirinto em que o desafio é o mesmo: relacionar a imagem à palavra, porém fazendo com que o boneco encontre o caminho da palavra que corresponde corretamente a imagem que aparece na tela. É importante frisar que a assinatura gratuita dessa plataforma proporciona ao professor a possibilidade de uso de variações de interfaces na apresentação do objeto: quiz, labirinto, roleta, palavras cruzadas, forca, entre outros.

Essas possibilidades auxiliam na dinâmica para instigar maior interesse no aprendizado, potencializando-o. O papel da gamificação vai muito além do estímulo à aprendizagem e à participação do aprendiz, contribuindo, por exemplo, para o desenvolvimento

⁶ <https://wordwall.net/pt/resource/20826221>

de competências socioemocionais (MORAN, 2017), como a persistência, o engajamento em desafios com colegas de sala, a autonomia, a liderança e a criatividade.

Pensando em uma função comunicativa que deve ser definida previamente na elaboração de uma UD, algumas delas se atentaram ao gênero textual tirinha, que traz uma interlocução entre a linguagem verbal e a visual, com recursos visuais e verbais sob perspectiva de ensino bilíngue. Para Ramos (2016), a tirinha é um gênero breve, construída em um, dois ou mais quadrinhos, com a existência de personagens, criando uma narrativa com humor, ironia ou quebra de expectativa. É um gênero textual multimodal, conectando de forma divertida elementos sociais, culturais, econômicos e quotidianos.

Para fortalecer a autoria do professor (LEFFA, 2017, 2019) no processo de ensino-aprendizagem e na construção da UD, foi utilizada a plataforma gratuita *Make Beliefs Comix*⁷, site que permite criar, organizar e nomear tirinhas conforme o objetivo e intenção didática. Foi produzida uma tirinha nessa plataforma para compor uma atividade da UD. Vídeos em libras no Youtube também foram elaborados de própria autoria como metodologia utilizada em Oliveira, Morais & Muniz (2023), objetivando contextualizar as perguntas iniciais da UD.

A partir de uma tirinha, atividades de compreensão escrita foram elaboradas, para, posteriormente, se trabalhar o vocabulário de objetos eletrônicos, fomentado pela imagem de um computador pessoal fornecida por uma imagem. Esses objetos foram nomeados tanto em Libras, como em Língua Portuguesa, promovendo um trabalho entre as duas línguas, estabelecendo um debate sobre o uso desses objetos no cotidiano familiar e escolar.

Para a última atividade dessa UD, foi proposta a experimentação e elaboração de tirinhas pelos próprios mestrandos, sendo essa atividade mediada pelo professor, que orientara os procedimentos no site. O *makebeliefs* possui uma forma intuitiva de acesso, permitindo escolher os personagens, a quantidade de cenas, cenários, tipos de balões, entre outros recursos visuais. Há uma parte específica que promove o uso da plataforma para que os usuários, em fase de aquisição de língua, se expressem, combinando linguagem visual com a escrita. Tanto o Google, como a UNESCO elegeram o *MakeBeliefsComix* como um dos sites mais inovadores do mundo na promoção da alfabetização e da leitura.

Ainda sobre tirinhas, uma unidade didática, construída no site *StoryboardThat*, em Língua de Sinais e Língua Portuguesa, foi destinada a alunos surdos do oitavo ano do Ensino Fundamental, anos finais. Foram explorados dois gêneros textuais, Tirinha e Crônica, com temas relacionados à cultura da cidade de Campos dos Goytacazes, pois havia a intenção de se

⁷ <https://makebeliefscomix.com/>

valorizar a cultura local na qual os alunos estão inseridos. A escolha desse site se deu por ser uma ferramenta bastante eficaz para a criação de materiais didáticos, uma vez que possibilita explorar conteúdos diversos.

O site storyboardthat.com⁸, conforme informações da própria página, possibilita a criação de *storyboards* e fornece ao usuário uma rica comunicação visual com o uso de imagens, cenas e personagens. A página pode ser utilizada de modo gratuito, contudo, há planos para professores assinarem que possibilitam maiores benefícios, como a conexão com plataformas de ensino, como Google Classroom; criação e compartilhamento de planos de aula em espécie de “Recurso Educacional Aberto (REA)”

A utilização dos REAs, em sites como o storyboardthat.com, é de grande valia, porque estimula docentes a prepararem seus próprios materiais de forma contextualizada e personalizada, beneficiando os alunos em sua individualidade, de forma a enriquecer a aprendizagem.

Podemos relacionar algumas dessas plataformas utilizadas pelos mestrados à cultura *maker*, pautada pela experimentação e no planejamento da ideia até o produto, por meio do pensamento computacional, que é uma nova linguagem que organiza, expressa e utiliza novas ideias, desenvolvendo a criatividade. A palavra inglesa *maker* significa “fazer” e o movimento *maker* defende o “faça você mesmo”, proporcionando a criação de projetos interdisciplinares, contribuindo para a autonomia discente.

As tecnologias digitais possibilitam um tipo de interação diferente dos exercícios tradicionais, tornando a aprendizagem mais dinâmica, aproximando o ambiente educativo da realidade vivenciada por indivíduos pertencentes a Geração Internet (GI). A interação proporcionada por exercícios em plataformas digitais tira o aluno de uma condição receptiva e o impulsiona para uma postura agentiva na resolução de exercícios, estabelecendo uma aprendizagem mais significativa, ao distanciar-se da fixação de conteúdos, a fim de estabelecer conexões com conhecimentos já adquiridos.

4. Algumas considerações

A inserção das metodologias ativas no processo de aprendizagem vem desafiando formas de aprender, ao demandar “novas formas de processar informações e construir conhecimentos” (AGUIAR, 2017, p.150). Configura-se uma rede em construção contínua, um

⁸ www.storyboardthat.com

caleidoscópio que se configura, desconfigura e reconfigura, nas palavras de Pierre Lévy (1993), formando um percurso promissor para tornar a escola uma “comunidade de aprendizado” (HOOKS, 2017), estimulando nos alunos uma postura ativa em relação ao conhecimento, ultrapassando a “busca por pedacinhos compartimentalizados de conhecimento” (HOOKS, 2017, p.27). É criar um movimento contínuo de ação - reflexão - ação, em que o aluno ocupa o centro do processo de aprendizagem, como participante ativo.

Nesse sentido, propusemos a nossos mestrandos que assumissem um lugar de um agente crítico de mudança, des(re)construindo antigas epistemologias, a partir do uso de metodologias ativas trabalhadas em sala de aula, como o da sala de aula invertida, possibilitando a própria autoria do material, que contou com recursos de gamificação, aprendizagem baseada em projetos e problemas, entre outros. Esses recursos foram pensados estrategicamente para serem utilizados com alunos surdos, a fim de que se tornem agentes de seu próprio aprendizado, construindo e produzindo conhecimento. Cabe ressaltar, todavia, que, em se tratando de alunos surdos (usuários de Libras), a construção de exercícios baseados em metodologias ativas deverá estar em consonância com o entendimento de língua portuguesa como língua adicional.

As práticas de letramentos, portanto, devem estar inseridas em uma perspectiva transcultural e social, com atividades englobando diferentes semioses, ultrapassando o ensino o foco em aspectos técnicos da escrita, para alcançar uma natureza socio-histórico-cultural da linguagem, numa acepção do letramento ideológico (STREET, 2014).

Apesar dos mestrandos serem em sua maioria jovens, já bastante familiarizados com o ambiente tecnológico, foi um grande desafio fazê-los se desvencilharem de práticas tradicionais, como a do trabalho com o texto com o objetivo de se trabalhar a metalinguagem, para criar possibilidades de aprendizagem significativa (que façam uma interlocução com seu conhecimento de mundo) por meio dessas plataformas. Ao serem instigados a elaborar exercícios no ambiente digital, com foco na aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua, eles tiveram de, no processo de planejamento, pensar nas necessidades de alunos surdos, usuários da língua portuguesa como segunda língua. Esse processo envolveu a experimentação, o desenho e a criação de materiais diversos sob a nossa supervisão.

Esperamos que essa experiência possa contribuir para o incremento de práticas de ensino para alunos surdos e para a autonomia e a criatividade de professores, despertando o interesse para o uso de novas metodologias que contribuam para um maior engajamento dos alunos.

Referências

AGUIAR, A.P.S. O jogo digital como recurso para o ensino da língua portuguesa. *PERcursos Linguísticos*. Vitória, v. 7, n. 17, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/download/17848/12405/52035>. Acesso em 10 fev. 2024.

ALMEIDA M. E. B.; VALENTE, J. A. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus, 2011.

ALVES, F. *Gamification - como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática*. 2. ed. São Paulo: DVS, 2015.

ANDREOTTI, V. de O. Critical and transnational literacies in international development and global citizenship education. *SISYPHUS Journal of Education*. v. 2, issue 3, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/6544>. Acesso em: mar. 2023.

ARIAS, P.G. *Corazonar: una antropología comprometida con la vida*. Assunção: Fondec, 2010.
BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. Lei 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.

CAMPELLO, A. R. Pedagogia Visual: Sinal na Educação dos Surdos. IN: QUADROS, R. M; PERLIN, G. (Org.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul. 2007.

CAMPOS, S.R.L; BENTO, N.A. Nem todo surdo é igual: discussões interseccionais preliminares na educação de surdos. *D.E.L.T.A.*, 38-1, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/wDrPtHrjKsknfW78RBZS98j/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2024.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. *Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*. [Tradução Fundação Lemann e Instituto Península]. Clayton Christensen Institute, 2013. Disponível em: www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

CUNHA, M. B. et al. *Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição*. SciELO Preprints, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3885. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3885>. Acesso em: 20 fev. 2024.

FERNANDES, S. *Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos*. Curitiba: Seed, Sued, DEE, 2006.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GLASER, W. William Glasser. Fonte: PPD: Disponível em: <http://www.ppd.net.br/williamglasser/>. Acesso em: 01 nov. 2023.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução Marcelo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JANKS, H. *A importância do letramento crítico*. *L&L*. v. 34 n. 1, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/42961>. Acesso em: abr.2023.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Tradução Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Unicamp, 2020.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

LEFFA, V. J. *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas, RS: Educat, 2007.

LEFFA, V. J.; COSTA, R. A.; BEVILÁQUA, A. F. O prazer da autoria na elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas. In: FINARDI, K. R.; TÍLIO, R.; BORGES, V.; DELLAGNELO, A.; RAMOS FILHO, E. (Org.). *Transitando e transpondo n(a) Linguística Aplicada*. 1ed. Campinas, SP: Pontes, 2019, v. 1, p. 267-297.

LEROY, H. R. *Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões*. Foz do Iguaçu, PR: EDUNILA, 2021.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 1, p.49-63, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004>. Acesso em: abr.2024.

MORAIS, F. B. C; CRUZ, O. M. S. Unidade didática e plano de atividades: uma prática de resistência pedagógica para o desenvolvimento de sentidos em Libras e em Língua Portuguesa. *Fragmentum*, (55), 201–223, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2179219443567>. Acesso em 27 abr. 2024.

MORAIS, F.B.C.; MUNIZ, V.C. Construção de material didático no ensino de LPL2: experiência com crônica. *Revista Trama Interdisciplinar*, 13(1), 222–240, 2022. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/14768>. Acesso em: 27 abr. 2024.

MORAIS, F.B.C.; MUNIZ, V.C. PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA SURDOS: QUESTÕES DE LETRAMENTO E PERFORMANCE. In: *Ciência Brasileira: Múltiplos olhares sobre Estudos da Linguagem e Linguística*. Anais. Recife (PE) Even3, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/ebook/cb-estudos-da-linguagem-e-linguistica-1/599809-PROPOSTA-DIDATICA-PARA-O-ENSINO-DE-LINGUA-PORTUGUESA-COMO-L2-PARA-SURDOS--QUESTOES-DE-LETRAMENTO-E-PERFORMANCE>. Acesso em 27 abr. 2024.

MEGALE; A. H.; LIBERALI, F. C. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue. *Revista X*, v. 15, n. 1, 2020.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: *Coleção Mídias Contemporâneas*. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. [II]. SOUZA, C. A. de S.; MORALES, O. E. T. (Orgs.). Ponta Grossa, PR: PROEX/UEPG, 2015.

NUNAN, D. *Second language teaching and learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1999.

OLIVEIRA, W.S.; MORAIS, F.B.C.; MUNIZ, V.C. Elaboração De Unidade Didática No Ensino Da Língua Portuguesa Como L2 Para Educandos Surdos. *Revista Educação Especial* 36 (1): e58/1-23, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X75438>. Acesso em 27 abr. 2024.

PEREIRA, M. C. da C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 2, p. 143-157, 2014.

PESSOA, V. C. L. & MORAIS, F.B.C. Supressões de elementos da transitividade em legendas para surdos: perspectivas didáticas e contribuições linguísticas. In: SOUSA, A. M.; GARCIA, R.; SANTOS, T. C. (Org.). *Perspectivas para o ensino de línguas*, Volume 7. 1ed. Rio Branco-AC: UFAC, v. 1, 2023. Disponível em: <http://www2.ufac.br/editora/livros/PerspectivasLinguas7.pdf>. Acesso em 27 abr. 2024.

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

_____. O bi do bilinguismo na educação de surdos. In: *Surdez e bilinguismo*. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v. 1. Disponível em: <https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/MuellerdeQuadros-2005.pdf>. Acesso em fev. 2024.

SÁ, R. L.; FIDALGO, S. S. Decolonialidade e educação inclusiva: para pensar a educação docente. In: OLIVEIRA, G. C. (Org.). *Decolonialidade: pontos e contrapontos na educação linguística crítica*. São Paulo: Pontes, 2022.

SOARES, L. A. A. A produção de materiais para ensino de português escrito por uma abordagem baseada no uso. In: JUNIOR, R.F.; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. S. (Org.). *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas*. 1ed. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, UFRJ, 2020, v. 1, p. 137-158.

STREET. B. V. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno, São Paulo: Parábola, 2014.

Recebido em: 10/03/2024.

Aceito em: 02/04/2024.