

Aprendizagem da língua portuguesa por meio de recursos educacionais digitais para o estudante surdo no ensino fundamental

Gislaine Maria Kubaski de Freitas¹

Ini Messias da Rosa²

Marciana Pelin Kliemann³

Resumo: O presente artigo visa refletir sobre a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para o estudante surdo no ensino fundamental, discutindo sobre a importância da utilização dos Recursos Educacionais Digitais como ferramentas auxiliares nesse processo. O caminho metodológico escolhido foi o estudo bibliográfico, fundamentando seus aportes teóricos na linguagem, identidade e valorização da cultura surda, e conjugando esses saberes às novas tecnologias de ensino. Diante das significativas transformações vividas pela escola nos últimos anos, quando houve a necessidade de (re) adaptação às novas demandas de ensino e às novas tecnologias, e pela complexidade dos processos de aprendizagem da língua portuguesa por estudantes surdos, tornou-se necessário repensar as metodologias de ensino mais tradicionais, adequando-as à nova realidade. No âmbito educacional, a inserção das tecnologias na língua portuguesa nos eixos da leitura, da escrita, dos conhecimentos linguísticos, dos conhecimentos gramaticais e da literatura atua num movimento que considera as especificidades da surdez, mas também considera seu aprendiz como sujeito cognoscente nesse processo. Ao conceber a aprendizagem da língua portuguesa para os estudantes surdos no ensino fundamental como extremamente complexa por inúmeros intervenientes, e ao perceber que este processo é também muitas vezes monótono, enfadonho e pouco atrativo, foi necessário buscar novas estratégias de ensino a esse público. Nesse cenário, o uso dos recursos educacionais digitais como ferramentas

¹ Egressa de Letras-Libras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: gislaine.freitas@unioeste.br

² Egressa de Letras-Libras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: ini.rosa@unioeste.br

³ Doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: marciana.Kliemann@unioeste.br

que auxiliam o professor no processo de ensino e que possibilitam o desenvolvimento de habilidades estratégicas e criativas, enriquecem o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua para os estudantes surdos no ensino fundamental.

Palavras-chave: Recursos Educacionais Digitais; Língua Portuguesa; Estudantes surdos; Inclusão.

Learning the portuguese language through digital educational resources for deaf students in elementary school

Abstract: This article aims to reflect on the learning of Portuguese as a second language for deaf students in elementary school, discussing the importance of using Digital Educational Resources as auxiliary tools in this process. The chosen methodological path was a bibliographic study, basing its theoretical contributions on language, identity and appreciation of deaf culture, and combining this knowledge with new teaching technologies. Given the significant transformations experienced by schools in recent years, when there was a need to (re)adapt to new teaching demands and new technologies, and due to the complexity of the Portuguese language learning processes for deaf students, it became necessary to rethink the more traditional teaching methodologies, adapting them to the new reality. In the educational context, the inclusion of technologies in the Portuguese language in the areas of reading, writing, linguistic knowledge, grammatical knowledge and literature acts in a movement that considers the specificities of deafness, but also considers its learner as a knowing subject in this process. When conceiving the learning of the Portuguese language for deaf students in elementary school as extremely complex by numerous stakeholders, and realizing that this process is also often monotonous, boring and unattractive, it was necessary to seek new teaching strategies for this audience. In this scenario, the use of Digital Educational Resources as tools that assist the teacher in the teaching process and that enable the development of strategic and creative skills, enrich the learning of the Portuguese language as a second language for deaf students in elementary school.

Keywords: Digital Educational Resources; Portuguese Language; Deaf Students; Inclusion.

1 Introdução

Com profundo interesse em conhecer mais sobre os processos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua, o presente artigo traz reflexões sobre as especificidades que envolvem o estudante surdo no ensino fundamental e a relação que se estabelece com a utilização de recursos educacionais digitais como ferramentas auxiliares nesse processo.

Desse modo, essa pesquisa contextualiza as transformações vividas pela escola nos últimos anos, confrontando-as com as lutas travadas historicamente pela conquista de direitos das pessoas surdas. Expõe a necessidade de adequação da prática docente às novas demandas de ensino e às novas tecnologias, pela complexidade dos processos de aprendizagem da língua portuguesa por estudantes surdos. Trata da possibilidade de se recorrer aos recursos educacionais digitais como ferramentas de apoio ao ensino e aprendizagem aos eixos da língua portuguesa.

A opção pelo estudo bibliográfico como metodologia de pesquisa parte de referenciais que permitem a reflexão sobre a temática abordada, fundamentando as discussões a partir de novas possibilidades, recursos e estratégias metodológicas, por meio do respaldo teórico de autores que se posicionam diante das questões abordadas.

Na escola regular, a língua portuguesa permeia todo o ensino, o que significa que perpassa todos os conteúdos, e todas as outras disciplinas. Porém, como segunda língua do estudante surdo, apresenta muitos intervenientes que necessitam de adequações ao seu ensino para que não comprometa o seu aprendizado.

O artigo divide-se em três segmentos distintos: o primeiro volta-se para a contextualização do momento vivido na atualidade, diante das significativas transformações em nossa sociedade, quando a escola brasileira passa por consideráveis modificações e precisa se reinventar em suas práticas didático-metodológicas. Ao professor cabe adaptar-se às novas demandas de ensino para adequação da nova realidade, que conjuga também o desafio da inclusão escolar, com exigências e proposições.

O segundo momento trata das especificidades dos estudantes surdos diante da língua portuguesa como segunda língua e seus inúmeros intervenientes a partir dos eixos da leitura, da escrita, dos conhecimentos

linguísticos, dos conhecimentos gramaticais e da literatura, atuando num movimento que considera as especificidades da surdez, mas também concebe seu aprendiz como sujeito cognoscente nesse processo.

O terceiro momento contempla as novas tecnologias disponíveis em detrimento das metodologias de ensino mais tradicionais, e as inúmeras possibilidades dos recursos educacionais digitais, que auxiliam o professor no processo de ensino e possibilitam o desenvolvimento de habilidades estratégicas e criativas, enriquecendo o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua para os estudantes surdos no ensino fundamental.

2 Desenvolvimento

2.1. A escola em novos tempos: desafios e adequações

Nos últimos anos, devido às mudanças advindas do período de pandemia de Covid-19, o formato das aulas e as metodologias de ensino passaram por inúmeras transformações. E, após um longo período de estudos domiciliares, com aulas online, aprovações automáticas, dificuldades de acesso às tecnologias, houve de fato um prejuízo a uma considerável parcela de estudantes, principalmente pela desigualdade de condições e oportunidades.

Nesse contexto, o estudante surdo foi extremamente prejudicado, pela precariedade que se desenvolveu esse processo para os estudantes ouvintes, e principalmente, para os estudantes surdos. A diferença aí não incide apenas na falta de audição, mas essencialmente pela forma de interação e de comunicação dos surdos, que é baseada na visualidade e simbolizada pela língua de sinais (Fernandes, 2012).

Esse período desvelou a grande necessidade de se repensar as formas de ensino. Para Couto (2017), o modelo de aprendizagem que propõe treinamento, reprodução e acúmulo de informações está ultrapassado e não dá espaço ao diálogo, à investigação crítica, à participação ativa no processo de aprendizagem. Para a autora, a maioria das escolas ainda permanecem com “propostas de ensino-aprendizagem centradas no professor-fornecedor que transfere conhecimento aos alunos-consumidores” (Couto, 2017, p. 35). Todavia, essas formas de conceber o ensino já não cabem mais na escola pós pandemia.

Trezzi (2021) destaca que, a escola da tecnologia, do investimento aos processos virtuais e de aulas online, no planejamento dos professores para o uso das tecnologias de informação e comunicação - TCD, do incremento aos processos de gestão para que deixe de ser analógica e passe a ser virtual ainda não é uma realidade brasileira.

Desse modo, nem a escola está totalmente equipada tecnologicamente, nem os professores dominam todos os aparatos tecnológicos, por outro lado os estudantes possuem acesso reduzido ou inexistente dos recursos digitais como ferramentas em todos os conteúdos de aprendizagem.

Entretanto, Trezzi (2021) argumenta que, apesar de o período de pandemia ter fortalecido e demonstrado tantas desigualdades, também contribuiu para que a educação brasileira detectasse suas fragilidades e buscasse caminhos para que pudessem superar essa crise que permeia a educação pública brasileira

Os saberes docentes, historicamente acumulados são expressos cotidianamente nas práticas pedagógicas, propagando valores e normas da própria profissão e reproduzindo ideologias, pois não são neutros, uma vez que, estes saberes, não possuem formação meramente instrumental, a ao contrário, conjugam teorias, saberes científicos e elaboração de técnicas e de instrumentos pedagógicos que garantem a propagação de valores e normas da própria profissão. Portanto, como detentores do conhecimento, os professores precisam fazer uso de ferramentas que auxiliem esse processo (Nóvoa, 1999).

Há também, de se chamar a atenção para a intencionalidade e o sentido de toda ação educativa. Sacristán e Gómez (2009) afirmam que a dissociação entre a teoria e a prática pode impedir ou dificultar o vínculo entre a elaboração do conhecimento e a ação do aprendiz. O professor, enquanto mediador da comunicação cultural, precisa ter a preocupação técnica de abordar métodos válidos nos processos de ensino e aprendizagem de todos e de cada um de seus alunos, diante da heterogeneidade da turma.

Cada aluno/a e cada grupo construiu e continua construindo seus próprios esquemas de interpretação da realidade e, concretamente, está desenvolvendo redes de troca de significados peculiares no espaço e no tempo em que vive e evolui como grupo social. Intervir atuações requer do

professor/a uma atitude heurística, que busque todas as chaves que caracterizam a aula. O professor/a deve atuar como o clínico que diagnostica permanentemente a situação e elabora estratégias de intervenção específicas e adaptadas para a situação concreta da aula, comprovando as reações, esperadas ou não, lógicas ou irracionais, dos alunos/as e avaliando o significado das trocas que produziram em consequência (Sacristán e Gómez, 2009, p. 85).

A realidade da escola brasileira ainda não anda no compasso descrito por Sacristán e Gomez (2009), inúmeras são as fragilidades encontradas, principalmente quando o foco está em uma escola para todos. “Os alunos, na perspectiva de uma escola para todos, não se reduzem a pessoas rotuladas” (Mantoan, 2006, p. 11).

Em tempos de discussões sobre igualdade/diferenças e sobretudo sobre a equidade evidenciam-se resistências e até mesmo desinteresse dos professores em considerar que a sala de aula deve atender, ao mesmo tempo, a todos e a cada um de seus estudantes, pois “a sala de aula é o termômetro pelo qual se mede o grau de febre das crises educacionais e é nesse micro espaço que as mudanças do ensino verdadeiramente se efetivam ou fracassam” (Mantoan, 2006, p. 59).

A escola para todos exige uma grande virada na formação inicial e continuada de professores. É providencial que elas se centrem na discussão de problemas reais, concretos, relativos ao ensino ministrado nas escolas e nas possibilidades de seus alunos tirarem proveito dele. Essa é, verdadeiramente, uma grande mudança que a inclusão nos desafia a fazer e que felizmente já está acontecendo em algumas escolas de ensino público e particular (Mantoan, 2006, p. 13).

Refletir sobre estratégias didático-metodológicas que minimizem as barreiras para a aprendizagem é de extrema importância, assim como redimensionar o olhar para conhecer o que há de novo, disponível e que pode auxiliar os estudantes surdos nesse processo é fundamental.

Fernandes (2011) expõe a necessidade de se superar o modelo escolar que alimenta os processos exclusivos das pessoas surdas, com o

foco no reconhecimento das potencialidades destes sujeitos e em suas diferenças linguísticas e culturais.

2.2. Especificidades do estudante surdo em Língua Portuguesa

Para a aprendizagem de uma língua, faz-se necessário um ambiente com riqueza de estímulos, que permitam que o aprendiz surdo realize inferências e generalizações com o que vê em seu redor, desenvolvendo-se socialmente, a partir das relações que estabelece com o ambiente sociocultural em que se encontra inserido, recebendo influências e influenciando-o reciprocamente (Pimenta, 2015).

Parafraseando dos Santos (2012), é possível perceber, ao conviver com a comunidade surda, as inúmeras dificuldades enfrentadas rotineiramente. Na escola, principalmente com relação à língua portuguesa, essa dificuldade traz reflexos em todas as etapas de escolarização dos surdos pelo distanciamento da primeira e da segunda língua dos estudantes surdos. Isso porque a língua de sinais nem sempre é conhecida ou dominada pela criança, e mesmo quando a criança já faz uso desta língua, a inserção na língua portuguesa é bastante complexa, principalmente pelas variações didático-metodológicas nos processos de ensino e aprendizagem das línguas que a criança é submetida.

Souza (2018) enfatiza que os professores de língua portuguesa, em sua formação inicial, não recebem subsídios para trabalhar com estudantes surdos, o que dificulta que de fato essa aprendizagem aconteça, uma vez que esse trabalho clama por metodologias diferenciadas e estratégias adequadas. Em sua pesquisa, a autora afirma ainda que:

Pesquisas como as de Souza (2012), Karnopp (2010) e Botelho (2005) revelam que o ensino de LP para surdos acontece dentro de uma perspectiva de ensino de L1 e não de L2. Constatação compreensível, pois os professores não sabem como ensinar LP como L2, já que tiveram toda sua formação em LP como L1, e formaram-se para o trabalho com L1, não tendo conhecimento específico, portanto, do processo de ensino de uma L2 (Souza, 2018, p. 26).

Pereira (2014), expõe que ao adotar a concepção de língua como atividade discursiva, a escola promoveu mudanças na educação de ouvintes e no ensino da língua portuguesa para alunos surdos. Para a autora, a língua portuguesa como segunda língua para os estudantes surdos é constante alvo de preocupação dos professores, pois conjuga a atividade discursiva da leitura que, pela concepção vigente, não mais se caracteriza como decodificação de letra por letra, ou palavra por palavra. Como atividade interativa de produção de sentidos, implica em compreensão. Assim, com base nos elementos linguísticos e na forma de organização textual, demanda que um conjunto de saberes seja mobilizado para a (re) construção do evento comunicativo (Pereira, 2014).

A autora supracitada esclarece ainda que, nesse processo, não é do professor o papel principal no processo de ensino-aprendizagem, não é ele o detentor do conhecimento, pois assume o papel de parceiro, auxiliando o estudante na progressão da sua aprendizagem. A concepção discursiva de língua prevê que o objetivo no ensino da língua portuguesa para estudantes surdos ou ouvintes, é a habilidade de produção de textos e não palavras ou frases fragmentadas do sentido completo.

O trabalho com o texto e consequentemente com os conteúdos previstos nos documentos oficiais do Brasil, precisa ser explorado e mediado de ampla forma compreensiva e interpretativa, para que assim aconteça da sistematização dos saberes científicos; no caso do aluno surdo na língua de Libras inicialmente por ser sua primeira língua.

O professor traduzirá o texto, parte a parte explicando e esclarecendo os aspectos de sua construção, explicando na perspectiva contrastiva, elucidando as semelhanças e as diferenças existentes entre a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa. Esse formato permitirá que os estudantes observem como uma mesma ideia pode ser expressa em língua de sinais ou em língua portuguesa, possibilitando a formulação de hipóteses sobre o funcionamento das duas línguas (Pereira, 2014).

A autora também fundamenta que, pelo fato de a linguagem oral ser inacessível, a visão é que permitirá a aquisição da língua portuguesa, e por esse motivo, é imprescindível, desde o início da escolaridade, o acesso a situações de leitura, à exposição dos estudantes surdos à leitura de textos reais, autênticos e interessantes, com diferentes gêneros e tipologias textuais. Assim, o aprendizado do sistema da língua portuguesa será acessado e aprimorado, ampliando seu conhecimento letrado (Pereira, 2014).

Para Pereira (2014), quando se adota uma concepção de língua que valoriza o texto em sua íntegra e não as palavras ou frases de maneira isolada, a compreensão na leitura e não apenas a decodificação mecânica e sem sentido, promove o aprendizado dos eixos da leitura, da escrita, dos conhecimentos linguísticos, dos conhecimentos gramaticais e da literatura.

2.3. Contribuições dos recursos educacionais digitais para os estudantes surdos

As práticas docentes nunca foram tão desafiadas como nos últimos anos, nos períodos pandêmico e pós pandemia, provocando os professores a saírem de suas zonas de conforto e buscar novas alternativas didático-metodológicas.

O ensino-aprendizagem no decorrer dos anos vem sofrendo mudanças na metodologia de ensino buscando formas que facilitem o trabalho do professor no processo de aprendizagem. As mudanças referentes aos recursos didáticos, principalmente os pedagógicos, incluem os jogos que, quando usados adequadamente tornam a aprendizagem menos mecânica e mais significativa e prazerosa para o aluno, refletindo assim, no seu desenvolvimento cognitivo (Mattos e Faria, 2014, p. 1).

Diante de todas as mudanças vivenciadas pela escola, cuja complexidade vem se intensificando, repensar as práticas didáticas de forma a utilizar os recursos educacionais digitais possibilitam, além da disseminação de uma cultura, também a construção do conhecimento e a produção colaborativa, que inclui os estudantes na posição de autoria, a partir de iniciativas autônomas de produção de conteúdos de aprendizagem (Couto, 2017).

Compreende-se por recursos educacionais digitais todo e qualquer recurso que possa suplementar a aprendizagem, tendo como apoio materiais educacionais projetados e construídos para potencializar o processo de aprendizagem (Tarouco *et al.*, 2014, p.14). Esses recursos contam com o apoio da visualidade, o que é de suma importância para os estudantes surdos.

Morais (1988) destaca que o termo recurso educacional digital é um conceito, e por isso é expresso de variadas maneiras por diferentes autores, mas todos compartilham em consenso o fato de estes recursos serem produzidos para fins educativos, com enfoque didático pedagógico.

Área Moreira (2017) utiliza o termo ecossistema digital educacional, para denominar um espaço em constante crescimento, cuja gama e miscelânea de produtos educacionais é tamanha que acaba por dificultar a sua identificação e a sua definição. De qualquer modo, o autor inventaria as categorias de modo a classificar o conjunto de recursos digitais voltados para a educação, como: objeto digital; objeto digital de aprendizagem; ambiente digital de aprendizagem; livro didático digital; apps, ferramentas e plataformas online; Ambientes inteligentes de aprendizagem adaptativa; materiais pedagógicos tangíveis; materiais digitais para o ensino.

Nessa perspectiva, as atividades que envolvem a gamificação são atrativas e desafiadoras para os estudantes. Mas, além de desafiadoras, é fundamental que o seu desenvolvimento e resolução sejam possíveis e culminem no objetivo sistematizado de formação escolar e científica. As ferramentas digitais são inúmeras, doravante serão destacadas algumas que podem ser utilizadas a partir da criatividade do professor, transformando-se num recurso de sistematização dos conteúdos de aprendizagem.

Em qualquer plataforma, as atividades devem ser elaboradas com adequações pertinentes aos conteúdos de aprendizagem que estão sendo trabalhados para os estudantes surdos que necessitam sempre do apoio visual e da mediação da língua de sinais para a compreensão e resolução da atividade solicitada.

O *Wordwall* é uma plataforma online, interativa, que possibilita a criação de atividades a partir de um modelo disponibilizado que atendam as demandas dos processos de ensino e aprendizagem, de maneira personalizada (Wordwall, 2023).

Essa plataforma apresenta diversos modelos que servem de base para a elaboração das atividades, conforme a figura 1.

Figura 1: Modelos para a criação de atividades no *Wordwall*.



Fonte: Plataforma *Wordwall*, (2023)

Ao professor compete a seleção do modelo mais adequado para a elaboração, criação e proposição de sua atividade, sistematizando os conteúdos de aprendizagem trabalhados.

A figura 2 demonstra uma atividade elaborada para a compreensão das expressões idiomáticas em língua portuguesa. O questionário conta com ilustrações que permitem auxiliar a compreensão do estudante surdo, mas que necessita, fundamentalmente da língua de sinais para elucidar o entendimento.

Figura 2: Expressões Idiomáticas em Língua Portuguesa



Fonte: Plataforma *Wordwall*, (2023).

Para os estudantes surdos, a compreensão de conteúdos gramaticais é um extremo desafio ao professor, e por isso, é importante que possam ter apoio em imagens, que terão função elucidativa.

Ellis (1987, 2001) *apud* Souza (2018, p. 59) que afirma que, “não se trabalhando a gramática, não se alcança competência comunicativa”. Há uma considerável polêmica em torno da questão gramatical, mas o que não pode se perder de vista é que no Brasil vigora a Base Nacional Comum Curricular, que norteia os currículos dos sistemas e redes de ensino brasileiras, subsidiando as propostas pedagógicas em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2018).

A atividade a seguir envolve conhecimentos acerca das orações coordenadas. Figura 3.

Figura 3: Orações Coordenadas Língua Portuguesa

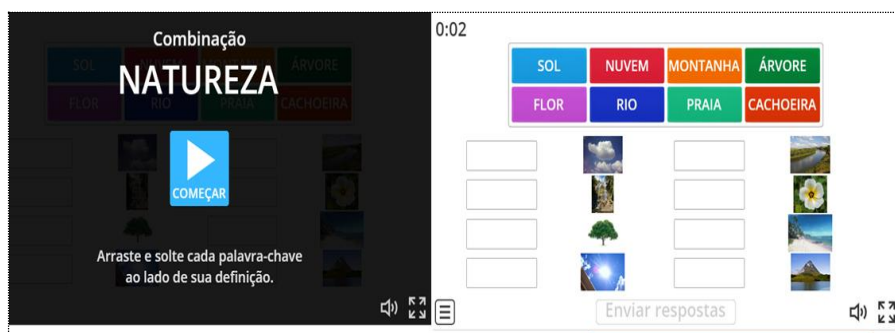


Fonte: Plataforma *Wordwall*, (2023).

Quando não é possível contar com imagens ilustrativas, o apoio da língua de sinais como mediadora nesse processo é fundamental para complementar a explanação das atividades, com explicações pontuais e diretas.

A habilidade de leitura vai se refinando progressivamente. Para o estudante surdo, a combinação da imagem com a palavra escrita pode ser mais rica e produtiva no processo de aquisição da língua portuguesa, complementando o entendimento de conceitos e ampliando o vocabulário. Figura 4.

Figura 4: Combinação de palavras relacionadas à natureza



Fonte: Plataforma *Wordwall*, (2023).

Outro recurso utilizado pelos professores na perspectiva da Gamificação é o site *Kahoot*. Ao acessar a plataforma há uma proposta de engajamento, com interpelação motivacional e proposta de envolvimento aos recursos. Para os professores, há a possibilidade de criação e compartilhamento de jogos com análise de relatórios. Já para os estudantes, há um feedback que avalia imediatamente o progresso (Kahoot, 2023).

Na dinâmica desta plataforma, o fator tempo, embora seja um elemento motivador e desafiador para a maioria dos estudantes ouvintes, pode funcionar como um elemento impeditivo da vontade de jogar, pela pressão que investe aos estudantes surdos. Desse modo, ao elaborar a atividade, o professor pode desativar o timer da pergunta em jogos atribuídos, removendo também a redução de pontos. Essa alternativa não é possível em jogos ao vivo, em dinâmicas em que o objetivo do professor é averiguar o rendimento da turma em relação aos conteúdos trabalhados.

Nesses casos, não é possível também a redução de pontos por velocidade de resposta.

A figura 5 traz o exemplo de um jogo elaborado pelo *Kahoot* sobre os tipos de predicado:

Figura 5: Tipos de Predicado



Fonte: Plataforma *Kahoot*, (2023).

Nesse tipo de atividade, quando é um *Kahoot* atribuído, desativar o tempo da pergunta é fundamental para o estudante surdo, que terá o tempo que precisar para a compreensão do contexto e das terminologias utilizadas.

A ampliação do vocabulário em libras pode ser trabalhada também, conjugando a língua de sinais e a língua portuguesa na mesma atividade.

Figura 6: Sinais em Libras



Fonte: Plataforma *Kahoot*, 2023.

Os recursos educacionais digitais não contemplam apenas jogos, as opções abrangem também recursos interativos que podem ser utilizados pela turma toda, como o *Jamboard*.

Jamboard é um sistema de quadro branco baseado na *web* que foi lançado inicialmente em 2017 como uma combinação de *hardware* e *software* que incorpora uma tela sensível ao toque de 55" e uma taxa de suporte anual. A teia aplicativo subjacente a este sistema de hardware está disponível gratuitamente em <https://jamboard.google.com/> por meio do *G Suite* de aplicativos em nuvem e permite a coautoria em tempo real usando um navegador em qualquer *laptop*, *tablet* ou *smartphone*. Há também aplicativos para *Android* e *iOS* disponíveis que permitem acesso e edição de apresentações (Sweeney, Beger e Reid, 2021, p. 1).

Enquanto recurso didático, a lousa interativa virtual permite que, além de enriquecer as aulas, o professor tenha a participação de todos os estudantes a partir do compartilhamento do quadro. A ferramenta conta com planos de fundo, edição para diferentes estilos e cores, setas de seleção, notas autoadesivas, inserção de imagens, formas e inclusão de textos para apontamentos. O frame pode ser limpo, eliminando os elementos.

Os quadros podem ser guardados em formato PDF ou em JPG, armazenando as anotações de uma aula, para retomadas futuras pelo professor. Todas as informações ficam gravadas na nuvem, permitindo o acesso posterior para retomada dos tópicos. Figura 7

Figura 7: Sinais em Libras



Fonte: Plataforma *Jamboard*, (2023).

O *Jamboard* é um recurso que oferece uma gama de possibilidades de uso, dependendo da criatividade do professor para que as proposições sejam pertinentes e possam enriquecer a aula. Para os estudantes surdos podem funcionar bem para uma sondagem da produção escrita em uma tarefa de casa, por exemplo.

Em sala de aula, junto ao professor intérprete para a mediação da proposta em língua de sinais, o *Jamboard* pode ser bem produtivo também, assim como outros recursos educacionais digitais.

3 Considerações finais

É inegável que os recursos educacionais digitais como ferramentas auxiliares nos processos de ensino e aprendizagem estão disponíveis e trazem a tecnologia que os estudantes tanto gostam para dentro da sala de aula. Para os professores, estes recursos podem ser utilizados na produção, na sistematização ou na revisão de conteúdos, além de tantas outras finalidades em prol dos estudantes.

Ao fazer uso destes recursos, o professor transforma suas mediações pedagógicas, de forma significativa e motivadora. Para os estudantes surdos, essas novas iniciativas didático-metodológicas possibilitam a união dos conteúdos com a visualidade, propiciando relações mais concretas e enriquecem o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua para os estudantes surdos no ensino fundamental, promovendo a educação inclusiva com vistas a equidade de todo processo, não só escolar como social

Referências

ÁREA MOREIRA, Manuel *et al.* La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. **RELATEC**, revista latino-americana de tecnologia educativa, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

COUTO, Z. K. O uso de recursos educacionais digitais na educação básica (REDEB): relato de experiência. **Revista Práxis: saberes da extensão**, João Pessoa, v. 5, n. 9, p. 34-39, 2017.

FERNANDES, S. **Educação de Surdos**. Curitiba: Editora Ibpex, 2ª edição, 2011, 159 p.

_____. **Educação de Surdos**. [S. l.]: Inter Saberes, 2012. (Série Inclusão Escolar).

JAMBOARD. **Plataforma digital do Google**. Disponível em: <https://jamboard.google.com/> Acesso em: 26 jan. 2023.

KAHOOT. **Plataforma digital de recursos didáticos on-line**. Disponível em: <https://kahoot.com/> Acesso em: 26 jan. 2023.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G. (Org.). **Inclusão escolar** São Paulo: Summus, 2006.

MATTOS, R. C. F; FARIA, M. A. Jogo e aprendizagem. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**–Volume, v. 2, n. 1-2011, p. 1, 2014.

MORAIS, João Francisco Régis de. **Filosofia da Ciência e Tecnologia**: introdução metodológica e crítica. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**: 3. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1999.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, n. numeroesp02, p. 143-157, 2014.

PIMENTA, J. M. A. **A fábula em Libras para a aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos**. In: ALMEIDA, WG., org. **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, pp. 93-111. ISBN 978-85-7455-445-7. Available from SciELO Book.

SACRISTÁN, G; GÓMEZ, A. P. **Compreender e transformar o ensino-4**. Artmed Editora, 2009.

SANTOS, E. R. dos. O ensino de Língua Portuguesa para surdos: uma análise de materiais didáticos. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

SWEENEY, E. M.; BEGER, A. W.; REID, L. **Google Jamboard for virtual anatomy education**. *Clinical Teacher*, v. 18, n. 4, p. 341-347, 2021.

SOUZA, R. A. **Ensino de português L2 a surdos**: proposta de roteiro gramatical e sua aplicabilidade. 2018.

TAROUCO, L. M. R. et al. **Objetos de Aprendizagem**: teoria e prática. Porto Alegre: CINTED/UFRGS, 2014.

TREZZI, C. A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional. **Dialogia**, São Paulo, n. 37, p. 1-14, e18268, jan/abr. 2021.

WORDWALL. **Plataforma digital de recursos didáticos on-line**. Disponível em: <https://wordwall.net/pt/>. Acesso em: 26 jan. 2023.