

Universidade Federal do Rio de Janeiro

**ENSINAR-APRENDER INGLÊS COM USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM
CONTEXTO DE INCLUSÃO DE SURDOS: UM ESTUDO SOB A PERSPECTIVA DA
TEORIA DA ATIVIDADE**

Ana Paula Pires de Oliveira

**RIO DE JANEIRO
2017**

**ENSINAR-APRENDER INGLÊS COM USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM
CONTEXTO DE INCLUSÃO DE SURDOS: UM ESTUDO SOB A PERSPECTIVA DA
TEORIA DA ATIVIDADE**

Ana Paula Pires de Oliveira

**Tese apresentada ao Programa Interdisciplinar
de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da
Universidade Federal do Rio de Janeiro como
requisito para a obtenção do Título de Doutora
em Linguística Aplicada**

Orientadora:

Prof^ª. Dr^ª. Kátia Cristina do Amaral Tavares

RIO DE JANEIRO
Julho 2017

Oliveira, Ana Paula Pires
048e ENSINAR-APRENDER INGLÊS COM USO DE TECNOLOGIAS
DIGITAIS EM CONTEXTO DE INCLUSÃO DE SURDOS: UM
ESTUDO SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA ATIVIDADE /
Ana Paula Pires Oliveira. -- Rio de Janeiro, 2017.
291 f.

Orientadora: Prof^a Dr^a Kátia Cristina do Amaral
Tavares.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa
Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada, 2017.

1. Surdez. 2. Inclusão. 3. Ensino-aprendizagem
de língua inglesa. 4. Teoria da Atividade. 5.
Tecnologia. I. Tavares, Prof^a Dr^a Kátia Cristina do
Amaral, orient. II. Título.

**ENSINAR-APRENDER INGLÊS COM USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM
CONTEXTO DE INCLUSÃO DE SURDOS: UM ESTUDO SOB A PERSPECTIVA DA
TEORIA DA ATIVIDADE**

Ana Paula Pires de Oliveira

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Kátia Cristina do Amaral Tavares

**Tese de doutorado apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos
necessários para a obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada.**

Aprovada por:

Prof.^a Dr.^a Kátia Cristina do Amaral Tavares (Presidente) – UFRJ

Kátia Tavares

Prof.^a Dr.^a Andréa da Silva Marques Ribeiro – UERJ

Andréa da Silva Marques Ribeiro

Prof. Dr. Claudio de Paiva Franco – UFRJ

Claudio de Paiva Franco

Prof.^a Dr.^a Fernanda Coelho Liberali – PUC/SP

Fernanda Liberali

Prof.^a Dr.^a Mônica Tavares Orsini – UFRJ

Mônica Tavares Orsini

Ao meu marido, Michaelis.
Aos meus filhos, Alice e Miguel.
Aos meus pais, Graça e Valdecir.
Aos meus colegas de trabalho e alunos.

Agradecimentos

Primeiramente agradeço a **Deus**, porque sem Sua presença na minha vida nada seria possível e, também, por ter colocado pessoas tão iluminadas em meu caminho.

À minha orientadora **Kátia Tavares**, pela paciência e respeito ao longo deste trabalho, pela confiança em permitir que eu trabalhasse autonomamente, por sua dedicação na orientação de meu estudo, pelos preciosos comentários e sugestões, pela vontade de compartilhar seu conhecimento, por ter dispensado valiosas horas de seu tempo comigo, por ter me ensinado a pesquisar, por ter me ajudado a enxergar mais longe e a desvendar minhas próprias crenças, por toda sua competência, ética e profissionalismo, e principalmente, por ter acreditado em mim e ter permitido que eu ingressasse no curso de Doutorado.

Aos meus pais, **Valdecir e Graça**, pela ajuda, possível e a seu modo, que sempre me deram, pelas orações, pelas lições de vida e por terem sempre me incentivado em meus estudos, contribuindo para que eu chegasse até aqui.

Aos meus **colegas de classe**, companheiros ao longo desses anos de convivência acadêmica, pela troca de experiência, pelos questionamentos que contribuíram para a elaboração deste trabalho, pelas palavras de incentivo e pelos momentos difíceis e divertidos que compartilhamos durante esta caminhada.

À **UFRJ**, pela oportunidade ímpar de crescimento pessoal e profissional. Aos funcionários da Universidade, que de alguma forma colaboraram comigo neste trabalho, desde o pessoal do suporte técnico até os que me deram o suporte teórico, como os professores do Programa, que souberam, brilhantemente, dividir seu conhecimento comigo.

À professora **Deize Santos**, do curso Letras-Libras desta Universidade, por ter lido, cuidadosamente, meu trabalho e tecido importantes considerações quando na banca de minha primeira qualificação.

À **Prefeitura Municipal de Duque de Caxias**, pelos anos de licença especial concedidos, sem os quais a conclusão deste estudo seria impossível e inviável.

À **escola** em que trabalho, **seus alunos, professores e diretores** que abriram suas portas para que eu pudesse fazer deles meus objetos de pesquisa.

A todos os **meus alunos, colegas e professores**, que fizeram parte da minha (re)construção como educadora e como ser humano, contribuindo para a formação de minhas crenças e valores.

A meu **esposo**, por ter ajudado na elaboração e na revisão deste texto, por sua leitura atenta e cuidadosa, por compreender minha não disponibilidade em muitas madrugadas e fins de semana, por todas as contribuições dadas para a confecção deste trabalho, mas principalmente pelo estímulo e amor incondicional.

Aos **meus filhos Alice e Miguel** por terem, ao menos, tentado aceitar algumas ausências minhas no decorrer deste estudo.

Aos **professores membros da banca examinadora**, pelas valiosas contribuições, orientações e esclarecimentos.

E, principalmente, aos **participantes desta pesquisa**, pela possibilidade da troca, pela (con)vivência, pela disponibilidade e pela boa vontade em colaborar com este trabalho.

“Quando uma excelente equipe de cirurgia faz uma excelente operação, o paciente não atribui o sucesso ao instrumental, mas às pessoas que aprenderam a tirar melhor proveito das ferramentas e máquinas disponíveis, desenvolveram técnicas de uso e contribuíram para a evolução da tecnologia corrente”.

Cysneiros (2000: 121)

“Sam nasceu numa ‘Família Surda’, com muitos irmãos surdos mais velhos que ele e, por isso, demorou a sentir a falta de amigos. Quando seu interesse saiu do mundo familiar, notou, no apartamento ao lado do seu, uma garotinha, cuja idade era mais ou menos a sua. Após algumas tentativas, se tornaram amigos. Ela era legal, mas era esquisita: ele não conseguia conversar com ela como conversava com seus pais e irmãos mais velhos. Ela tinha dificuldade de entender gestos elementares! Depois de tentativas frustradas de se comunicar, ele começou a apontar para o que queria ou, simplesmente, arrastava a amiga para onde ele queria ir. Ele imaginava como deveria ser ruim para a amiga não conseguir se comunicar, mas, uma vez que eles desenvolveram uma forma de interagir, ele estava contente em se acomodar às necessidades peculiares da amiga. Um dia, a mãe da menina aproximou-se e moveu seus lábios e, como mágica, a menina pegou sua casa de boneca e moveu-a para outro lugar. Sam ficou estupefato e foi para sua casa perguntar a sua mãe sobre, exatamente, qual era o tipo de problema da vizinha. Sua mãe lhe explicou que a amiga dele, bem como a mãe dela, eram ouvintes e, por isso, não sabiam sinais. Elas falavam, moviam seus lábios para se comunicar com os outros. Sam perguntou se somente a amiga e sua mãe eram assim, e sua mãe lhe explicou que era sua família que era incomum e não a da sua amiga”.

Depoimento descrito por Sam Supalla, surdo, sobre seu contato com uma menina ouvinte e o descobrir-se surdo (citado por Perlmutter 1986, apud Padden e Humples, 1999)

OLIVEIRA, Ana Paula Pires de. Ensinar-aprender inglês com uso de tecnologias digitais em contexto de inclusão de surdos: um estudo sob a perspectiva da Teoria da Atividade
Tese de Doutorado, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

RESUMO

Esta pesquisa surgiu a partir de um projeto piloto (TAVARES, K.C.A e OLIVEIRA, A.P. P., 2014) cujos resultados apontaram a necessidade de a escola inclusiva planejar, em conjunto, ações a serem implementadas desde a inserção do aluno surdo em turmas regulares, no sexto ano de escolaridade, quando alunos surdos e ouvintes passam a conviver na mesma sala, além de estudar um novo idioma (inglês) e a receber a presença do intérprete.

A pesquisa, de cunho etnográfico, buscou investigar como os participantes percebiam os diversos instrumentos mediadores, incluindo a interpretação em LIBRAS e tecnologias digitais enquanto aprendiam/ensinavam inglês.

Os dados foram gerados a partir da gravação das aulas realizadas em uma turma inclusiva de sexto ano na sala de informática de uma escola pública no município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, e de relatos dos próprios participantes sobre esta prática, obtidos através de entrevistas e questionários.

Os preceitos de Escola inclusiva e a concepção de Vygotsky sobre mediação formam a base teórica para a investigação e, para orientar a interpretação dos dados, optei por utilizar a Teoria da Atividade (TA) como arcabouço teórico de análise pelo fato de permitir a compreensão dos dados considerando os níveis individual e social interligados ao mesmo tempo, bem como a atividade em contexto, a historicidade dos elementos envolvidos e a multivocalidade dos sujeitos.

Com foco nos conflitos e desafios, podemos inferir que a inclusão aconteceu; porém, ainda não em sua plenitude. A atividade, entretanto, gerou um movimento dialético que pode propiciar mudanças na prática pedagógica dos docentes envolvidos, na busca de um ensino de línguas no qual sejam priorizadas as práticas sociais e a colaboração, em oposição a um ensino descontextualizado e metalinguístico, no qual as tecnologias digitais de informação e comunicação podem apresentar-se como importantes aliadas e no qual o aluno seja seu protagonista.

Palavras-chave: Surdez - Inclusão - Ensino/aprendizagem de língua inglesa -Teoria da Atividade – Tecnologia

OLIVEIRA, Ana Paula Pires de. **Teaching-learning english with the support of digital technology to deaf people in inclusive classes: a study from the perspective of Activity Theory**. PhD Thesis, Interdisciplinary Program of Postgraduate in Applied Linguistics, Faculty of Language, Federal University of Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

ABSTRACT

This research emerged from a pilot project (TAVARES, K.C.A and OLIVEIRA, A.P.P, 2014) whose results pointed out the need of the inclusive schools to plan, together, actions to be implemented since the insertion of the deaf student in regular classes, in the sixth year of schooling, when deaf and listeners students stay in the same room, in addition to studying a new language (English) and receiving the presence of the interpreter.

The research, from an ethnographic perspective, aimed to investigate how the participants perceived the instruments of mediation available, as the interpretation in LIBRAS and the digital technologies while learning / teaching English.

The data were generated from the recording of the classes held in a inclusive class of sixth year during the computer classes in a public school in Duque de Caxias, Rio de Janeiro, and from the participants' own reports about this practice, obtained through interviews and questionnaires.

The precepts of Inclusive School and Vygotsky's conception of mediation form our theoretical basis for investigation and, to guide the interpretation of the data, I decided to use the Theory of Activity (TA) as a theoretical framework in the analysis by the fact that TA allows the understanding of the data, considering the individual and social levels interconnected at the same time, as well as the activity in context, the historicity of the elements involved and the multivocality of the subjects.

Focusing on conflicts and challenges, we can infer that inclusion happened; but not yet in its fullness. However, the activity generated a dialectical movement that can propitiate changes in the pedagogical practice of the teachers involved, in the search for a language teaching in which social practices and colaboration be priorities, in opposition to a decontextualized and metalinguistic one, in which the digital technologies of information and communication can be considered as important allies and in which the student can be its protagonist.

Keywords: Deafness - Inclusion - Teaching / learning English - Activity Theory -Technology

Lista de figuras

Figura 1: Representação de um Sistema de Atividade na TA	68
Figura 2: As Três Gerações da TA	68
Figura 3: Representação da rede de sistemas.....	121
Figura 4 :Elementos da T A.....	122
Figura 5: Elementos do sistema de atividade "Ensinar-aprender inglês em contexto de inclusão de surdos".....	123

Lista de siglas e abreviações

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

TDIC - Tecnologias digitais de informação e comunicação

TA - Teoria da Atividade

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

ASL - American Sign Language (Língua Americana de Sinais)

PPP - Projeto Político Pedagógico

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

MEC - Ministério da Educação e Cultura

SME - Secretaria Municipal de Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

RI - Repertórios Interpretativos

EEE - Equipe de Educação Especial

L1 - Primeira língua

L2 - Segunda língua

LE - Língua Estrangeira

LM - Língua Materna

LP - Língua Portuguesa

PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional

LIBRASTec/ UFRJ - Grupo de pesquisas da Universidade Federal do Rio de Janeiro sobre o uso de LIBRAS em contextos mediados pela tecnologia

Lista de quadros

Quadro 1- Níveis das contradições.....	76
Quadro 2- Planejamento Coletivo 2013.....	102
Quadro 3- Instrumentos de geração de dados.....	112
Quadro 4- Resumo dos passos.....	117

SUMÁRIO:

Resumo

Abstract

Lista de Figuras

Lista de Siglas e abreviações

Lista de Quadros

1. Introdução	18
2. Aspectos relacionados à aprendizagem de línguas por surdos.....	25
2.1 Oralismo ou Língua de Sinais: O que diz a lei?.....	25
2.2 Inclusão x Integração: a escola que temos e a escola que queremos.....	30
2.3 Vygotsky e a aprendizagem colaborativa	38
2.4 O processo de construção identitária através da Língua.....	41
2.4.1 A importância da LIBRAS na construção da identidade do surdo e na aprendizagem de outras línguas.....	44
2.4.2 Ensino de Língua Estrangeira.....	48
2.4.2.1 Breve histórico do Ensino de LE no Brasil.....	50
2.4.2.2 Metodologias de Ensino-aprendizagem de línguas por surdos	56
2.4.2.3 O uso de tecnologias no ensino-aprendizagem de línguas por surdos.....	59
3. A Teoria da Atividade como sistema conceitual de análise de dados.....	64
3.1 As gerações da TA	65
3.2 Premissas metodológicas e princípios básicos da Teoria da Atividade.....	69
3.2.1. A relevância de contradições e conflitos na TA.....	72
4. Metodologia de pesquisa	79
4.1 O Projeto piloto	79
4.2 Tipo de pesquisa, justificativa e inserção na Linguística Aplicada.....	84
4.3 Objetivos da pesquisa.....	86
4.4 Perguntas de pesquisa.....	87
4.5 Contexto de pesquisa.....	87
4.5.1 A Instituição.....	88
4.5.2 Programas de apoio/parcerias.....	89
4.5.3 A sala de informática.....	92
4.5.4 A proposta inclusiva.....	94
4.5.5 A metodologia de Projetos e os Projetos da Escola.....	95
4.5.5.1 O Projeto interdisciplinar conduzido nas aulas de inglês	100
4.5.5.2 Planejamento das atividades programadas para aulas de inglês	102
4.6 Os sujeitos de pesquisa.....	105

4.6.1 Os alunos	105
4.6.2 Os alunos surdos.....	106
4.6.3 O mediador-pesquisador.....	107
4.6.4 Os intérpretes.....	108
4.6.5 A professora regente de inglês.....	109
4.6.6 O aluno monitor de informática.....	109
4.6.7 O estagiário (professor em formação).....	110
4.7 Procedimentos para a geração e coleta de dados.....	111
4.8 Procedimentos de seleção, organização e categorização dos dados.....	113
5. Resultados	118
5.1 A atividade “Ensinar-aprender inglês em contexto de inclusão de surdos”: descrição geral e relações com outros sistemas de atividade.....	119
5.2. Respostas às perguntas de pesquisa.....	125
5.2.1 Análise de conflitos à luz da TA e a primeira pergunta de pesquisa.....	126
5.2.1.1 Conflitos com relação ao objeto.....	127
5.2.1.2 Conflitos com relação às regras.....	133
5.2.1.3 Conflitos com relação aos instrumentos.....	139
5.2.1.4 Conflitos com relação à divisão de trabalho.....	182
5.2.2 A multivocalidade e a segunda pergunta de pesquisa.....	191
5.2.2.1 Percepções sobre os signos.....	192
5.2.2.1.1. O que dizem os participantes da pesquisa sobre o uso da LIBRAS?	194
5.2.2.1.2. O que dizem os participantes da pesquisa sobre o uso do inglês?	201
5.2.2.2 Percepções sobre os instrumentos.....	207
5.2.2.2.1. O que dizem os participantes da pesquisa sobre os recursos digitais?	209
5.2.2.2.2. O que dizem os participantes da pesquisa sobre o projeto interdisciplinar?	215
6.Considerações finais	223
7. Referências	233
Anexos	245

1. INTRODUÇÃO

O direito à “igualdade de acesso” no ensino regular aos alunos surdos¹, garantido pelos princípios de nossa Constituição e o direito ao ensino de uma Língua Estrangeira (LE), também assegurado ao aluno surdo, além de propiciar maior diversidade cultural e linguística em sala de aula, pode contribuir para a inserção desse aluno no meio em que vive, interagindo com o mundo e sua pluralidade.

Por um lado, como considera Lodi (2005), os conflitos gerados pela intensificação das relações dialógicas do aluno surdo com seus pares e com os ouvintes são fundamentais para o desenvolvimento tanto do aluno surdo quanto do aluno ouvinte e, como destaca Fonseca-Janes (2012), podem desempenhar um papel fundamental na formação de uma sociedade inclusiva.

Por outro lado, a inclusão do aluno surdo em turma regular, aliada ao ensino de uma língua estrangeira a ele e ao fato de o professor regente não saber sua língua de sinais²,

1 A Lei nº 10436, de 24 /04/02 e o Decreto no 5.626 /2005 reconhecem o surdo como a “pessoa 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.” Neste trabalho, evito termos como deficiente auditivo ou pessoa com/portadora de deficiência auditiva, embora estejam oficialmente na lei brasileira de inclusão de 2009 e sejam usados pela ONU. O termo surdo me parece mais adequado porque denomina a pessoa por uma característica que ela tem (a surdez) e não pelo que lhe falta (a audição). Para este trabalho, foi considerado como surdo o aluno cuja perda auditiva, independente do grau ou quando esta ocorreu, acarreta dificuldades no estabelecimento da comunicação via oral-auditiva e é usuário da língua de sinais. Utilizarei o termo seguindo o padrão médico, para pessoas que apresentam qualquer uma das formas de perda auditiva de acordo com os seguintes graus: surdez leve (de 25 a 40 db); surdez moderada (de 41 a 55 db); surdez acentuada (de 56 a 70 db); surdez severa (de 71 a 90 db) e surdez profunda (acima de 91 db).

2 A língua de sinais - modalidade linguística gesto-visual - é considerada como a língua materna da pessoa surda, essencial para a construção e desenvolvimento do conhecimento de si e do mundo (BRITO, 1995; SACKS, 1998; SKLIAR, 1998; VIGOTSKY, 1997). As línguas de sinais são um sistema linguístico legítimo. Consideradas pela Linguística como línguas naturais que atendem aos critérios linguísticos no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. Não é um uso alternativo da língua falada. A LIBRAS é a língua de sinais falada pela comunidade surda brasileira. É uma língua natural com toda a complexidade que os sistemas linguísticos, que servem à comunicação e de suporte de pensamento às pessoas dotadas da faculdade de linguagem, possuem (Brito,1995, p.15). Nesse trabalho, o termo LIBRAS será utilizado quando nos referirmos à Língua de Sinais Brasileira, em específico. Existe uma convenção internacional que determina que sejam três as letras que identificam as Línguas de Sinais (QUADROS,1993), mas o Brasil se encontra numa situação de impasse, uma vez que a sigla BSL (Brazilian Sign Language) não pode ser usada já que essa sigla denomina a Língua de Sinais Britânica. FARIA(2003), em seu trabalho, adota a sigla LSB (Língua de Sinais Brasileira), conforme sugerem alguns pesquisadores brasileiros. Neste trabalho, porém, adotamos a sigla LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) para designar a língua de sinais brasileira por ser essa a sigla adotada também por alguns pesquisadores e por ser este o seu nome oficial, segundo a Lei Federal de nº10.436/2002. Ressaltamos, entretanto, que também deve-se levar em consideração a existência de uma outra língua de sinais brasileira: a Urubu-Kaapor- língua de sinais falada pelos surdos da tribo ‘Kaapor’, no

transformam a sala de aula em um ambiente multilinguístico peculiar, como aponta Silva (2005), onde o grupo majoritário é de alunos ouvintes que falam português, o grupo minoritário é de alunos surdos que “falam” LIBRAS, além de uma professora de inglês que fala português e inglês mas não “fala” LIBRAS e de um intérprete que sabe LIBRAS e português e não sabe inglês, situação que Oliveira (2007) define como sendo um *delta linguístico*.

Na prática que vivencio, como professora de inglês e atuando como mediadora de tecnologia, em uma escola que é polo de referência ao atendimento a alunos surdos da rede pública municipal de Duque de Caxias, é inegável que a inclusão do aluno surdo em turma regular e a obrigatoriedade do ensino de uma LE a este aluno trouxeram modificações significativas para a sala de aula, tanto do ponto de vista social, quanto do ponto de vista linguístico da aprendizagem. Tal inclusão trouxe, por exemplo, a interação aluno surdo-professor com a mediação do intérprete de LIBRAS e do computador durante as aulas de inglês, criando, assim, um contexto onde acontecem muitos tipos de mediações e interações. Diante dessas mudanças, meu principal interesse de pesquisa está em observar como ocorre e como os participantes veem o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira do aluno surdo nesse contexto.

O interesse sobre essa questão me fez revisitar minhas experiências num intenso processo de reflexão, me ajudando a desvendar e entender muitas de minhas próprias crenças sobre inclusão, o que me trouxe muitas inquietações. Essas inquietações levaram-me a procurar um referencial teórico que explicitasse as razões desses sentimentos, atitudes e questionamentos a fim de repensar e melhorar a minha prática e, quem sabe, de outros colegas. Propus-me, assim, a transitar da prática à pesquisa, buscando uma análise detalhada

dessas problematizações, não deixando, porém, de considerar as limitações e desafios que as envolve.

O meu contato com a Língua Brasileira de Sinais começou ainda na graduação, entre 2001-2002, durante um seminário sobre surdez que decidi assistir. Percebi, nesta época, uma certa movimentação neste sentido, ainda tímida, da Universidade. Entretanto, no meu curso de licenciatura em Letras Português-Inglês, propriamente dito, o tema nunca foi sequer abordado. E, assim, eu conclui minha formação.

Saí da faculdade com a sensação de ser plenamente capaz de exercer a profissão de professora (que já exercia, inclusive) em qualquer turma. E essa sensação “confortável” me acompanhou durante os três anos em que atuei no Ensino de Jovens e Adultos (noturno) na rede pública municipal, assim que fui aprovada por meio de concurso público.

Até que um dia, apareceu, na minha turma, uma aluna surda que, por sua vez, vinha de uma outra turma cuja professora não a havia “aceitado”. Como, na época, não havia intérprete disponível para minha turma na escola no período noturno, a professora que atuava em Sala de Recursos se propôs a me ajudar na comunicação com esta aluna e a me ensinar, fora do nosso horário de trabalho, um vocabulário básico em LIBRAS, o que aceitei prontamente. Mais tarde, veio um outro aluno surdo e mais outro que, segundo a escola, não estavam se adaptando ao turno diurno por estarem fora do limite idade-série.

Assim, minha turma já era composta por três alunos surdos e, a medida em que ia conhecendo a cultura surda e a Língua de Sinais com eles, mais queria me aprofundar nela, até que busquei me matricular em um curso de LIBRAS, oferecido pela própria prefeitura.

Após a conclusão do curso básico, comecei a trabalhar, especificamente, com as turmas inclusivas da escola, me familiarizando com este universo. Mas, com a saída de uma

professora da sala de informática para a conclusão de seus estudos, fui convidada a assumir a função de mediadora de tecnologia na escola, trabalhando em parceria com os professores. E é neste contexto de escola pública inclusiva, em que atuo como mediadora de tecnologia, que esta pesquisa foi desenvolvida.

Trata-se de um estudo exploratório, em que foram analisadas as aulas de inglês mediadas pelo uso das novas tecnologias e pela Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) durante o ano letivo de 2013 e em que se busca conhecer, através da perspectiva de professores, intérpretes e alunos, as visões sobre as práticas pedagógicas adotadas e os desafios enfrentados por eles nesse contexto, bem como apontar possíveis formas de superá-los, contribuindo, assim, para o ensino de inglês em contexto inclusivo. Como uma dos participantes desta pesquisa, levando em conta as tensões e emoções envolvidas, pretendo, também, a partir deste estudo, repensar a minha própria prática.

Destacamos que este trabalho está vinculado a um núcleo de pesquisas em formação, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, que pretende conduzir estudos sobre o uso de LIBRAS em contextos mediados pela tecnologia (LIBRASTec/UFRJ). É importante ressaltar, também, que este estudo visa a reduzir uma lacuna de arcabouço teórico quanto ao ensino de língua estrangeira (LE) para o aluno surdo. Conforme Spallanzani (2006) aponta, muitas das pesquisas nesta área se restringem somente à aquisição e ensino-aprendizagem de L1 e L2 pelo aluno surdo.

Nos dois primeiros capítulos, busco apresentar o embasamento teórico que norteia este trabalho e lhe serve de base, bem como os autores em que me apoio para o desenvolvimento do estudo e para as concepções adotadas. Discuto sobre inclusão, mediação, língua e identidade, além de apontar aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas pelos

surdos , ao ensino de inglês como LE e à questão da mediação da tecnologia até chegar a Teoria da Atividade, que me ajudou a compreender melhor estes processos.

Mais adiante, encontra-se o capítulo no qual trato da metodologia que permitiu o desenvolvimento desta pesquisa. Nele, caracterizo o tipo de pesquisa empreendido e a escolha metodológica, explico objetivos e perguntas da pesquisa, descrevo o contexto de pesquisa e os procedimentos para geração, categorização e análise de dados, dados esses que serão processados à luz da Teoria da Atividade (doravante TA) no capítulo seguinte.

Dentro da perspectiva da TA, descrevo, no capítulo 5, meu contexto de trabalho, como uma rede de sistemas de atividades que reúne outros sistemas imbricados. Embora não deixe de considerar a relação entre eles e com outros sistemas, devido a restrições do foco da pesquisa, busco fazer uma análise mais detalhada de um sistema de atividade e seus componentes: a Atividade "Ensinar-aprender inglês em contexto de inclusão de surdos", que tem as tecnologias digitais e um projeto interdisciplinar como dois de seus instrumentos mediadores materiais, além da LIBRAS e do inglês como instrumentos mediadores simbólicos. Cabe destacar, também, que esta análise será desenvolvida com foco no objeto, nas regras, nos instrumentos mediadores e na divisão de trabalho da atividade, evidenciando os conflitos existentes. Além disso, busco ressaltar a percepção dos sujeitos participantes desta atividade sobre as mediações em seu desenvolvimento.

Os sujeitos da Atividade apresentam diferentes pontos de vista e interesses evidenciados por seus discursos e interações, constituindo-se, portanto, por múltiplas vozes (princípio da multivocalidade). Confrontando diferentes vozes, surgem os conflitos e contradições (princípio da contradição) e valorizar estas múltiplas vozes pode mudar nossa própria percepção . Nesta investigação, portanto, procuro responder às seguintes perguntas de

pesquisa:

- 1) De acordo com o princípio da contradição da TA, quais os principais conflitos envolvidos na atividade de ensinar-aprender inglês com uso de tecnologias digitais no contexto de inclusão de surdos em foco nesta pesquisa com relação ao seu objeto, regras, instrumentos mediadores e divisão de trabalho?
- 2) De acordo com o princípio da multivocalidade da TA, como foram percebidas, pelos diferentes sujeitos da atividade, as mediações por signos e instrumentos presentes no contexto educacional investigado?

Por fim, no sexto capítulo, apresento minhas considerações finais e aponto possíveis implicações desta investigação para professores, pesquisadores e estudantes da área, sugerindo pesquisas futuras. Pretendo, assim, promover um intercâmbio, indicando em que sentido minha abordagem também pode contribuir para a área. Desse modo, espero que os resultados de meu trabalho, além de colaborar com os estudos já desenvolvidos neste campo, também possam oferecer contribuições relevantes.

Muitas vezes fazemos escolhas pedagógicas com base em nossa intuição e experiência. Quando temos a possibilidade de refletir sobre a nossa prática com base em um construto teórico, temos mais condições de promover mudanças em nossa prática pedagógica.

O trabalho do professor não pode ser visto como uma ação individual ocorrida em sala de aula com um ou mais grupos de alunos, mas precisa ser concebido como uma atividade coletiva, onde a participação de todos pode aumentar a potência de agir de cada um e do grupo como um todo, a partir de um movimento dialético e dialógico propiciado pela linguagem. Somente assim, poderemos transformar práticas pedagógicas equivocadas e inadequadas às características da sociedade atual.

Este processo de reflexão crítica, conforme Liberali (1997, p.3) aponta, abrange os atos de **descrever** (compreensão das ações que são descritas detalhadamente), **informar** (explicação destas baseadas em teorias formais), **confrontar** (avaliação frente a contextos particulares numa perspectiva sócio-históricocultural) e **reconstruir** (sugestão de encaminhamentos objetivando a reconstrução dessas ações). Então, há muito trabalho pela frente!

2. Aspectos relacionados à aprendizagem de línguas por surdos

Neste capítulo, busco apresentar alguns dos aspectos relacionados à aprendizagem de línguas por alunos surdos que considero mais relevantes para esta pesquisa, tais como: oralismo, elementos mediadores, identidade linguística, interação, aprendizagem colaborativa, metodologias de ensino de línguas e o uso da tecnologia no ensino.

Além disso, busco, ainda, explicitar alguns dos conceitos adotados por mim, de acordo com a literatura existente, o sentido com que os utilizo e a forma como me posiciono frente a eles.

2.1 Oralismo ou Língua de Sinais: O que diz a lei?

Segundo SOARES (1999), os primeiros preceptores na educação dos surdos foram os monges espanhóis Pedro Ponce de Leon, Juan Pablo Bonet e Manoel Ramirez, chamados para assistirem à família Velasco e a ensinar outros surdos da corte espanhola.

Essas ações, acredita-se, tinham como objetivo educar os surdos para elevá-los à condição de herdeiros, salienta Silva (2005). O que se sabe a respeito deste trabalho era que iniciavam seu ensino pela escrita e depois treinavam a fala. Ramirez foi, inclusive, quem escreveu o primeiro tratado de ensino para surdos, propondo que se devesse começar pela escrita, passar pela correspondência entre o alfabeto escrito e o alfabeto dactilológico, para só depois desenvolver a linguagem falada, como revela Tartuci (2001, p.17). A escrita era considerada ora como facilitadora para a aprendizagem da fala, ora como instrumento de

aprendizagem dos surdos entre os séculos XV e XVI.

O abade Charles M. De L'Épée foi o primeiro educador ouvinte que aprendeu uma língua de sinais. Ao aprender a língua de sinais com os surdos que moravam nas ruas de Paris, desenvolveu um método educacional baseado nessa língua chamado de sinais metódicos que correspondia à língua de sinais adaptada à gramática francesa, conforme relata Sacks (1998) e, em 1760, fundou a primeira escola pública para surdos, tirando a educação do alcance somente da nobreza.

Já na Alemanha do século XIX, surgem com Samuel Heinicke, as primeiras noções do que, posteriormente, seria chamado de filosofia educacional oralista. Para ele, o pensamento só era possível através da língua oral. Como alguns avanços tecnológicos facilitavam a aprendizagem da fala pelo surdo, muitos profissionais começaram a investir no aprendizado da língua oral pelos surdos.

No Brasil, os surdos que tiveram acesso à escola e atendimento especializados nesta época foram tratados pelos métodos que visavam à comunicação oral. Enquanto o aluno ouvinte ia para a escola em busca de um tipo de saber, o surdo ia para escola apenas para aprender a falar.

Quanto ao oralismo, Sacks (1998) defende que não cabe a todos os surdos, pois:

“As pessoas com surdez pre-linguística não dispõem de imagem auditiva, não têm ideia alguma de como é realmente o som da fala e não têm noção da correspondência entre som e significado. O que é essencialmente um fenômeno auditivo tem de ser entendido e controlado por meios não auditivos”(SACKS, 1998, p.39).

Sendo assim, quanto maior o grau de surdez, mais dificuldade o surdo terá em produzir um som. Um melhor resultado na aprendizagem da fala também está relacionado com a época da ocorrência da surdez. Tal aprendizado é extremamente árduo e requer um

longo tempo para ser adquirido, e muitas vezes, o resultado é uma fala inexpressiva, difícil de ser entendida por aqueles que não são familiarizados com aquele surdo. Para os que ficaram surdos depois da audição estar estabelecida, ou seja, os que têm surdez pós-linguística, esse aprendizado pode ser menos árduo, uma vez que podem contar com uma experiência auditiva correlata, baseada na vivência e na associação.

Embora almejassem oferecer ao surdo uma língua para que ele pudesse se desenvolver, apontavam para direções completamente contrárias. De acordo com Peluso (1996), no Oralismo, a língua oral é considerada como a única linguagem possível. Para Soares (1999, p.1), essa filosofia “parte do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir em interlocutor por meio da linguagem oral”. Assim, a aprendizagem da língua oral é vista como determinante para a apropriação e desenvolvimento dos conhecimentos necessários para a inserção do surdo na escola, no mercado de trabalho e na vida social. Possui duas linhas distintas de trabalho: a *unissensorial*, que usa somente a pista auditiva e a *multissensorial*, que utiliza, além da pista auditiva, o canal visual para a leitura labial (GÓES, 1999). Um surdo bem oralizado é, assim, aquele que consegue acessá-la, mesmo que parcialmente, apoiando-se em subterfúgios visuo-articulatórios e, em alguns casos, em certos resquícios auditivos.

Normalmente, a fala do surdo na língua oral tem limitações e ele é visto, nessa concepção, como um sujeito deficitário, uma vez que tem a avaliação do seu nível de inteligência atrelada à avaliação do nível do seu desempenho oral. Como muitas vezes o nível da fala de um surdo oralizado é considerado “baixo”, levando-o a ter importantes carências comunicativas, ele é visto, equivocadamente, como um ser de baixa inteligência. Dessa forma, estabelece-se uma visão patológica da surdez. Dizer que uma pessoa, porque é surda, não

aprende ou não pode aprender, além de ser preconceito, é uma inverdade.

A baixa porcentagem de sucesso na aprendizagem da língua oral - cerca de 10 por cento dos surdos oralizados conseguem alcançar um desenvolvimento comunicativo (leitura da escrita e leitura labial) satisfatório (LUZ, 2003) – e a baixa qualidade de apropriação do conhecimento linguístico levam o surdo, muitas vezes, a uma troca comunicativa muito deficitária com o meio.

A filosofia educacional oralista considera que o surdo deve investir todos os seus esforços para atingir o modelo ouvinte, rejeitando dessa forma a língua de sinais. Entretanto, uma outra corrente considera a Língua de Sinais um símbolo da identidade individual e cultural enquanto surdo, como afirma Ferreira-Brito (1989, p.90).

De forma simplificada, assim foi o início do estabelecimento das duas principais, porém opostas, colunas que deram sustentação às metodologias de ensino para surdos: o oralismo e a língua de sinais.

No Brasil, a Educação Especial para o surdo foi marcada pelo surgimento do Imperial Instituto de Surdos-Mudos (1857), hoje, Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES) .

Entretanto, a Constituição Federal Brasileira, no seu artigo 208, inciso III, estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação na rede regular de ensino. Também a Lei Nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no Artigo 58, aponta que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (MEC-SEESP, 2004, p.119). Esta mesma lei estabelece também, no Artigo 59, que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, para atender às suas necessidades (inciso I), professores com especialização adequada em nível médio ou

superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (inciso III CNDD- vol. III, p. 209 -210)

Em 2002, o então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, reconheceu, como meio legal de comunicação e expressão, a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) através da Lei nº 10.436/02, garantindo aos seus usuários a liberdade de usá-la e aos órgãos públicos competentes a obrigação de difundi-la. Hoje, a CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, Artigos 8º, inciso IV, b e 12, §2º; e Portaria Nº 1.679/1999 visam a garantir ao aluno surdo a aula em língua de sinais, através de um intérprete de LIBRAS, solução encontrada para o impasse da comunicação entre o professor ouvinte-falante da língua portuguesa e o aluno surdo falante da língua de sinais. Parte-se, assim, do princípio de que todos os alunos surdos já sabem língua de sinais e compreendem, portanto, o que o intérprete transmite, o que nem sempre é verdade, uma vez que muitos alunos surdos só aprendem LIBRAS na escola em contato com outros surdos e vão, aos poucos, adquirindo vocabulário, o que pode levar todo o tempo do ensino fundamental, por exemplo, ou até mais.

Considerando que a língua é o grande dificultador no processo de aprendizagem do surdo, fazer com que ele aprenda na escola a LIBRAS torna-se uma tarefa desafiadora, como tantas outras na escola inclusiva. Portanto, assim como o oralismo, o uso da língua de sinais na escola também pode ser ineficaz para determinado aluno em seu aprendizado, dependendo do nível da linguagem em que este se encontra.

2.2 Inclusão x Integração: a escola que temos e a escola que queremos

Apesar da inclusão já fazer parte da política educacional há décadas, o sucesso ainda não foi alcançado, pois ao invés de gerar autonomia, pode acarretar o efeito contrário ao surdo e este não prosseguir seus estudos. Basta um olhar rápido sobre alguns dados para perceber que este modelo de inclusão não tem dado bons resultado a longo prazo,.

Silva (2005) aponta dados do Censo Escolar de 2003 em que somente 3,6% dos alunos surdos brasileiros conseguiam concluir a Educação Básica e na Educação Superior, esses dados indicaram que, no 1º semestre de 2002, havia 344 alunos surdos matriculados em instituições de Ensino Superior no Brasil e, no 2º semestre desse mesmo ano, este número diminuiu para 332, sendo 90% deles na rede privada. Isto porque, muitas das vezes, o que vemos não são escolas inclusivas de fato, mas sim, integrativas.

Segundo Rodrigues (2006), uma escola *integrativa* é aquela que provoca mudanças superficiais apenas, que vive pedindo concessões ao sistema, que trata as pessoas como um bloco homogêneo e que tende a disfarçar as limitações dos indivíduos para aumentar suas chances da inserção. Nesse modelo, ao invés de a escola ter que se adequar ao aluno, o aluno é que deve adequar-se à escola, ou seja, o aluno é inserido no contexto escolar como qualquer outro, sem consideração quanto a possíveis diferenças existentes para seu processo de aprendizagem. Já uma escola *inclusiva* é aquela que propõe mudanças que beneficiam toda e qualquer pessoa, reconhece a individualidade das pessoas, percebendo que há limitações reais e, por isso, exige rupturas no sistema.

Quando pensamos numa escola inclusiva com alunos surdos, por exemplo, partimos da premissa de que estes tenham condições de participação ativa sem, entretanto, “inibir” a

participação dos ouvintes. Como definido por Quadros (2006, p. 18), as diferentes formas de proporcionar uma educação bilíngue a uma criança em uma escola dependem de decisões político-pedagógicas. Ao optar em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar. Sendo assim, toda uma reforma curricular faz-se necessária para que haja mais flexibilidade e negociação.

Glat (1995) considera que apesar do crescente reconhecimento da Educação Inclusiva como norma prioritária de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, na prática, esse modelo ainda não se configura como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada no Brasil. A autora aponta que, embora nos últimos anos tenham sido desenvolvidas experiências promissoras, a grande maioria das redes de ensino carece das condições institucionais necessárias para sua viabilização.

O que norteia as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para Educação Básica é o princípio da Inclusão, que estabelece a importância do entendimento das diferenças individuais e que a escola deve se adaptar aos alunos com deficiência – e não o contrário. Assim, numa escola verdadeiramente inclusiva não é necessário que as pessoas com necessidades especiais se ajustem para se adaptarem às realidades dos modelos que já existem na sociedade, mas sim que a sociedade se adapte para atender suas necessidades e, com isso, se torne mais atenta às necessidades de todos.

O adjetivo *inclusivo* só pode ser usado quando se busca qualidade para todas as pessoas, sejam elas com ou sem necessidades especiais. É esta a escola que buscamos, mas ainda não é a que, de fato, temos. Para Rodrigues (2006, p.2),

o conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação implica, antes de mais nada, **rejeitar por princípio a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da**

comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI), precisa desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e, dessa forma, atingir a qualidade académica e sociocultural sem discriminação. (*grifo meu*)

Xavier (2012) acredita que a escola inclusiva possa desempenhar um papel fundamental na formação de uma sociedade inclusiva e destaca, ainda, que:

As atitudes sociais favoráveis à inclusão são uma das condições para efetivação da sociedade inclusiva, uma vez que poderão organizar ou reorganizar crenças e cognições sobre as diferenças, direcionar a afetividade de modo a ser favorável ou desfavorável com relação às diferenças e principalmente direcionar a ação para a aceitação ou negação das diferenças. Nesse sentido, esse novo homem inclusivo poder ser formado por intermédio da escola, **uma escola que invista na construção de atitudes, genuinamente inclusivas e não meramente discursivas (...)** Caso as atitudes genuinamente favoráveis à inclusão não ocorram, as técnicas, os recursos, as capacitações etc poderão servir apenas para excluir ou justificar a exclusão, ou ainda para justificar a dificuldade da inclusão. (*grifo meu*)

(Xavier, 2012, p.85)

De acordo com a proposta do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que recomenda que todos os alunos devam ser incluídos nas escolas regulares, o aluno surdo do segundo segmento deve ser matriculado em uma turma de ouvintes, acompanhado por um intérprete, e, no contraturno deve ser feita uma atividade especializada de reforço, para complementar o aprendizado com a língua de sinais. Quadros (2006, p. 7) aponta, porém, que a garantia do acesso dos surdos à educação é um processo político:

A educação constitui direito de todos os cidadãos brasileiros, surdos ou não, e cabe aos sistemas de ensino viabilizar as condições de comunicação que garantam o acesso ao currículo e à informação. A Língua Brasileira de Sinais – Libras - e a Língua Portuguesa são as línguas que permeiam a educação de surdos e se situam politicamente enquanto direito.

A busca pelo direito à “igualdade de acesso” está de acordo com os princípios de nossa

própria Constituição. Lodi (2005), compreendendo a surdez como parte da pluralidade humana, destaca, inclusive, haver uma necessidade do aluno surdo de intensificar as relações dialógicas com outros surdos e com os ouvintes. No processo de construção da Zona de desenvolvimento proximal (ZPD), podemos dizer que o indivíduo constrói conhecimentos por meio de pares (VYGOTSKY, 1930/1999), assim, o que as crianças são capazes de operar somente quando interage com outras pessoas em seu ambiente hoje pode ser internalizado e se tornar parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança amanhã (VYGOTSKY, 1930/1999, p. 60). Quadros (2006, p. 22) ressalta que para que a criança surda se desenvolva amplamente, ela precisa estar em um ambiente linguístico favorável e se socializar. A “escola torna-se, portanto, um espaço linguístico fundamental, pois normalmente é o primeiro espaço que a criança surda entra em contato com a língua brasileira de sinais”.

Entretanto, precisamos estar cientes de que apenas garantir o acesso do aluno surdo no espaço regular não lhe garante o efetivo aprendizado. Percebe-se que, muitas vezes, os alunos inclusos passam a estar no mesmo espaço do outro, mas não lhes são proporcionadas as mesmas possibilidades de aprendizagem, visto que muitas aulas continuam centradas na oralidade, como aponta Peluso (1996). Muitas das vezes, não há a preparação do professor para receber estes alunos. Além disso, frequentemente, são negados a estes alunos o acesso a recursos que poderiam facilitar seu aprendizado e autonomia, como o uso do computador.

Medeiros e Ferreira (2009) apontam um déficit de documentos prescritos para orientar o professor. Segundo as autoras, políticas de inclusão são impostas, mas o professor não encontra aporte para que elas sejam colocadas em prática ou o que encontra não é suficiente, principalmente, no contexto de ensino de LE para alunos surdo, nem o próprio PCN, que se propõe a ser um documento que represente um norte para os professores, não faz nenhuma

consideração sobre a inclusão de pessoas surdas no ensino regular, lamentam Medeiros e Ferreira (2009).

Todavia, há algumas observações que podem ser aplicadas ao aluno surdo no contexto dos PCN. Ao reconhecer que há limitações nas condições do ensino de idiomas nas escolas brasileiras que podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas, por exemplo, o documento orienta que o ensino da leitura deva ser enfatizado, já que é a habilidade exigida em exames e vestibular, o que se aplicaria ao ensino do aluno surdo, embora não especificamente contemplado neste documento. Sendo assim, o foco na leitura para turmas inclusivas poderia ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (PCN-LE, 1998, p. 21- 24).

Somente o ensino da leitura em detrimento de pelo menos duas outras habilidades (ouvir e falar) se aplicaria à educação dos alunos surdos. Esse direcionamento, embora não tenha sido dado em função da presença do aluno surdo em sala de aula, poderia, todavia, infringir o princípio da igualdade de acesso às oportunidades, defendido pela inclusão, aos alunos ouvintes. Trata-se de uma visão reducionista de ensino de língua, visto estabeleceria um tipo de exclusão: a exclusão linguística.

Nesse sentido, Oliveira (2016, p.52) aborda a questão do Multiletramento, que leva em consideração as multiformas de aprender, e destaca que o levantamento das pesquisas realizadas por meio do Projeto de Extensão e Pesquisa Digit-M-Ed São Paulo tem mostrado que o Multiletramento traz benefícios à aprendizagem de seus participantes, como maior autonomia e capacidade de argumentação. Nesta visão, não haveria a sensação de perda de uma habilidade não usada, mas sim de ressignificações na aprendizagem, de acordo com o

recurso que cada um lance mão em seu processo de significação.

Nessa direção está o conceito da multiculturalidade, que baseia-se na interação de múltiplos conhecimentos heterogêneos que cruzam fronteiras, criando novos saberes e fazeres. De acordo com o projeto de Extensão e Pesquisa Digit-M-Ed São Paulo, esse conceito está ligado à perspectiva dos multiletramentos para a desencapsulação curricular e ao cruzamento de conceitos científicos e não científicos, locais e globais, tradicionais e alternativos, como aponta Oliveira (2016, p.59).

A visão multicultural do conhecimento pressupõe que “há múltiplas formas possíveis de representar a realidade, de fazer sentido dela, de criar e produzir significados” (LIBERALI, 2013, p.108), que são criadas pelos contextos das várias culturas existentes. Por isso, para Liberali (2013), a escola pode estar aberta ao diferente e as salas de aula não valorizar uma única cultura. O principal agente transformador dessa visão é o professor.

A Declaração de Salamanca (1994)³ aponta que uma atenção especial deva ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender às necessidades especiais dos alunos.

Além disso, o documento defende que o profissional preparado para atuar em classes regulares com alunos inclusos tenham em sua formação (seja ela de nível médio ou superior) conteúdos sobre educação especial.

A Lei nº 10436, de 24 /04/02 e o Decreto no 5.626 /2005 dispõem sobre ações em nível nacional que asseguram a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular obrigatória

³ A Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) foi resultado do compromisso firmado entre mais de 300 representantes de 92 governos e de 25 organizações internacionais em assembleia realizada em Salamanca, na Espanha, em junho de 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (GARCIA, 1998) determina que todas as crianças, individualmente, sejam respeitadas em suas características e preservadas em sua dignidade, independente de suas condições sociais, intelectuais, físicas, linguísticas, emocionais, entre outras. Determina também, em linhas gerais, que elas tenham direito à educação e que os sistemas educativos, representados pelos administradores, diretores, funcionários e professores, tenham programas de orientação sobre a deficiência de modo a desmistificá-la.

nos cursos de formação de professores, bem como o uso e a difusão da LIBRAS e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação. Entretanto, o que vemos é que o professor ainda depende exclusivamente do intérprete para se comunicar com seu aluno surdo.

A fim de buscar facilitar as dificuldades de comunicação na a inclusão do surdo no ensino regular, é preciso incluir o intérprete de língua de sinais na configuração da sala de aula:. A presença do intérprete é garantida por lei para o aluno surdo, mas seu papel ainda gera dúvidas para muitos envolvidos, inclusive para o próprio intérprete, que frequentemente atua ou é convidado a atuar como professor, por exemplo, quando na falta de um adulto para ficar responsável pela turma na ausência do professor. A lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, dispõe sobre sua formação, mas segundo Medeiros e Ferreira (2009), muitos dos profissionais que hoje atuam nesta área não passaram por nenhum curso de graduação específico que os preparassem para interpretar as aulas, especialmente as de inglês, nosso objeto de estudo.

O simples acesso à escola regular e o direito ao intérprete não possibilita, entretanto, o pleno desenvolvimento do aluno se não forem consideradas as especificidades do trabalho educacional com surdos, como a questão da mediação, a função social da linguagem e a importância da interação. Santos e Campos (2013) afirmam que as escolas precisam ter “currículo adaptado; disciplina de Libras na grade curricular; professores bilíngues com fluência em Libras; intérpretes qualificados; materiais e livros didáticos adaptados; avaliação especializada em Libras para surdos” (SANTOS; CAMPOS, 2013, p. 28-9).

No caso do aluno surdo, pela razão de a Língua de Sinais ser uma modalidade visual-espacial, de acordo com Oliveira (2016, p.63), a dificuldade na transposição de fronteiras em um contexto de produção de conhecimento, prioritariamente oral auditiva, pode ser entendida

como fator impeditivo. São necessários, portanto, recursos de acessibilidade e a criação de novos métodos que modifiquem a realidade do sujeito surdo quanto à sua imersão no conhecimento científico. No entanto, segundo Moreira e Candau (2003, p.161)

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização [...] abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar [...] Nessa direção, pode-se incentivar uma educação para o reconhecimento do "outro" e a interação dialógica entre as diferentes culturas, como também a troca cultural para que o poder seja diluído das classes dominadoras, favorecendo uma sociedade com direitos mais racionais

(MOREIRA; CANDAU, 2003)

As aulas que buscamos realizar com a turma de sexto ano a partir de um projeto interdisciplinar realizado pela sala de informática em conjunto com a professora de Língua Inglesa, revelam-se como uma tentativa, embora, nem sempre com êxito, de tornar atendida esta proposta de ensino inclusiva e multicultural, uma vez que busca atender as necessidades educacionais de todos os alunos (surdos e ouvintes), bem como promover a inclusão (nas esferas social, linguística e digital) não só do aluno surdo, mas também dos outros participantes envolvidos neste processo, como, por exemplo, a inclusão linguística e digital do professor e do intérprete. Este projeto baseia-se nas contribuições de Vygotsky sobre mediação e aprendizagem, que trataremos no capítulo seguinte.

2.3 Vygotsky e a aprendizagem colaborativa

Para Vygotsky, a interação do homem com o mundo não é direta, mas sim mediada, a qual corresponde a um estímulo incorporado ao impulso direto de modo a facilitar a complementação da operação. Entre o sujeito (aluno) e o objeto (conhecimento), muitas vezes, há, portanto, um processo de apropriação dos mediadores. Assim, o conceito de mediação põe em xeque a concepção dualista pautada na aprendizagem em mão única, em que há somente o alguém ensina e o alguém aprende, não bastando o contato direto do sujeito com o objeto de conhecimento. Por meio da mediação, é que o conhecimento é produzido pelas práticas sociais dos indivíduos. Portanto, o conhecimento é formado pela ação do indivíduo na sociedade e a produção de sentidos e significados nas Atividades acontece pela troca de ideias por meio de um instrumento constitutivo: a linguagem.

De acordo com a concepção vygotskyana, a linguagem é vista como um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos que é elaborado no curso da história social, constituidora do sujeito e de seu desenvolvimento mental, possuindo, assim, um papel mediador. É através da interação social por meio da linguagem que o sujeito constrói sua individualidade. A linguagem possui, portanto, função social, comunicativa, organizadora e planejadora do pensamento, sendo assim o principal instrumento mediador da aprendizagem por colaboração.

No contexto escolar, a mediação nem sempre é espontânea, há mediações intencionais, dirigidas, vinculadas à relação entre professor e estudantes e à relação entre os estudantes e o conteúdo escolar. Neste contexto, muitas vezes, o termo mediação tem sido utilizado como sinônimo de “ajuda” aos alunos na realização de atividades escolares e

mediador como aquele que facilita o “percurso” do sujeito até o objeto.

Vygotsky (1989) propõe dois tipos de elementos mediadores: **instrumentos** e **signos**. O primeiro regula as ações sobre os objetos e o segundo, regula as ações sobre o psiquismo das pessoas. Com os elementos de mediação, transformamos a nós mesmos, ao outro e a sociedade.

Os **instrumentos** ampliam as possibilidades de transformação da natureza ao se interporem entre o homem e o mundo. Alguns animais podem até utilizá-los eventualmente, mas é o homem que concebe um uso mais sofisticado destes elementos.

Os **signos**, linguagem simbólica desenvolvida pela espécie humana, têm um papel similar ao dos instrumentos: tanto os instrumentos de trabalho quanto os signos são construções da mente humana, que estabelecem uma relação de mediação entre o homem e a realidade, por isso, Vygotsky (1989) denominava os signos de instrumentos simbólicos.

A linguagem é composta de signos: a palavra cadeira remete ao objeto concreto cadeira. Esses signos passam a ser compartilhados pelo conjunto dos membros do grupo social, permitindo a comunicação entre os indivíduos e o aprimoramento da intervenção social. Assim, é o grupo cultural no qual o indivíduo se desenvolve que lhe fornece as formas de compreender e organizar a realidade.

Enquanto um animal precisa ver o objeto, o ser humano consegue imaginá-lo e até conceber outro com a mesma função. Para o homem, a capacidade de construir representações mentais que substituam os objetos do mundo real é um traço evolutivo importante, pois, como afirma Oliveira (1998), *“possibilita libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, fazer planos e ter intenções”*.

Durante a construção de conhecimentos, podemos, também, aprender por meio da

experiência do outro e com o outro. Para Vygotsky, “o *caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa*” (Vygotsky, 1989, p.33). Isto nos permite aprender por meio do outro. Uma criança, por exemplo, não precisa pôr a mão numa vela acesa para saber que queima. Esse conhecimento pode ser adquirido através do conselho da mãe, por exemplo. Quando a criança associa a representação mental da vela à possibilidade de queimadura, ocorre uma internalização do conhecimento e ela não precisa das advertências maternas para evitar acidentes; por isso, a linguagem e a interação tem uma função central no processo de aprendizagem.

De acordo com a perspectiva da teoria sociocultural desenvolvida por Vygotsky, em contexto escolar, não se constrói conhecimentos interagindo apenas com os professores, uma vez que, como conclui Joenk (2002), “*a aprendizagem é uma atividade conjunta, em que relações colaborativas entre alunos podem e devem ter espaço*”. Por isso, para Lima (2015), a interação tem uma função central no processo de aprendizagem.

Por tudo isso, Holzman (2010), com base em Vygotsky, conclui que o desenvolvimento humano se constitui a partir de ações coletivas e colaborativas. Portanto, todos aprendem uns com os outros e produzem conhecimento de forma compartilhada.

Joenk (2002) aponta que o funcionamento do cérebro passa por mudanças no decorrer do desenvolvimento do indivíduo devido à interação do ser humano com o meio físico e social, ou seja, é pela mediação que a criança vai progressivamente desenvolvendo suas funções psicológicas,. Instrumentos e símbolos construídos numa determinada esfera social definem quais das inúmeras possibilidades de funcionamento cerebral serão efetivamente concretizadas ao longo do desenvolvimento do indivíduo e mobilizadas na realização de diferentes tarefas (JOENK, 2002).

Nessa perspectiva, a autora conclui que é o aprendizado que a criança realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie e por meio da linguagem, que constrói sua identidade e possibilita seu desenvolvimento pleno. Essa questão da identidade será abordada nas linhas seguintes.

2.4 O processo de construção identitária através da língua

De acordo com Saussure, Língua é “uma parte determinada e essencial da linguagem, um produto social da faculdade de linguagem e, ao mesmo tempo, um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social que permite o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 1995). Além disso, a língua é vista como um dos principais instrumentos de identidade cultural de uma comunidade.

No processo de aprendizagem na criança surda, a língua de sinais tem uma função primordial. Vygotsky relatou a complexidade das operações com signos:

Tente imaginar uma criança que esteja crescendo entre pessoas surdas e que esteja cercada por pais surdos-mudos e crianças de sua idade também surdas-mudas. Esta criança será capaz de desenvolver um discurso? [...] O discurso não se desenvolverá de maneira alguma nesta criança. A fim de que o discurso se desenvolva, é necessário que esta forma ideal esteja presente no ambiente e que interaja com a forma rudimentar da criança; somente então o desenvolvimento do discurso pode ser atingido (VYGOTSKY, 1934/2008, p. 349).

Sobre o questionamento de Vygotsky, Oliveira (2016, p.54), salienta que precisamos levar em consideração a época dessa afirmação, na qual a filosofia de ensino para surdos era o oralismo e as pesquisas sobre as línguas de sinais foram deixadas de lado (QUADROS; STUMPF, 2009, p. 78). Porém, o pesquisador destaca que o conceito de Vygotsky sobre a fala é importante, uma vez que a fala dos surdos realiza-se por meio da língua de sinais. A forma

rudimentar, segundo ele, acontece quando os surdos não têm capacidade de comunicar-se nem com seus familiares, usam sinais e gestos isolados e são carentes de alfabetização (SACKS, 1998), indicando que existe a necessidade de surdos conviverem com pares competentes para que o desenvolvimento aconteça. Quando Vygotsky (1934/2008) cita Yerkes (1925) e seus experimentos a respeito do som relacionado à linguagem, diz que ela não depende necessariamente do som; reforçando a ideia de que a língua de sinais é o meio efetivo de comunicação dos surdos (cf. OLIVEIRA, 2016, p.54).

Portanto, para o surdo, ter acesso a uma língua de sinais, é a garantia do desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, do pensamento (QUADROS, 1997, p.85) e ainda, através dela aprender uma segunda língua, a língua da comunidade ouvinte onde está inserido.

A surdez faz com que o surdo passe a ser um sujeito visual pertencente a uma outra comunidade, com cultura e língua diferente, porém inserida na comunidade ouvinte. Assim sendo, a LIBRAS, a língua (e não linguagem) de sinais usada oficialmente no Brasil como meio de comunicação e principal instrumento do pensamento pelos surdos, é capaz de identificar a comunidade surda.

Nesse sentido, Orlandi (1990) aponta, inclusive, que é comum falar de *identidade linguística*, entendendo, por essa expressão, a relação com as nacionalidades, com cultura ou pertencimento. Gatbonton, Trofimovich e Magid (2005, p. 507) afirmam que por ser um símbolo de identidade, a língua pode ser manipulada para expressar, refletir, reafirmar, renegociar ou reconstruir identidades”. Isto porque o valor dado a uma língua está imbricado em fortes ideologias e acontecimentos sociopolíticos.

Trata-se de uma ação social que influencia nossa visão de mundo e constitui um lugar

de interação humana, de negociação e de influências mútuas. Para Revuz (1998, p.227), “*aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro*”. Nesta visão, está sempre em construção e se dá num processo constante de interação e inter-relação (cf. Geraldi, 1984; 1996 e Travaglia, 1996).

Assim, aprender uma língua pode ser um elemento proeminente para a construção e desenvolvimento da *identidade social*, gerando *identificação* com o grupo social a que se pertence (EDWARDS, 1985) e também de nossa *identidade pessoal* (FARACO, 2003, p.161), podendo nos aproximar de um grupo (na medida em que nos sentimos como pertencendo a uma certa comunidade) ou nos diferenciar dele.

A *identificação* é um processo psicológico inconsciente pelo qual um indivíduo assimila um aspecto, uma propriedade ou um atributo da representação psíquica que tem de um objeto e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo desse objeto, de acordo com Laplanche e Pontalis (1998). Portanto, a questão da identificação nunca é a afirmação de uma identidade preconcebida e sim a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem.

Assim, o processo de construção identitária é híbrido, passando, segundo Santos (2002, p. 21), pela questão da alteridade. De acordo com Celani (2005, p.2), a identidade é, portanto, a percepção do outro e de si mesmo. Em outras palavras, a identidade, por ser socialmente construída, inclui, de acordo com Ochs (1993, p. 288) e Kleiman (2002, p. 272), outras identidades que se reclama ou transfere no curso da vida social e só pode ser definida através da relação com o outro. Por tudo isso, Tang (1997, p. 577) afirma, inclusive, que a identidade de um indivíduo é desenvolvida e acentuada em comparação com outras identidades.

Desse modo, salienta Mead (1934), nossa identidade emerge de nossa experiência e interação com outros e do grau de identificação que ocorrer. O fato do outro falar diferente, por exemplo, segundo Levis (2005, p. 376) pode suscitar representações negativas ou preconceitos linguísticos e culturais. A determinação do “aceitável” na comunicação é de caráter social, e não linguístico, conforme aponta Hilgemann (2004, p. 11-13) em que devem ser considerados os interlocutores, a situação comunicativa e o momento histórico.

Como aponta Santana (2007, p. 43), o modo como a surdez é concebida socialmente também influencia na concepção da identidade, uma vez que o sujeito não pode ser visto dentro de um “vácuo social”. Assim, segundo Perlin (2006), as identidades surdas são multifacetadas, fragmentadas e em constante mudança.

Assim sendo, a identidade do indivíduo está em constante fluxo uma vez que não há uma identidade fixa anterior e fora da língua. Seguindo esta perspectiva, em outras palavras, a identidade do sujeito é constituída, como aponta Rajagopalan, na língua e através dela (RAJAGOPALAN, 1998, p.41-42). Por tudo isso, consideramos muito importante a aprendizagem de uma língua que seja, de fato, significativa para o surdo e sua identidade como surdo.

2.4.1 A importância da LIBRAS na construção da identidade do surdo e na aprendizagem de outras línguas

A surdez, ao ser analisada a partir de uma visão socioantropológica (SKLIAR, 1997), passou a ver o surdo como um indivíduo inserido em um contexto onde há duas línguas, uma oral – o português e outra visual- a LIBRAS , e por isso vive em uma situação de

bilinguismo⁴.

Por possuir papel mediador, é através da interação social, por meio da linguagem, que o sujeito constrói sua individualidade. Além disso, de acordo com a concepção vygotskyana, a linguagem é vista como um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, que é elaborado no curso da história social, constituidora do sujeito e de seu desenvolvimento mental.

De acordo com Figueira (2011, p. 42), as identidades surdas se subdividem em categorias:

- **Identidade Surda:** são as pessoas que tem identidade surda plena, geralmente são filhos de pais surdos, tem consciência surda, são mais politizados, tem consciência da diferença, e tem a língua de sinais como língua nativa. Usam recursos e comunicações visuais.
- **Identidade Surda Híbrida:** são surdos que nasceram ouvintes e posteriormente se tornam surdos, conhecem a estrutura do português falado.
- **Identidade Surda de Transição:** são surdos oralizados, mantidos numa comunicação auditiva, filhos de pais ouvintes, e tardiamente descobrem a comunidade surda, e nesta transição, os surdos passam pela desouvinição, isto é, passam do mundo auditivo para o mundo visual.
- **Identidade Surda Incompleta:** são surdos dominados pela ideologia ouvintista, não

⁴ Bilinguismo: assume a língua de sinais como a primeira língua da criança surda e defende o direito dessa criança de ser ensinada naquela língua. A língua majoritária é considerada como sua segunda língua. Tem como meta educacional viabilizar a prática alternada do uso dessas duas línguas no contexto escolar do aluno surdo (QUADROS, 1997).

conseguem quebrar o poder dos ouvintes para medicalizar o surdo, negam a identidade surda como uma diferença.

• **Identidade Surda Flutuante:** são surdos que tem consciência ou não da própria surdez, vítima da ideologia ouvintista. São surdos conformados e acomodados a situações impostas pelo ouvintismo, não tem militância pela causa surda. São surdos que oscilam de uma comunidade a outra por falta da comunicação com ouvintes e pela falta de língua de sinais com surdos.

A linguagem gestual é uma forma natural de comunicação desde os primeiros anos entre os surdos. Como aponta Silva (2005), seu processo de inclusão começa, entretanto, quando ele adquire a língua de sinais formal com seus pares. Segundo Bergmann, a ausência do som no vínculo mãe-filho não possibilitará ao bebê receber o componente melódico e afetivo da voz da mãe, apaziguadora das ansiedades precoces (BERGMANN, 2001, p.05), por outro lado, ele pode registrar as intenções afetivas dela a partir do seu toque, das carícias e das expressões faciais. Esse bebê, contudo, não poderá contar com a sua mãe e, provavelmente com ninguém da sua família para a aquisição⁵ natural e o desenvolvimento da sua língua. Essa aquisição e desenvolvimento dependerá do grau de inserção desta criança na comunidade de usuários dessa língua e da dinâmica gerada nas relações sociais que são estabelecidas. A partir

⁵ Nesse trabalho, a distinção entre aquisição (processo inconsciente que ocorre quando indivíduos estão engajados em interações comunicativas naturais, semelhante ao modo pelo qual as crianças desenvolvem a sua língua materna, sem se preocuparem com a forma) e aprendizagem (processo que requer conhecimento e análise consciente da L2 e que ocorre tipicamente em ambientes formais de ensino), defendida por KRASHEN (1981), é mantida.

dessa base linguística (o aprendizado da língua de sinais como primeira língua ou L1), inicia-se o aprendizado do português escrito com metodologias de ensino de segunda língua.

Com o aprendizado de LIBRAS como L1, o português, que de início é uma língua estrangeira para o surdo, aos poucos, passa a ser a sua L2 (na modalidade escrita para a maioria, embora haja surdos oralizados). Mais tarde, a LIBRAS é usada como embasamento linguístico no seu processo de aprendizagem de leitura/escrita de outras línguas, como o inglês, por exemplo. O processo de inclusão do aluno começou, portanto, quando ele adquiriu a língua de sinais, que foi usada na aprendizagem de sua L2 (a língua portuguesa, usada pela comunidade majoritária em que vive) e agora é usada como embasamento linguístico no seu processo de aprendizagem de leitura na língua estrangeira de uma comunidade majoritária.

Se a medida que a aprendizagem da leitura em português começa a ser construída, baseando-se na língua de sinais, por intermédio da linguística contrastiva (QUADROS, 1997), o mesmo ocorre no processo de aprendizagem do inglês como LE, ou seja, o aluno surdo traduz para LIBRAS para entender o sentido, assim, a LE vai sendo revestida de significação e passará a nomear aquilo que ele já conhece na sua língua.

Se, ao contrário, apresentarmos o português como forma de facilitar o processo de ensino do inglês para os alunos surdos, acabaremos por dificultar ainda mais a sua aprendizagem, uma vez que estes deverão “desestrangeirizar” duas línguas, que lhes são estrangeiras, ao mesmo tempo: o português e o inglês.

Na rede municipal em que atuo, parte-se do princípio do aprendizado da língua de sinais como primeira língua, no período de zero a seis anos e, a partir dessa base linguística, inicia-se o aprendizado do português escrito com metodologias de ensino de segunda língua. Após este período de “alfabetização” em LIBRAS e em Português escrito, o aluno surdo

estaria apto a conseguir acompanhar as aulas a partir do sexto ano, auxiliado pelo intérprete de LIBRAS, as aulas de uma Língua Estrangeira, no caso, o inglês. Esse processo, entretanto, não se mostra tão circular assim e o ensino de uma língua estrangeira torna-se um desafio.

2.4.2 Ensino de Língua Estrangeira

Sabemos que a língua estrangeira é disciplina obrigatória no currículo e também de grande relevância para o ensino. Comunicar-se em uma ou mais línguas estrangeiras é fundamental para o acesso à sociedade, à informação, ao mundo acadêmico, às novas tecnologias e ao mundo dos negócios, como respaldam os PCN.

Por motivos de natureza político-econômica no mundo atual, faz-se necessária a aprendizagem da língua inglesa como LE e tornar este aprendizado possível é uma grande responsabilidade, como atesta MOITA LOPES (1996). No acesso ao mundo globalizado, a presença do inglês e seu papel é cada vez maior. Paralelo a isso, a globalização também é representada pela internet, que por sua vez, veicula muitas informações na língua inglesa (cf. Lei de Diretrizes e Bases, Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, PCN). Portanto, criar condições favoráveis para que este aprendizado de fato ocorra para todos é uma questão inclusiva.

Nosso conhecimento sobre nossa primeira língua contribui para a tarefa de aprender. No caso específico da aprendizagem de uma língua estrangeira para o aluno surdo, vemos, em alguns casos, que a dificuldade do aluno em aprender pode ser em decorrência das dificuldades linguísticas geradas pela falta do acesso à LIBRAS ou a sua aquisição tardia.

Mesmo quando os alunos dominam a LIBRAS e compreendem bem as transposições

do intérprete, o que este pode fazer numa aula de língua estrangeira em que, supostamente, não se fala a língua em que ele está apto a interpretar, que é o português? Se a professora der a aula em inglês, o intérprete conseguirá compreendê-la para transpassá-la através dos sinais para o surdo? Se positivo, o aluno surdo estará praticando seu inglês ou a LIBRAS? Por outro lado, se, ao contrário, a professora usa o português para garantir a compreensão do intérprete e, conseqüentemente, aos surdos, o entendimento do que está sendo dito, haverá distinção entre uma aula de inglês e uma aula de português ou de qualquer outra disciplina dada neste idioma?

Se para o ensino das outras matérias é essencial o uso efetivo da Língua Portuguesa, uma vez que esta é a língua circulante, majoritária e compartilhada entre os alunos ouvintes e o professor; numa aula de língua inglesa, teoricamente, o seu papel seria muito menor, uma vez que toda a atenção estaria voltada para a língua-alvo. Uma das soluções possíveis para que isso ocorresse, seria que a professora de inglês soubesse LIBRAS para que pudesse explicar a língua inglesa, através de comparações possíveis, usando sinais. Assim, poderia mostrar as semelhanças e ressaltar as diferenças entre as duas línguas, sem a interferência da língua portuguesa, já que não é preciso saber português para aprender inglês. Neste caso, a figura do intérprete seria desnecessária.

Como a língua inglesa também é uma língua oral-auditiva, mesmo seguindo a orientação dos Parâmetros Curriculares que sugerem um enfoque maior na leitura (PCN, p.21), toda a atividade proposta para seu ensino como uma LE baseia-se na língua oral.

Um dado curioso é que os alunos surdos frequentemente acham que é mais fácil aprender inglês do que português, justamente porque não se ensina português como LE para o surdo, isto é, não há uma metodologia clara para o ensino do português a ele. A seguir,

falaremos mais sobre ensino de LE .

2.4.2.1 Breve histórico do Ensino de LE no Brasil

Em minha dissertação de mestrado (PIRES, 2007), tracei um histórico do ensino de LE que retomo e apresento agora.

Segundo Almeida Filho (2003, p.21), historicamente, o ensino de línguas no Brasil foi marcado por uma legislação desencontrada e uma supervisão desatenta das autoridades de ensino.

Leffa (1999, p. 15-21) aponta que, durante o período colonial, o grego e o latim eram as disciplinas dominantes. Com a chegada da Família Real, em 1808, e a reforma de 1855, o currículo das escolas começou a dar ao ensino das línguas modernas um *status* semelhante ao das línguas clássicas. Desse modo, durante o império, os alunos estudavam até seis idiomas. Porém, a reforma de Fernando Lobo, em 1892, estabeleceu a redução de horas dedicadas ao ensino de LE. Leffa (1999) aponta que esta redução continuou no decorrer dos anos. Em 1925, o ensino do grego desaparece, o italiano não é oferecido ou torna-se facultativo e o inglês e alemão passam a ser oferecidos de modo exclusivo, segundo o autor. A prática generalizada do ensino da língua estrangeira (LE) no Brasil, no entanto, conforme Almeida Filho (2003, p.20), deu-se a partir de 1930, com a Reforma Francisco de Campos. Com a reforma de 1931, foi dada mais ênfase às línguas modernas, pela diminuição da carga horária do Latim.

Posteriormente a esta fase, Bohn (2003) divide o contexto de LE no Brasil em três principais momentos, a saber:

a) **o pós-segunda guerra (entre os anos 40 e 50)**: período no qual o ensino era inspirado no modelo europeu humanístico, com forte influência francesa, segundo Bohn (2003).

Leffa (1999) afirma que as décadas de 40 e 50, sob a Reforma educacional de Gustavo Capanema, foram os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil.

b) **o da ditadura (entre os anos 60 e 80)**: Bohn (2003) constata que nos anos 60, as línguas estrangeiras perderam terreno e a ênfase estava na competência técnica para o mercado industrial.

Em 1961, segundo Leffa (1999), inclusive, o Conselho Federal de Educação, através das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), artigo 35, parágrafo primeiro, retira a obrigatoriedade do ensino de LE no 2º Grau, dando aos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) a opção pela sua inclusão ou não nos currículos escolares. Nesta LDB, o latim foi retirado do currículo e o francês teve sua carga semanal diminuída, de acordo com o autor (LEFFA, 1999, p. 22-23).

A LDB de 1971, Lei 5.692, por sua vez, propiciou, ainda, uma redução mais drástica nas horas de ensino de língua estrangeira. Figueiredo (2003, p. 12) aponta, também, que, durante algumas décadas, duas línguas foram ensinadas concomitantemente em nossas escolas, o inglês e o francês, mas como a presença do inglês no dia a dia dos brasileiros foi se tornando cada vez mais marcante, a transição do ensino do francês para o do inglês foi gradativa. Segundo Bohn (2003), nos anos 70, a elite brasileira percebe a importância de se estudar inglês e começam a aparecer os cursos de idiomas.

O francês que, até então, exercia forte influência na área da diplomacia e cultura, no âmbito comercial de artigos de luxo, na culinária, na literatura, na moda, no estilo de vida, na área técnica (devido a construção de estradas, pontes e edifícios por engenheiros franceses) e na área científica (devido a contribuição de Louis Pasteur na medicina brasileira), deu lugar a diferentes marcas de bebidas e cigarros, ao uso de tênis, camisetas e “jeans” de grife e a difusão das “manias” importadas dos Estados Unidos, tais como usar “Walkman”, beber “Coca-Cola”, fazer lanches no “McDonald’s”, além dos inúmeros filmes e documentários difusores da cultura e da ideologia americanas e da música, especialmente no “rock”, atesta Figueiredo (2003, p.10).

c) o das reformas educacionais (anos 90 até os dias atuais): período no qual, através da LDB em 96 e dos PCN em 1998, o ensino de LE torna-se compulsório, mas à comunidade local é dada a autoridade de decidir sobre a língua a ser estudada, como aponta Bohn (2003).

Quanto a esta decisão, a nova LDB (Lei no 9.394 de 1996) estabelece a necessidade da língua estrangeira no ensino fundamental, cuja escolha ficaria a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (Art. 26, § 5o). Já no ensino médio, o art.36, inciso III, estabelece que seria “incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição”.

Embora possa haver escolha com relação a língua estrangeira a ser ensinada nas escolas de acordo com a lei, Serrani (1988), há décadas atrás, já apontava a tendência do “monolinguismo” no ensino de línguas. Ainda hoje, podemos dizer que o inglês continua, em geral, sendo a única língua estrangeira incluída em boa parte dos currículos das escolas

brasileiras, como aponta Moita Lopes (1996, p.129).

Com a chegada do Mercosul e as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de incluir o ensino do espanhol na grade curricular, contudo, parece ter havido um interesse crescente na comunidade escolar brasileira em estudar a língua espanhola também. Além disso, muitos alunos acreditam numa maior facilidade de aprendizagem do espanhol devido a maior semelhança com a língua portuguesa.

O Brasil ainda não tem uma norma curricular comum a todos os estados. Recentemente, o governo federal propôs uma base curricular que determina um currículo mínimo para todos os alunos das 190 mil escolas de educação básica do País, públicas e particulares. Essa Base Nacional Comum esclareceria quais os elementos fundamentais que precisariam ser ensinados nas áreas da Matemática, das Linguagens e das Ciências da Natureza e Humanas, respeitando a diversidade, as particularidades e os contextos de onde estão.

Na prática, a Base Nacional apresenta os conteúdos mínimos a serem vistos em sala de aula em cada etapa escolar do estudante, sendo que uma parte do currículo será comum a todas as escolas; outra, regionalizada, deve ser construída em diálogo com a primeira e de acordo não apenas com a cultura local, mas também com a realidade de cada escola. A proposta foi desenvolvida por determinação do Plano Nacional de Educação (PNE) e, segundo o documento preliminar, o currículo terá 60% de conteúdos comuns para a Educação Básica do ensino público e do privado. Os 40% restantes serão determinados regionalmente, considerando as escolhas de cada sistema educacional.

A discussão que está em pauta hoje em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto ao ensino de língua estrangeira moderna é justamente sobre a hegemonia do

ensino de inglês. Em São Paulo, por exemplo, o ensino de inglês, segundo a proposta do Estado, passa a ser obrigatório do Fundamental II ao Ensino Médio⁶. De acordo com a MP 746/2016, o governo torna obrigatória para os três anos do ensino médio apenas o ensino de português e matemática, o Inglês também torna-se obrigatório, mas não necessariamente para os três anos.

Além disso, o documento, em fase de elaboração, cabe ressaltar, destaca a questão da alfabetização tecnológica, que inclui aprender a lidar com computadores e entender as tecnologias da história humana como elementos da cultura, como parte das práticas sociais, culturais e produtivas, que por sua vez são inseparáveis dos conhecimentos científicos, artísticos e linguísticos que as fundamentam. Segundo o documento, apropriar-se de elementos das linguagens das tecnologias de informação e comunicação em língua estrangeira representaria, por exemplo, fazer uso de ferramentas como dicionários, tradutores, GPS, mapas virtuais, tutoriais, jogos e sites, identificando novas possibilidades de aprendizagem e usando-as para a prática de vocabulário, pronúncia etc.

Para Castelo Branco (2005, p. 14), a falta de uma política clara para o ensino de línguas estrangeiras em nosso país pode contribuir para uma situação desfavorável de ensino-aprendizagem do inglês. Os desencontros entre a estrutura curricular que embasa o ensino de LE no Brasil e a postura de muitos professores envolvidos com o seu ensino pode vir a contribuir para o surgimento de crenças e posturas negativas quanto ao ensino da língua inglesa no contexto brasileiro, como, por exemplo, que é uma língua difícil e que não será usada pelos alunos.

Paiva (2003, p.59) e Pagliarini Cox e Assis-Peterson (2001, p.21) exemplificam essa

6 Leia mais em <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/09/mec-apresenta-base-curricular-nacional-do-ensino-basico>, <https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/09/23/ensino-medio-mp-deixa-decisao-de-disciplinas-para-base-nacional-curricular.htm> e <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conheca>

situação ao mencionar que, em muitos estados brasileiros, as línguas estrangeiras perderam o “poder” de reprovar e os professores de línguas, principalmente de inglês, muitas vezes, tem imagem negativa perante professores de outras disciplinas e são alvos de estigmas como “alienado”, “não politizado”, “colonizado” e “submisso ao imperialismo”.

Outro fator agravante na motivação pelo aprendizado do inglês neste contexto é que, muitas vezes, o aluno (seja ele ouvinte ou surdo) não entende o porquê de aprender uma língua estrangeira, o que pode influenciar negativamente este aprendizado, na medida em que não considera seu ensino relevante (principalmente, para o aluno surdo). A crença de que aprender uma LE não seja importante para o surdo também é frequente entre os intérpretes e até mesmo entre os próprios professores de inglês.

Conforme apresentado no documento de Reorientação Curricular para a área de Língua Estrangeira (LE), o foco da educação em LE deve ser o ensino da leitura. Essa proposta está baseada na função social da LE no Brasil como instrumento de acesso a conhecimentos e a experiências de vida social que podem ser úteis no espaço no qual o aluno está localizado; portanto, não se trata de aprender uma LE na escola para usá-la em uma viagem ou para falar com um estrangeiro, mas para atividades de “consumo” do que é produzido em outras línguas, tais como ler uma página na Internet, ler um manual, ler uma matéria em um jornal etc. Isso quer dizer também que, em tal perspectiva, não se tem nenhuma preocupação com o ensino da estrutura sonora da LE, uma vez que o foco está em engajar o aluno na construção do significado na leitura em LE.

Por tudo isso, muitos professores de inglês se pautam no ensino do idioma escrito exclusivamente, como apontam os PCN, o que, de certo modo, se aplica à educação dos alunos surdos. Entretanto, para alguns especialistas, esta restrição representa uma visão

reducionista de ensino de língua, visto que estabelece um tipo de exclusão linguística que estaria infringindo o princípio da igualdade de acesso as oportunidades para os alunos ouvintes, como já frisamos anteriormente. Trataremos do ensino de língua estrangeira, especificamente, para surdos na próxima sessão.

2.4.2.2 Metodologias de Ensino-aprendizagem de línguas por surdos

Após refletirmos sobre o processo pelo qual passou o ensino de LE no Brasil, particularmente, do inglês, podemos aprofundar a questão do processo de aprendizagem de línguas para surdos ao longo do tempo, discutir se uma LE é ou não necessária a este aprendiz atualmente e falar um pouco das práticas metodológicas atuais no ensino de LE com o uso da tecnologia.

As incertezas quanto ao método educacional mais adequado trouxeram a criação de metodologias próprias no ensino de línguas para surdos, segundo Spallanzani (2006, p.83-85). A autora destaca, ainda, inúmeras tentativas fracassadas de professores ouvintes ensinarem aos alunos surdos a língua oral de seu país no século XV e XVI.

Com o passar do tempo, ficou mais visível ainda a necessidade de mudança na abordagem de ensino que, até então, era predominantemente oralista, embora ao longo da história do atendimento educacional dos surdos, várias orientações foram implementadas, por exemplo:

Comunicação Total: Defende a utilização de múltiplos meios de comunicação (linguagem falada, alfabeto digital, sinais, linguagem escrita) para ensinar línguas e dar acesso a outras áreas curriculares (CICCONE, 1990).

Bimodalismo: Propõe o uso simultâneo de sinais e da fala. No Brasil, é a utilização do

português sinalizado. FERREIRA-BRITO (1993, p.48) o considera um sistema artificial e observa a impossibilidade de preservar as estruturas das duas línguas ao mesmo tempo.

Neste percurso, a autora descreve, também, o uso do método oral puro (ensino da língua auditiva-oral), da língua de sinais, da datilologia, além da tentativa de utilização de outros códigos visuais dos quais não se tem registro.

No Brasil, inicialmente, o método adotado no ensino-aprendizagem de línguas para surdos foi o da língua de sinais, mas no século subsequente, adotou-se o método oral puro. Nos anos 80, o método conhecido como comunicação total chegou ao Brasil e a língua de sinais passou a se associar a oral. Anos mais tarde, através das pesquisas nesta área, o bilinguismo passou a ser difundido, por meio de um método no qual o indivíduo surdo aprendia a língua de sinais como LM (L1) e concomitantemente, a língua oficial como L2.

Hoje se concebe que o conhecimento avançado de língua de sinais seja um preditor relevante à aprendizagem. Entretanto, por terem acesso à sua língua natural (ou seja, a língua de sinais) tardiamente, as crianças surdas, geralmente, iniciam sua vida escolar com uma base de linguagem bastante limitada. Garcia (2003) destaca que esse fato as leva a um nível de comunicação mais primário, que dificulta a aprendizagem de outras línguas.

Com relação à língua estrangeira (LE), segundo Gesser (2009), o surdo enfrenta muita dificuldade, porque apresenta uma desvantagem ao lidar com a modalidade escrita das línguas em geral, que é a não familiaridade com o som produzido ao serem oralizadas, ou seja, o fato de a escrita ter uma relação fônica com a língua oral pode estabelecer outro desafio para o surdo: reconhecer uma realidade fônica que não lhe é familiar acusticamente (GESSER, 2009, p.56).

Apesar disso, com relação à possibilidade de se desenvolver a habilidade escrita sem a

fala, Marcuschi acredita que seja possível devido ao fato de haver uma série de características da escrita, por exemplo, que não se podem reproduzir na fala, como tamanho e formato de letras (MARCUSCHI, 2010, p.17). Contudo, como apontam Tavares e Oliveira (2014), a escrita do aluno surdo, tanto na língua portuguesa (como L2) quanto na inglesa (como LE) tende a se apresentar em níveis de interlíngua – termo criado por Selinker (1972) para se referir ao sistema de transição que o aprendiz desenvolve durante o processo de aprendizagem da segunda língua em que há uma interferência da língua materna em aspectos sintáticos, fonológicos, semânticos e lexicais, que são levados para a língua-alvo. É importante o professor de alunos surdos (de qualquer disciplina e, em especial, os de língua) compreender todas essas dificuldades, quando avaliar o desempenho do aluno.

Berto (2012) ressalta que, para compensar a falta da audição, os alunos surdos são muito visuais e, por isso, sugere o uso de recursos que privilegiem o uso de imagens, tais como fotos, vídeos, tirinhas, charges, softwares educacionais etc. Com isso, o aluno poderá associar a imagem da palavra escrita a imagem do objeto/palavra em questão.

A adoção de recursos visuais, entretanto, não é a única escolha metodológica a ser feita para garantir um ensino de inglês adequado as necessidades e possibilidades dos surdos. Segundo Miccoli (2005:31), o aluno surdo não deve aprender apenas palavras soltas. Como qualquer outro aprendiz de uma LE, ele deve ser exposto a situações de produção/consumo de enunciados que se situem no mundo, de acordo com necessidades e situações reais de interação.

A exposição do aluno surdo a contextos reais de uso da língua inglesa se apresenta como um grande desafio para o professor de inglês. Em sua pesquisa sobre o ensino da língua inglesa para surdos, Carvalho (2013) observou que, para os alunos surdos investigados, o

ensino de inglês era pouco significativo, pois não utilizavam o idioma para a comunicação; enquanto alguns alunos ouvintes tinham certo contato com essa LE através de músicas, programas de TV, filmes e videogame.

Como a metodologia tradicionalmente utilizada na sala de aula de inglês é centrada no professor e privilegia a modalidade oral de comunicação (seja em inglês ou em português), a inclusão do aluno surdo costuma se estabelecer através de explicações dadas pela professora, geralmente em português e interpretadas em LIBRAS por um intérprete que não sabe inglês. Assim, o contato do surdo com a língua inglesa durante as aulas costuma ser bastante reduzido.

Como atestam Tavares e Oliveira (2014), somente garantir o acesso do aluno surdo ao espaço regular, cumprindo uma exigência, não garante o efetivo aprendizado do aluno surdo. Peluso e Larrinaga (1996) apontam que, muitas vezes, os alunos inclusos passam a estar no mesmo espaço do ouvinte, mas não lhes são proporcionadas as mesmas possibilidades de aprendizagem, visto que muitas aulas continuam centradas na oralidade. Além disso, muitas vezes, é negado a esses alunos o acesso a recursos que poderiam facilitar seu aprendizado e autonomia, como o uso do computador, por exemplo (cf. Tavares e Oliveira, 2014). É o que será abordado na seção seguinte.

2.4.2.3 O uso de tecnologias no ensino-aprendizagem de línguas por surdos

A tecnologia teve uma interessante influência no ensino de línguas ao aluno surdo ao longo da história, às vezes de forma positiva, em outras, nem tanto (cf. Spallanzani, 2006, p.86).

Podemos elencar muitas vantagens do uso de tecnologias no ensino, tais como: flexibilidade, *input* com qualidade e quantidade, aspecto afetivo, autonomia, rapidez, transposição de barreiras físicas e temporais, produção e distribuição de conhecimento, acessibilidade, oportunidade de acesso gratuito a internet, entre outros.

Por outro lado, por exemplo, a grande disseminação da língua de sinais ocorrida no XVIII foi impactada negativamente no XIX com as inovações tecnológicas. Isto porque tais tecnologias facilitaram o aprendizado da fala pelos surdos, e por isso o oralismo passou a ser incentivado enquanto a língua de sinais passou a ser proibida.

A pesquisadora destaca, ainda, que diferentes tecnologias se inseriram no processo ensino-aprendizagem de línguas, proporcionando modificações na educação, de acordo com teorias pedagógicas que se tinham (SPALLANZANI, 2006, p. 85-87). Dialogando com Lee (2000), ela aponta uma relação entre computador e ensino de línguas citando, como exemplo, a mediação pelo computador a partir de *drills* com a visão behaviorista dos anos 60-70 ou a abordagem integrativa (sociocognitiva) dos anos seguintes em que integravam-se novas tecnologias ao ensino de línguas considerando o contexto.

Atualmente, é inegável que, para o aluno surdo, a facilidade de acesso a imagens, animações e vídeos, proporcionada pela Internet, oferece novas formas de aprendizagem que não estavam tão disponíveis em um mundo analógico. Com as novas tecnologias, destacam Tavares e Oliveira (2014), tornou-se muito mais acessível, por exemplo, registrar em vídeo alguém se expressando em LIBRAS ou incluir uma janela com a interpretação em língua de sinais de vídeos feitos originalmente em outras línguas, além de aplicativos que permitem a comunicação a distância feita em língua de sinais.

O professor de inglês pode encontrar nos recursos tecnológicos um caminho para

efetivar a aprendizagem em turmas inclusivas. Muitas vezes, entretanto, o professor tende a rejeitar o uso das novas tecnologias por desconhecimento, medo, estranhamento, falta de formação ou por acreditar que não sabe fazer diferente, como destaca Bonilla (2011).

Ao reconhecermos, por um lado, que há limitações no ensino de idiomas que podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas, o foco na leitura para turmas inclusivas poderia ser justificado (BRASIL, 1998, p.21-24). Por outro lado, excluir as habilidades de compreensão e produção oral das aulas de inglês implicaria reduzir o acesso dos alunos ouvintes à língua inglesa em uma modalidade que lhes é, hoje, cada vez mais acessível com o avanço tecnológico, através, por exemplo, de arquivos de vídeo e áudio, disponibilizados gratuitamente na Internet, como sinalizam Tavares e Oliveira (2014).

Dessa forma, garantir ao aluno surdo o direito à aprendizagem da língua inglesa na modalidade escrita, sem retirar do aluno ouvinte o direito à aprendizagem das habilidades orais é um grande desafio, que demanda orientações governamentais claras, apontam as autoras, com currículo e metodologia flexíveis, materiais didáticos que atendam a diversidade de necessidades dos alunos, professores com formação adequada para adotar e/ou adaptar materiais e métodos, o que pode ser facilitado com aquisição e uso de equipamentos digitais em sala de aula.

De fato, o letramento digital nos permite acesso maior às informações, o computador e a internet oferecem uma pluralidade de espaços e de meios que poderiam levar a novas formas de aprendizagem, principalmente para o aluno surdo, como a imagem, o movimento, a animação, o vídeo etc. Stumpf (2008) ressalta, ainda, que utilizar as tecnologias digitais exige a aquisição de novas habilidades e a elaboração de um currículo em que os alunos possam se apropriar dos bens culturais presentes na sociedade. Cabe ao professor, como aponta Tavares

(2007), favorecer a articulação entre os conceitos envolvidos nos temas em estudo ou nos problemas de investigação, com o domínio da ferramenta computacional, numa prática pedagógica que promova interação, comunicação, discussão, pesquisa e criação.

Para Lima (2015), porém, a simples distribuição de equipamentos digitais pelos órgãos governamentais e a oferta de treinamentos dissociados da prática docente não garantem a inserção de ferramentas tecnológicas na prática pedagógica. Segundo a autora, o professor pode aprender a usar a tecnologia por instrução, quando acessa material produzido por outras pessoas e, principalmente, quando ele mesmo produz o material, momento em que pode refletir sobre cada uma das ações realizadas durante o uso de uma determinada tecnologia. Depois desse passo, ele é capaz de ensinar a outro professor, prever suas dificuldades e ações e fazer escolhas lexicais que facilitem o seu aprendizado. Quando alguns professores se aventuram a usar a tecnologia, obtêm sucesso e compartilham suas experiências, a tendência é que os demais façam o mesmo.

Por tudo isso, para Buzato (2006), as TDIC estão relacionadas à produção de “excluídos”. Para o autor, por conta de sua participação em práticas sociais de leitura e escrita, as pessoas letradas passam a dominar uma “outra linguagem”. Ao levar a escrita para um novo meio (o digital) e/ou ao usá-la em novas práticas (por exemplo, as envolvidas em trabalhos escolares que utilizem computadores e Internet), estaremos diante de novos letramentos os quais, eventualmente, repercutirão também nos letramentos anteriores, sem contudo empurrá-los para um mundo à parte. Assim, enfatiza que não podemos prescindir de professores e alunos que sejam letrados digitais, isto é, de professores e alunos que se apropriam crítica e criativamente da tecnologia e lhe dão significado e função em lugar de consumi-las passivamente ou serem “consumidos” por ela (BUZATO, 2006:6).

Oliveira (2016, p. 55) ressalta que o uso das novas formas de produção textual por meio da tecnologia tem sido um incentivo para a aquisição, de modo natural, da escrita da língua portuguesa pelo surdo, o que traz possibilidades de que a utilizem com fluência, fazendo parte do seu cotidiano, destacando-se a comunicação através do celular, de chats e emails. Para ele, “hoje, a tecnologia permite que a comunicação a distância e a multimodalidade construam mais significados e sentidos para surdos e ouvintes.”

No acesso ao mundo globalizado, o alcance à internet é cada vez maior, e muitas informações são veiculadas na língua inglesa. Portanto, juntamente com a aprendizagem da língua materna (LIBRAS) e da língua portuguesa, o aluno surdo não pode abrir mão do direito ao letramento digital e a aprendizagem de uma língua estrangeira. Para que haja a inclusão de todos os alunos, não somente dos surdos, é preciso que, além de terem acesso à língua inglesa, se apropriem de novas tecnologias também. E é nessa direção que aponta este estudo.

3. A Teoria da Atividade como sistema conceitual de análise de dados

Segundo Kuutti (1996, p.56), a Teoria da Atividade (doravante TA) é: “*um sistema conceitual filosófico para o estudo de diferentes formas de práxis humana com processos de desenvolvimento, com os níveis, tanto individual quanto social, interligados ao mesmo tempo*”.

Esta Teoria apresentou-se como o arcabouço analítico mais adequado a este estudo por investigar o contexto mais amplo da prática social, dentro de uma realidade real, concreta, e não focalizar as ações individuais de maneira isolada e, também, por entender que as atividades em foco se constituem como um movimento histórico dialético, ou seja, ao desenvolver novas práticas, o professor pode modificar as práticas de seus pares, as ações de seus alunos e, juntos, modificarem o mundo e serem modificados por ele.

Para Santos (2009), este sistema conceitual filosófico pode ser usado tanto como uma teoria para olhar o conjunto observado, quanto como uma ferramenta metodológica para a análise dos dados observados, permitindo, assim, uma visão mais ampla da atividade coletiva e suas relações com os outros sistemas de atividades, ou seja, dos aspectos sociais, culturais e históricos. Justamente por isso, segundo a pesquisadora, a utilização da TA implica a geração de dados que contemplem tanto o olhar individual como o social e que ressaltem a importância e historicidade da cada atividade em foco.

Como resume Tavares (2004, p.49), o uso da TA na pesquisa oferece uma visão holística do que é investigado, possibilitando uma análise supraindividual com os múltiplos aspectos da atividade sócio-histórica, acrescido das relações entre diferentes sistemas de atividade.

Segundo Nardi (1996), a TA é uma ferramenta analítica interessante, já que assume o desafio de compreender a interação do indivíduo com o outro e com os elementos que constituem uma atividade.

Autores como Daniels (2003), Engeström (1999a,1999b,1999c), e Russel (2002) também enfatizam que a teoria pode servir de suporte teórico para os estudos que envolvem as tecnologias como ferramentas mediadoras do ensino de LE. Nesse sentido, a aplicação dos conceitos e referenciais da Teoria da Atividade no contexto de pesquisa investigado se justifica.

Cabe ressaltar que, como Tavares (2004) adverte, mesmo focalizando a análise em qualquer dos sub-triângulos do modelo (ex: objeto - instrumento - DT), no estudo a luz da Teoria da atividade, a tarefa essencial é sempre considerar o todo sistêmico. Assim, sob o olhar holístico da TA, a Atividade de ensinar-aprender inglês com uso de tecnologias digitais em contexto de inclusão de surdos é considerada como parte de uma rede de atividades, uma vez que não se pode desconsiderar que há outros sistemas de atividade formando esta rede.

Neste capítulo, busco apresentar, brevemente, um histórico desta teoria, contendo suas três gerações, suas premissas metodológicas e seus princípios básicos.

3.1 As gerações da TA

A Teoria da Atividade (TA) teve origem da década de 1920 na União Soviética a partir das pesquisas de Lev Vygotsky e seus discípulos Alexander Luria e Aleksei Leontiev, inspirados pela Revolução Russa e baseados em princípios marxistas (cf. TAVARES, 2004).

Esse conceito teórico revolucionou a psicologia. Enquanto no Behaviorismo, pautava-

se em aspectos biológicos, com a TA, passou-se a considerar a cultura na compreensão do desenvolvimento da consciência humana (ENGESTRÖM, 2009), ou seja, concebendo os seres humanos como culturalmente mediados, envolvidos em atividades que têm suas próprias ferramentas, sua própria linguagem e sua própria comunidade.

Para Liberali e Fuga (2012),

o conceito de atividade segue o referencial marxista, que apresenta três aspectos fundamentais da atividade humana, a saber: ser orientada por um motivo, fazer uso de instrumentos de mediação e produzir algo como elemento da cultura que nesse processo objetiva o indivíduo e ao mesmo tempo o subjetiva.

(LIBERALI; FUGA, 2012, p.133)

Segundo Daniels (2003), algumas das principais contribuições de Vygotsky para a Teoria da Atividade foram o conceito de mediação e a concepção do individual e o cultural como elementos mutualmente formativos de um sistema único e interativo. Estas ideias inspiraram o desenvolvimento dos estudos posvygotskyanos até a noção de que um determinado sistema de atividade produz ações e é realizado por meio de ações que se desdobram por períodos de tempo sócio-histórico e fazem parte de uma rede de sistemas de atividade.

Na perspectiva da TA, portanto, a atividade humana é concebida como um conjunto de ações e operações, com uso de diferentes instrumentos de mediação, que são motivadas por desejos e necessidades que resultam em transformações, tanto do sujeito quando do mundo onde ele está inserido (SCHETTINI, 2009, p.229).

Como estas ideias foram surgindo ao longo do tempo, costumamos nos referir a elas como gerações.

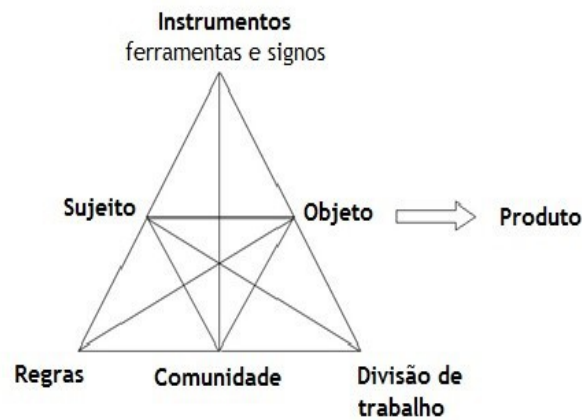
1ª geração da TA: A Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky

Construída a partir da noção de ação mediada de Vygotsky, apresenta a tríade **objeto** e **sujeito** mediados por **artefatos ou instrumentos mediadores**. O conceito de mediação foi a grande contribuição da primeira geração da TA, substituindo a noção simplificada da psicologia de estímulo-resposta (behaviorismo).

2ª geração da TA: A Teoria da Atividade de Leontiev

Construída a partir da noção de sistema de atividade de Leontiev, apresenta um subtriângulo nível macro do coletivo e além de **artefatos ou instrumentos mediadores**, **sujeito** e **objeto**, acrescenta e analisa interações entre **regras**, **comunidade**, **divisão de trabalho**, **sentido/significado** e **resultado/produto**. De acordo com Lopes (2009), no Triângulo de Engestrom, cada um dos elementos mediadores da **atividade** mobiliza-se por **necessidades** e **motivos** que impulsionam as **ações** tendo em vista um **resultado**, o **objeto** e desenvolvido a partir dos sentidos e significados coletivos do grupo envolvido, de acordo com **regras** implícitas ou explícitas que organizam a Atividade e a **divisão de trabalho** está submetida a tais regras e estabelece os papéis dos **sujeitos** e o envolvimento da **comunidade** com o **objeto idealizado**.

Figura 1: Representação de um Sistema de Atividade na TA



A 3ª geração da TA: A Teoria da Aprendizagem por Expansão de Engeström

Engeström considera ser necessário desenvolver ferramentas conceituais que permitam criar formas mais aprofundadas de analisar e compreender a comunicação entre as múltiplas perspectivas e redes dos sistemas interativos de atividade e inclui, em interação, múltiplos (ou pelo menos dois) sistemas de atividade em que o objeto é potencialmente compartilhado ou construído em conjunto. A unidade de análise para a TA é a prática conjunta, incluindo a estrutura do mundo social e sua natureza conflituosa que é entendida como força motriz do desenvolvimento.

Figura 2: As 3 gerações da TA⁷

1ª geração	2ª geração	3ª geração
Vygotsky	Leontiev	Engeström
Mediação foca no indivíduo	Atividade Coletiva	Sistema de atividades coletiva
A relação entre indivíduos e objetos é sempre mediada por ferramentas	Diferencia Atividade dos conceitos de Ação e Operação	Rede de sistemas de atividades que interagem entre si

7 Fonte: <https://pt.slideshare.net/aparecidamor/teoria-da-atividadeana-lucia-segadas>

3.2 Premissas metodológicas e Princípios básicos da Teoria da Atividade

As quatro premissas metodológicas da TA, propostas por Nardi (1996), em suas pesquisas sobre a interação homem-computador, são:

- (1) duração da pesquisa longa o suficiente: porque viabiliza a compreensão dos objetos da atividade, das mudanças nesses objetos ao longo do tempo e das suas relações com objetos em outros ambientes;
- (2) primeira observação focada nos padrões mais abrangentes da atividade: porque permite revelar a direção geral e a importância da atividade;
- (3) uso de várias técnicas de geração de dados: porque o uso de diferentes instrumentos etnográficos (entrevistas, observações, vídeo, materiais históricos....) facilita uma visão holística e intersubjetiva;
- (4) compromisso com a compreensão do sistema de atividade do ponto de vista dos(s) sujeito(s): adoção do princípio êmico, característico da pesquisa etnográfica.

Russell (2002) identifica também, baseado no importante livro de Cole (Cultural Psychology, 1996) e com foco nas interações homem-computador, sete princípios básicos da TA, a saber:

- (1) Toda atividade humana é uma atividade coletiva.
- (2) A consciência humana é fruto do compartilhamento de ferramentas culturais.
- (3) A ação humana é sempre mediada pela ferramenta
- (4) A TA tem especial interesse pela mudança e pelo desenvolvimento
- (5) O foco de análise da TA está voltado para eventos do dia a dia (no modo como as pessoas

interagem entre si usando as ferramentas)

(6) Os ambientes tanto possibilitam tanto restringem as ações dos sujeitos

(7) As relações de causa e efeito devem ser rejeitadas (o papel central da interpretação em seu sistema conceitual é reconhecido).

No estudo da TA, Engestrom estabelece cinco princípios centrais, a saber:

1. Sistema de atividade como unidade mínima de análise: não há “atividade individual”, mas somente “ações individuais”, segundo ENGESTROM (1987). A ação individual como unidade de análise é insuficiente, tendo em vista que as ações individuais, assim como as operações automáticas, são relativamente independentes, mas subordinadas a unidades de análise, eventualmente compreensíveis apenas quando interpretadas no âmbito dos sistemas de atividade total, ou seja, é importante o entendimento das ações no contexto da atividade coletiva.

Esse primeiro princípio baseia-se na concepção de ação coletiva proposta por Leontiev, em que o sujeito (individual ou coletivo) realiza uma atividade orientada para um fim e mediada por ferramentas. Essa atividade se constitui pela divisão de trabalho entre membros de uma comunidade pautada em regras estabelecidas entre os sujeitos (de forma negociada ou por imposição).

2. Multivocalidade/múltiplas vozes dos sistemas de atividade: comunidade de múltiplos pontos de vista, posições, interesses, convenções... multiplicados nas redes de sistemas interativos de atividade, constituindo uma fonte de inovação e exigindo esforços de tradução e negociação.

3.Historicidade: Os sistemas de atividade tomam forma e transformam-se ao longo de prolongados períodos de tempo. Os seus problemas e potenciais apenas podem ser compreendidos no contexto da história local da atividade e dos seus objetos.

4.Contradições como fonte de mudança e desenvolvimento: as tensões estruturais historicamente acumulativas geradas e vividas em (e entre) sistemas de atividade, ou seja, um novo elemento gera perturbações e conflitos mas também esforços de inovação e soluções adaptativas que provocam mudança/desenvolvimento no sistema de atividade.

5.Possibilidade de transformações expansivas nos sistemas de atividade: Os sistemas de atividade movem-se através de ciclos de transformações qualitativas. Quando as contradições do sistema de atividade são agravadas, alguns participantes individuais começam a questionar práticas aceitas e a desviarem-se das normas estabelecidas. Uma transformação expansiva é efetuada quando o objeto e o motivo da atividade são reconceituados para adotar um horizonte radical mais amplo de possibilidades do que no modo anterior da atividade. Um ciclo completo de transformação representa uma relação cíclica entre interiorização (reprodução cultural) e exteriorização (produção de novos artefatos) na atividade. A cognição é redistribuída, por isso a insatisfação é fundamental ao desenvolvimento e para a transformação da prática, de acordo com Lima (2015).

Portanto, cada atividade está inter-relacionada com inúmeras outras (princípio 1- não há atividade individual), cada uma com seu(s) sujeito(s), seu objeto/motivo, sua(s) ferramenta(s), comunidade, regras e divisão de trabalho. Os sujeitos e demais membros da(s)

atividade(s) apresentam diferentes pontos de vista e interesses evidenciados por suas interações, constituindo-se, portanto, por múltiplas vozes (princípio 2 - multivocalidade). Do confronto entre diferentes vozes, surgem os conflitos e contradições (princípio 4 – contradições) que, ao contrário do que se poderia supor, contribuem para a mudança e o desenvolvimento dos sujeitos, das ferramentas, da(s) atividade(s) e, conseqüentemente, do mundo como um todo. Ao longo do tempo, as atividades vão se transformando. Elas são fruto das atividades que as antecederam e irão interferir nas atividades subseqüentes. Ou seja, todos os elementos de uma atividade, principalmente os sujeitos e ferramentas, precisam ser analisados historicamente (princípio 3 – historicidade). Quando as transformações são decorrentes da reconceituação do objeto/motivo, temos a expansão do objeto e, conseqüentemente, da própria atividade (princípio 5 – transformações expansivas).

Neste trabalho, focalizo os princípios 2 e 4. A seguir, destacando a relevância do quarto princípio.

3.2.1. A relevância de contradições e conflitos na TA

Como destaca Marx (1867/1988), toda atividade humana é orientada para a realização de algo que idealizamos inicialmente, para um fim. Moldamos nossas ações com base no que planejamos e, para tanto, utilizamos vários meios de trabalho ou, na concepção de Vygotsky, ferramentas e signos.

Durante a atividade, no processo de trabalho, realizamos, “mediante o meio de trabalho, uma transformação do objeto de trabalho, pretendida desde o princípio” (MARX, 1867/1988, p. 40-41). O indivíduo, algumas vezes, não consciente ou não compartilhando dos objetos e motivos da atividade, participa das atividades coletivas nos níveis de ação e

operação. Por exemplo, um aluno, da mesma maneira que um operário numa grande linha de montagem, corre o risco de alienar-se da atividade na qual está envolvido quando não consegue estabelecer a relação entre o que faz num determinado momento e o resultado final a que se pretende chegar. Leffa (2005. p.3) aponta que a capacidade do sujeito em ligar conscientemente um aspecto com outro é umas das preocupações básicas da TA, incluindo por exemplo a relação entre uma determinada ação que o sujeito estiver realizando num determinado momento e a consciência do resultado final para o qual a ação deverá contribuir

Segundo Engeström (1992), a análise do sistema de atividade consiste em identificar problemas e falhas, que ajudam a identificar o nível de contradições que ocorreram na atividade em foco. As falhas ocorrem no nível das operações e são mais fáceis de identificar, como, por exemplo, uma falha de digitação. Problemas ocorrem no nível da ação e são manifestações das contradições, podendo também conduzir a estas. Para Engeström (1999), as contradições são tensões estruturais historicamente acumuladas entre forças opostas nos sistemas de atividades e entre eles, são desequilíbrios dentro do sistema e entre este e as atividades circunvizinhas. Isso gera distúrbios que abrem oportunidades e necessitam de soluções que conduzem a transformações no sistema. “Isso quer dizer que os indivíduos passam a perceber diferentes formas de se entender e realizar a atividade” (ANDRADE, 2007, p. 43).

As contradições não são facilmente identificadas. Elas geram perturbações e conflitos, mas, ao mesmo tempo, renovam tentativas de mudar a atividade, por meio da negociação de sentidos entre os sujeitos implicados na ação. Conflito, questionamento e insatisfação são fundamentais à noção de desenvolvimento de Engeström (1987; 1999), que argumenta que a transformação da prática nasce deles. De acordo com a Teoria da Atividade, o

desenvolvimento ocorre quando elas são superadas.

Segundo Engeström (1999 apud Tavares 2004, p. 72), quando um sistema de atividade adota um novo elemento (como, por exemplo, uma nova tecnologia ou um novo objeto), ele causa uma contradição secundária agravada, em que algum antigo elemento (como, por exemplo, as regras ou a divisão de trabalho) colide com o novo .

Leontiev afirma que:

[...] um médico que compra uma clínica em um local interiorano pode estar seriamente interessado em reduzir o sofrimento por cidadãosdoentes e pode achar que sua missão é só essa. No entanto, ele provavelmente quer que o número de doentes aumente, pois sua vida e a oportunidade prática de seguir sua missão dependem disso.

(LEONTIEV, 1981, p. 254-255).

As contradições geram conflitos. As áreas de conflito impulsionam mudanças. A possibilidade de transformações decorrentes das contradições e conflitos existentes dentro de um sistema de atividade ou entre diferentes redes de sistema de atividade é um dos princípios da TA de maior importância.

Engeström classificou e mapeou quatro tipos de contradições:

1-contradições primárias: revelam o conflito interno entre o valor de troca e o valor de uso, em cada canto ou vértice do triângulo da Atividade. Correspondem a tensões encontradas num elemento interno de uma dada atividade. Ocorrem quando é possível isolar a manifestação da contradição ocorrida, diagnosticando que ela é ocasionada devido a um determinado elemento (sujeito, objeto, ferramenta, regras, comunidade e divisão de trabalho) da atividade.

Exemplo: os diferentes objetivos dos alunos

2-contradições secundárias: em muitos casos os problemas internos não podem ser

isolados e estão relacionados com a interação entre dois ou mais elementos da atividade. Tais problemas são classificados como Tensões de Segunda ordem. Estão entre os cantos do triângulo e ocorrem entre os componentes do sistema de Atividade. Aparecem quando um fator novo surge num dos componentes do sistema. Nestes casos, as manifestações da contradição não podem ser isoladas e estão relacionadas à interação entre dois ou mais elementos da atividade.

Exemplo: muitas vezes, alguns alunos concentraram suas ações no aprendizado da ferramenta em si e não no uso dela como um instrumento

3-contradições terciárias: ocorrem quando os representantes de uma cultura introduzem o objeto e motivo de um outro sistema de atividade, culturalmente mais avançado, no sistema de atividade vigente. A manifestação deste tipo de contradição surge quando os conflitos podem limitar o desenvolvimento da atividade atual em relação a uma atividade hipotética culturalmente mais desenvolvida. Nesta situação, o analista imagina como seria uma versão futura da atividade humana e a partir daí tenta diagnosticar o que, na atividade atual, pode trazer problemas para a evolução da atividade ou quando uma atividade é remodelada de modo a incluir novos motivos ou novas formas de trabalho

Exemplo: publicar na rede social os resultados dos projetos

4-contradições quartenárias: ocorrem entre o sistema de Atividade central e os sistemas de Atividades circunvizinhos na rede de sistemas e emergem da interação da Atividade central com as Atividades periféricas. As Atividades circunvizinhas incluem: (1) as Atividades nas quais os objetos e resultados da Atividade central estão fixados

(Atividades/objeto); (2) as Atividades que produzem as ferramentas chave para a Atividade central (Atividades de produção de ferramentas); (3) as Atividades como aprendizagem e escolarização do sujeito (Atividades de produção do sujeito); e (4) as Atividades de administração e legislação (Atividades de produção de regras).

Exemplo: o sujeito da atividade central termina de executar a ação de ministrar a aula proposta para o ensino de língua, o professor responsável pela turma aparece em destaque, estabelecendo uma discussão reflexiva sobre o que foi realizado na atividade central. Ou seja, o professor passa a ser o sujeito de um novo sistema de atividade “vizinho” que se caracteriza pelo uso do discurso como artefato de mediação utilizado para transformar o objeto do sistema que se constitui da vivência do microensino a partir do uso de diferentes artefatos em benefício da prática docente.⁸

Quadro 1: níveis das contradições

Nível 1-	contradição interna primária dentro de cada componente da atividade central
Nível 2-	contradições secundárias entre os componentes da atividade central
Nível 3-	contradição terciária entre o objeto/motivo da forma dominante da atividade central e o objeto/motivo da forma culturalmente mais avançada da atividade central
Nível 4-	contradições quaternárias entre a atividade central e as atividades circunvizinhas

A maioria das tensões ocorre nesta situação, onde normalmente uma dada atividade fica dependente de um resultado construído por outra. Como enfatiza Lima (2015), a concepção dialética marxista de que devemos focar as ações do sujeito historicamente

8 http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/39/v2/EL_V39N2_09.pdf

situadas, dentro de uma realidade concreta, com vistas à transformação social a partir da análise dos conflitos e contradições é um dos pressupostos da Teoria da Atividade. Temos, então, um movimento dialético: a partir das contradições e conflitos entre diferentes formas de agir e pensar, as pessoas se modificam, modificam o mundo e são modificadas por ele (LIBERALI, 2012a)

Cabe salientar que a pesquisa realizada não foi conduzida, ainda, de modo a tornar as contradições visíveis aos próprios participantes, levando-os a analisar e transformar sua prática, portanto, não se configurou, até o presente momento, como sendo de “intervenção desenvolvimental”, como proposta por Engeström (1987). Contudo, aponto que pode haver intervenção para a expansão da aprendizagem no contexto pesquisado.

As contradições são essenciais num processo de expansão da atividade. Nesse sentido, Engeström propôs uma sequência ideal de ações de um ciclo expansivo, a qual é marcada por sete etapas, a saber:

- 1) Questionamento da situação atual – onde pode ocorrer a crítica ou rejeição de alguns aspectos da prática corrente;
- 2) Análise histórica das contradições/análise empírica atual – esta análise da situação envolve transformações mentais, discursivas, ou práticas da situação em questão, para descobrir causas ou mecanismos exploratórios;
- 3) Modelagem da nova situação – implica a construção de um modelo da nova ideia que explique e ofereça uma solução para a situação-problema;
- 4) Exame do novo modelo – inclui a experimentação do modelo, com a intenção de perceber a sua dinâmica, potencialidades e limitações;
- 5) Implementação do novo modelo – resulta na experimentação do modelo por meio de

aplicação prática;

6) Reflexão sobre o processo – inclui a avaliação do novo processo e

7) Consolidação da nova prática – significa o estabelecimento de uma nova forma de prática.

O ciclo de aprendizagem expansiva, portanto, tem início quando o sujeito se questiona sobre uma determinada prática aceita na sua comunidade e, paulatinamente, se vai expandindo para o desenvolvimento de uma nova prática num movimento coletivo.

4. Metodologia de pesquisa

Nos capítulos anteriores, apresentei o embasamento teórico que norteia este trabalho até chegar a Teoria da Atividade, que me ajudou a compreender melhor este processo. Neste, trato da metodologia que permitiu o desenvolvimento desta pesquisa, onde caracterizo o tipo de pesquisa empreendido e a escolha metodológica, descrevo o contexto de pesquisa, os participantes, os instrumentos e os procedimentos para geração, categorização e análise de dados.

Abrimos o capítulo lembrando como tudo começou.

4.1 O Projeto-piloto

O projeto-piloto realizado anteriormente a esta pesquisa, embora tenha sido conduzido em outra turma (de sétimo ano) e com outra professora regente, me ajudou a fornecer algumas pistas sobre o que procurar nesta pesquisa. Com o projeto, refleti sobre algumas das limitações, desafios, questionamentos, inquietações e mudanças necessárias no contexto investigado, tais como:

**O professor compreende as dúvidas do aluno surdo em seu processo de aprendizagem?*

**Há capacitação pedagógica do professor na escola para utilizar recursos e métodos mais adequados a turmas inclusivas?*

**A Universidade os prepara para trabalhar com a diversidade presente em sua sala de aula?*

**Como os participantes se relacionam com todas as mediações presentes durante as aulas?*

**Como se dá o processo de adaptação e negociação do plano de aula e do currículo escolar?*

**O aluno surdo se posiciona como membro autêntico da comunidade escolar, utilizando as*

ferramentas disponíveis neste contexto e procurando sua autonomia?

**A mediação das novas tecnologias no ensino de inglês para turmas inclusivas se mostra relevante?*

**Há entraves que limitam a utilização destes recursos?*

**Como é percebido o papel do intérprete de LIBRAS pelos participantes envolvidos?*

**As especificidades do processo de aquisição de línguas pelos surdos restringem o aprendizado de toda a turma à modalidade escrita do inglês como língua estrangeira?*

** Como é viabilizado o trabalho do intérprete que desconhece a língua estrangeira durante as aulas de inglês?*

**A tradução para o português das aulas de inglês no processo de aprendizagem da LE beneficia os alunos?*

**As dificuldades dos alunos surdos com a aprendizagem de sua própria língua materna (LIBRAS) e do português como segunda língua podem tornar a aprendizagem de uma terceira língua (o inglês) ainda mais desafiadora?*

** A escola dá conta de introduzir o aluno surdo à LIBRAS para que este possa estar na sala de aula com os ouvintes?*

**As escolhas do intérprete do que deve ser interpretado ao aluno surdo coincidem com a opinião do professor?*

**O contexto de ensino onde ocorre a mediação de três diferentes línguas (inglês, português e LIBRAS) é percebido pelos alunos (surdos e ouvintes) como uma oportunidade de aprendizagem dessas línguas ou como um dificultador do processo de ensino-aprendizagem?*

Os alunos selecionados como participantes deste projeto-piloto eram de sétimo ano do Ensino Fundamental e foram escolhidos por já terem passado pelo período de adaptação à

nova configuração de ensino iniciada no ano anterior. Ao iniciar o sexto ano, esses alunos se depararam com muitas modificações estruturais em seu ambiente escolar, passando a ter oito professores de disciplinas diferentes, a presença do intérprete de LIBRAS, alunos surdos e ouvintes numa mesma sala e a aprendizagem de um novo idioma (no caso, o inglês), além de participarem de um Projeto de Aprendizagem com o uso de novas tecnologias. Isto porque a escola objetiva promover a inclusão dos alunos surdos em três esferas: *social*, com a inserção dos alunos em turmas regulares; *digital*, com atividades mediadas pelas novas tecnologias; e *linguística*, pois, através da LIBRAS como língua materna, do letramento (escrito) do aluno na língua portuguesa como segunda língua e em uma língua estrangeira (inglês).

De acordo com os dados do questionário destinado a traçar o perfil dos alunos surdos da escola investigada, a faixa etária dos alunos era diferenciada, pois o aluno ouvinte geralmente concluía o quinto ano por volta dos 10 anos enquanto o aluno surdo, por volta dos 15 anos. Esta distorção idade-série se deve ao fato de muitos alunos surdos iniciarem sua vida escolar mais tardiamente ou por terem sido retidos por mais tempo na mesma série, muitas vezes, por entrarem sem saber uma linguagem para se comunicarem e se desenvolverem. Os dados mostraram, também, que, antes de ingressarem no sexto ano, a maioria deles já havia estudado nessa mesma escola em Classe Especial e indicaram, ainda, que não havia, na maioria, outros surdos na família e nem alguém em casa que soubesse LIBRAS. Assim, a escola era vista como o único local onde podiam usar e aprender a língua de sinais.

A partir da análise qualitativa dos depoimentos dos participantes, foram identificados desafios e possibilidades observados no contexto de ensino-aprendizagem de inglês, com a mediação da língua e de novas tecnologias (signos e instrumentos). Neste estudo, tais desafios e possibilidades foram, então, agrupados em quatro núcleos de significado, a saber:

Núcleo 1: a mediação de três línguas: LIBRAS, português e inglês

- quais modificações seriam significativas para a sala de aula no ponto de vista linguístico a partir da inclusão do surdo no ensino regular e da obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira (Silva, 2005);
- se a dificuldade na aprendizagem de inglês por alunos surdos poderia ser decorrente do repertório linguístico reduzido em sua própria língua materna, considerando que os alunos ainda não eram proficientes nem na língua de sinais nem na língua portuguesa,
- como a mediação de três línguas (inglês, português e LIBRAS) durante as aulas de inglês tinha impacto no trabalho do intérprete e do professor;
- como a língua inglesa era usada nas aulas.

Núcleo 2: a mediação do intérprete de LIBRAS

- se o papel do intérprete estava bem definido para todos os envolvidos;
- se sua formação o preparava para interpretar as aulas, especialmente as de inglês (cf. decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005; Medeiros e Ferreira, 2009);
- se a escolha sobre o que deva ser interpretado em sala de aula promovia a participação social e cultural plena do aluno surdo (cf. Miccoli, 2005);
- se as escolhas propostas pelos intérpretes poderiam afetar o processo de ensino-aprendizagem;
- quem o aluno surdo elegia como interlocutor preferencial diante de dúvidas.

Núcleo 3: a mediação do professor

- a possível falta de adequação das explicações do professor às necessidades dos surdos;
- se o fato do professor não saber LIBRAS (para se comunicar diretamente, para avaliar o aprendizado do aluno ou para entender o que o intérprete transmitia) podia restringir a compreensão do docente sobre o processo de aprendizagem dos surdos;
- se o docente sentia-se preparado para planejar aulas com uma metodologia mais adequada aos alunos surdos ou se sentia lacunas na formação docente tanto de caráter linguístico quanto pedagógico diante das atuais políticas públicas de inclusão (cf. Medeiros e Ferreira, 2009);
- se a inserção das tecnologias digitais no ensino direcionavam novas dinâmicas para a sala de aula e para os cursos de formação de professores (cf. Bonilla 2011, p. 68 e 74; Santos, 2011, p.54) e quais as implicações.

Núcleo 4: a mediação da tecnologia

- se havia descompasso entre o letramento digital de docentes e o de seus alunos (FREITAS, 2009);
- se a comunicação pela rede contribuía para a interação entre ouvintes e surdos ;
- o papel mediador exercido pelo computador, considerando-o como instrumento de linguagem, de leitura e escrita, trazendo implicações também para o modo de aprender (Bonilla, 2011);
- se a tecnologia da informática na educação podia contribuir para promover a inclusão não só digital, mas também social do indivíduo (cf. Franco, 2008) , aumentando suas oportunidades de aprendizagem (cf. Paiva, 2005);
- se as TDIC trouxeram novas possibilidades de interagir, colaborar, representar, expressar

identidades, pesquisar e até de mudar posições na sociedade (Buzato, 2006);

-se ao levar a escrita para um novo meio (o digital) estaríamos diante de novas práticas de letramentos com professores e alunos (Buzato, 2006);

-se professores e alunos se apropriavam crítica e criativamente da tecnologia lhe dando significado e função, em lugar de consumi-las passivamente (Buzato, 2006);

-se o uso da tecnologia em sala de aula era valorizado, especialmente, pelos alunos surdos;

-se o uso de tecnologias digitais se restringia as aulas de inglês ministradas na sala de informática (Bonilla, 2011);

-se a configuração espacial da sala e da posição dos alunos durante as atividades com uso do computador (em dupla) interferia no processo de comunicação.

As conclusões a partir deste projeto foram registradas no artigo "LIBRAS no ensino de inglês mediado pelas novas tecnologias: desafios e possibilidades" (TAVARES e OLIVEIRA, 2014) e foram fundamentais para o desenvolvimento do presente trabalho.

4.2 Tipo de pesquisa, justificativa e inserção na Linguística Aplicada

Após a análise de dados do projeto-piloto descrito acima, ficou evidente pra mim a necessidade de se conhecer este novo contexto da sala de aula, suas implicações para o processo de aprendizagem de língua inglesa e a importância da língua de sinais para o aluno surdo.

Para prosseguir o estudo, optei pela pesquisa de base etnográfica. Na visão de Erickson (1986), a pesquisa de base etnográfica busca responder, entre outras questões, o que os eventos no contexto de investigação significam para os participantes (MOITA LOPES,

1994, p.334). Dessa forma, este estudo se caracteriza como sendo de cunho etnográfico e de natureza colaborativa, justamente porque procurei compreender o contexto de investigação levando em conta os significados construídos por todos os que faziam parte desse contexto e busquei negociar com os participantes as etapas de condução da pesquisa.

Acredito que esta pesquisa, entretanto, tenha se afastado da etnografia tradicional em que o pesquisador atua com isenção e imparcialidade, não interferindo no contexto da pesquisa realizada. Ao buscar uma transformação da prática pedagógica pelo uso de ferramentas tecnológicas e ao participar, juntamente com a professora regente e os intérpretes, da elaboração e implementação do projeto de natureza interdisciplinar com uso de recursos tecnológicos, busquei desenvolver uma pesquisa colaborativa crítica.

Embora o instrumental de análise da TA tenha sido utilizado retrospectivamente, i.e., após a geração de dados, como mencionado anteriormente, a pesquisa realizada pretende se configurar como sendo de “intervenção desenvolvimental” (*developmental intervention*), como proposta por Engeström (1987). Com o término de minha licença, retornarei à escola e pretendo “tornar as contradições visíveis para os próprios participantes, conduzindo-os a analisar e redesenhar sua prática”(COSTA, 2006, p.82), fazendo-os refletir sobre o uso de tecnologias na prática pedagógica.

Por tratar de “questões relativas ao uso da linguagem em sala de aula” (MOITA LOPES, 1996, p.11), esta pesquisa se realiza no âmbito da Linguística Aplicada. Para Almeida Filho (1991), inclusive, as situações de uso das línguas em diferentes situações merecem um tratamento sistemático, objetivo e explícito da parte do linguista aplicado. As reflexões contidas aqui são frutos de um diálogo com outros autores desta área, que contribuem para formar a minha fundamentação teórica.

Cabe salientar que, ao percorrer o caminho da escola especial para a escola regular conduzido por várias leis, o aluno surdo trouxe consigo questões que até então só haviam sido pesquisadas no âmbito da saúde (a reabilitação da fala, por exemplo) ou no âmbito da educação. Esse encontro do aluno surdo com o aluno ouvinte na sala de aula resultou num (des)encontro linguístico, onde não somente utilizam duas línguas diferentes (língua de sinais e língua portuguesa, respectivamente), como também essas línguas pertencem a modalidades distintas (visuoespacial e o oral-auditiva, respectivamente). Por tudo isso a inserção da pesquisa na área da Linguística Aplicada se justifica.

4.3 Objetivos da pesquisa

Além de contribuir para eu repensar a minha própria prática como mediadora de tecnologia e de incentivar o desenvolvimento de mais pesquisas sobre o ensino de língua estrangeira (LE) para o aluno surdo na área de Linguística Aplicada a fim de reduzir uma possível lacuna de arcabouço teórico, este estudo busca:

1-investigar como os participantes percebem os diversos instrumentos mediadores, principalmente a interpretação em LIBRAS e tecnologias digitais, enquanto aprendem/ensinam inglês.

2-conhecer os principais desafios enfrentados por professores, intérpretes e alunos no contexto de ensino de inglês para surdos em turmas inclusivas e apontar possíveis formas de superá-los.

4.4 Perguntas de pesquisa

No presente estudo, busco responder as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) De acordo com o princípio da contradição da TA, quais os principais conflitos envolvidos na atividade de ensinar-aprender inglês com uso de tecnologias digitais no contexto de inclusão de surdos em foco nesta pesquisa com relação ao seu objeto, regras, instrumentos mediadores e divisão de trabalho?
- 2) De acordo com o princípio da multivocalidade da TA, como foram percebidas, pelos diferentes sujeitos da atividade, as mediações por signos e instrumentos presentes no contexto educacional investigado?

Entretanto, cabe ressaltar que, dentre os componentes, especial foco foi dado aos **instrumentos** mediadores da atividade em questão (como esses instrumentos são utilizados e percebidos pelos participantes e as principais limitações e conflitos relacionados ao modo como tais instrumentos são empregados) e à **divisão de trabalho** (focalizando, especialmente, a divisão de trabalho entre a professora-colaboradora, o intérprete e esta pesquisadora, como mediadora de tecnologia).

4.5 Contexto de pesquisa

Nesta seção, tento aproximar, o máximo possível, o leitor do contexto de investigação sob análise, descrevendo, assim, o local e todos os participantes envolvidos na Atividade . Começamos pela unidade escolar.

4.5.1 A Instituição

Para conhecer o momento sócio-histórico onde o presente estudo foi conduzido, preciso, primeiramente, descrever o contexto específico da unidade escolar, considerando suas características próprias e seus valores. Trata-se de uma escola pública, da rede municipal de Duque de Caxias, região metropolitana do Rio de Janeiro, onde atuo como mediadora de tecnologia. Por ficar localizada no primeiro distrito do município da Baixada Fluminense, é considerada de fácil acesso.

Quanto ao espaço físico, a escola possui 2 andares e comporta 2 salas de informática, 1 sala de vídeo, 1 sala de leitura, 1 laboratório de ciências, 2 salas de atividades extras, 1 ateliê de artes, 1 sala de música, 1 auditório, 2 quadras de esporte (sendo 1 coberta), pátio, cantina, refeitório, 1 sala de professores, gabinetes de direção e coordenação, secretaria, estacionamento, 7 banheiros (sendo 1 adaptado a portadores de necessidades especiais) e 25 salas de aula.

Por ser de grande porte e funcionar em 3 turnos, a escola atende, atualmente, quase 1.500 alunos distribuídos em 55 turmas e, ainda, oferece atividades extras para os alunos no contraturno, como aulas de música, reforço em Letramento e Matemática, Xadrez, Teatro, Dança, Informática e Esporte com o auxílio de verbas do governo federal no Projeto Mais Educação.

A distribuição de turmas por série no ano de 2013 (ano da geração dos dados) foi a seguinte:

13 turmas de sexto ano (sendo 1 inclusiva), 10 de sétimo (sendo 1 inclusiva), 8 de oitavo (sendo 1 inclusiva), 7 de nono (sendo 1 inclusiva), 4 de Sala de Recursos, 6 de classe especial de primeiro segmento (primeiro ao quinto ano) e 8 de Ensino de Jovens Adultos (doravante

EJA) com inclusos (etapas IV e V), sendo 25 turmas no turno matutino, 23 no vespertino e 8 no noturno.

Neste contexto de ensino, os alunos surdos tem uma grande representação. A referida escola é conhecida como uma escola inclusiva, ou seja, que objetiva a inclusão social de todos os seus alunos. Isto se deve, principalmente, ao fato de receber muitos alunos surdos no primeiro segmento, além de alunos com outras necessidades e/ou com distorção idade-série oriundos de outras unidades escolares ao concluírem o primeiro segmento (a escola não atende ouvintes em turmas regulares de primeiro segmento, ou seja, do primeiro ao quinto ano). Além disso, a escola, ao longo dos anos, por objetivar a inclusão digital de seus alunos, fez parcerias com outras instituições para manter a sala de informática. Falaremos sobre este apoio a seguir.

4.5.2 Programas de apoio/parcerias

O modelo de educação para crianças surdas implementado no município, se inicia no primeiro ano de escolaridade (primeiro segmento) em Classe Especial, com uma professora ouvinte fluente ou usuária da LIBRAS⁹ e um assistente educacional (monitor surdo selecionado e avaliado pela SME que acompanha a professora em todos os momentos de elaboração, implementação e avaliação dos conteúdos pedagógicos). Este modelo se mantém até o quinto ano de escolaridade e pode ser considerado a “pedra angular” do Programa de Educação de Surdos da Equipe de Educação Especial (EEE). Pretende-se, com a presença

⁹ todos os professores que trabalham com as crianças surdas são incentivados a participar do curso de LIBRAS oferecido anualmente pela Secretaria Municipal de Educação -SME- cujas aulas são ministradas por uma implementadora surda da Equipe de Educação Especial da rede municipal

do(da) monitor(a) surdo(a), que a criança tenha contato sistemático com a LIBRAS, para minimizar os efeitos do atraso na aprendizagem e uso da linguagem.

Após esta fase, acredita-se que as crianças poderão ser incluídas no ensino regular e, conseqüentemente, se beneficiarem da presença do intérprete. Assim, em todas as turmas de segundo segmento em que haja alunos surdos, há a presença de um intérprete/tradutor de LIBRAS¹⁰, que não é compreendido como professor, mas como um mediador no processo de comunicação entre o professor e o aluno. A inclusão de surdos na mesma sala do ouvinte é considerada fundamental para seu desenvolvimento, uma vez que relações dialógicas instauram-se nos conflitos gerados pela diversidade cultural e linguística.

Uma vez que os alunos surdos se apoiam na presença do intérprete/tradutor de LIBRAS ao chegar ao sexto ano de escolaridade, de acordo com as orientações do Programa de Educação de Surdos da Equipe de Educação Especial (EEE), os professores de segundo segmento não precisam ter a fluência em LIBRAS, que é exigida para os do primeiro segmento que atuam na Classe Especial.

Além da ajuda do intérprete, o aluno surdo, a partir do sexto ano, conta com os professores regentes, os outros colegas surdos, os colegas ouvintes e, ainda, com o acompanhamento do professor da Sala de Recursos (professor ouvinte com domínio em LIBRAS que acompanha o aluno surdo, semanalmente, fora do horário da aula).

A parceria com a secretaria de educação possibilita a presença do surdo monitor e do implementador surdo que capacita o professor regente em LIBRAS dos ciclos iniciais e, no segundo segmento, a presença do intérprete e do professor de Sala de Recursos. Além disso, por reconhecer a importância do auxílio de recursos visuais (imagens, vídeos, quadrinhos,

¹⁰ A Secretaria de Educação de Duque de Caxias, inclusive, cabe ressaltar, foi referência nacional com o programa de Intérprete de LIBRAS da língua Brasileira de sinais implementado desde 1997.

cruzadinhas, tirinhas, mapas, objetos concretos etc) na construção do conhecimento dos alunos inclusos, a equipe pedagógica da escola encaminha as turmas com alunos surdos para aulas na sala de informática, o que faz com que o espaço seja bastante utilizado. Nesse sentido, o uso pedagógico das novas tecnologias é considerado como mais um facilitador da inclusão social dos alunos (principalmente os surdos) e de construção de uma escola mais compatível com a contemporaneidade.

Por reconhecer a necessidade de integrar a tecnologia no ensino, a escola pesquisada participa do PROINFO, projeto de difusão da tecnologia e de inclusão digital que conta com o MEC para equipar as escolas e formar profissionais multiplicadores para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações na rede pública de ensino fundamental e médio (cf PAIVA, 2013) que, além de oferecer conteúdo e recursos multimídia e digitais pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais, oferta vários cursos para o mediador de tecnologia, como: Introdução à Educação Digital, Tecnologias na Educação e Elaboração de Projetos.

O Núcleo Tecnológico de Educação, que é o órgão homologado pelo MEC e vinculado à Secretaria Municipal de Educação, fica responsável por acompanhar as ações pedagógicas dentro das Unidades Escolares referentes às Tecnologias. Contudo, a escola contou, por muito tempo, também, com a parceria de uma empresa privada (a OI FUTURO) para obter uma melhor infraestrutura na sala de informática, além dos programas Proinfo Integrado e BLE (Banda Larga nas Escolas), que dão suporte de rede às duas salas de informática existentes na escola: a sala Pierre Lévy (sala 1), que conta com 21 computadores (sendo 6 notebooks), e a sala Helen Keller (sala 2), com 12 máquinas equipadas com programas de acessibilidade a

alunos com necessidades especiais, esta última utilizada neste projeto. Nestes espaços, são desenvolvidos projetos interdisciplinares objetivando a construção colaborativa do conhecimento. A elaboração e condução destes projetos fica sob a responsabilidade da mediadora de tecnologia e do professor regente que acompanha cada turma, seguindo o Plano Político-Pedagógico da escola e as propostas dos professores regentes para suas disciplinas.

4.5.3 A sala de informática

A sala de informática destinada à turma investigada (sala 2) contava, no momento, com um datashow e dez computadores equipados com Linux Educacional (LINEDUC), dicionário de LIBRAS e Internet com uma conexão de 2MB. Quanto à configuração do espaço, os computadores eram posicionados junto às paredes, virados para os alunos que por sua vez, se viraram para a máquina, ficando de costas para o professor e intérprete. Diante de cada um, havia duas cadeiras para os alunos, ou seja, havia a possibilidade de compartilhamento de máquinas pelos usuários, em dupla. Quando todas as máquinas estavam funcionando bem, poderíamos receber, portanto, 20 alunos, no máximo, o que não representa o real número da maioria das turmas. Cabe destacar que os alunos ficavam de frente para os computadores e que nesta configuração espacial, os surdos não tinham a visão geral do que estava acontecendo, na maior parte do tempo, pois para ver a interpretação precisavam virar-se para seus professores e intérpretes.

Na sala de informática, não há um conteúdo programático previamente definido uma vez que a informática não é concebida como disciplina. As atividades são desenvolvidas em parceria com professores de outros componentes curriculares por meio da realização de

projetos interdisciplinares. Mais importante do que os produtos finais dos projetos, são os processos de desenvolvimento e aprendizagem vivenciados pelos participantes.

No início de cada ano letivo, os professores de todas as disciplinas são convidados a utilizarem as TDIC em seu planejamento anual. Neste momento, são orientados e estimulados a realizar atividades na sala de informática, assim como propor aos alunos a criação de diferentes artefatos tecnológicos com o uso de ferramentas gratuitas disponibilizadas on-line ou instaladas nas máquinas.

Normalmente, estes professores apresentam suas necessidades de trabalho (conteúdos programáticos a serem trabalhados e habilidades e competências a serem desenvolvidas) aos professores mediadores de tecnologia, e estes lhes sugerem o uso de diferentes ferramentas para atender a essas necessidades. Como sugerem Magalhães e Amorim (2003), ao professor regente é conferida a responsabilidade de selecionar o conteúdo que seja relevante para o aluno dentro de um planejamento adequado e elaborar tarefas a serem realizadas com o uso das TDIC com a parceria do mediador de tecnologia. Durante a realização desses projetos, ajustes vão sendo feitos a partir das reflexões dos participantes elucidadas pelas interações ocorridas, tanto de forma presencial (durante reuniões de planejamento), quanto à distância (pela troca de mensagens eletrônicas). Tudo que é realizado a partir desta parceria fica registrado no blog da escola para apreciação de toda a comunidade escolar.

No caso da classe especial e das turmas inclusivas, essa parceria professor regente-professor mediador de tecnologia é ainda mais acentuada, isto porque o próprio professor regente vem percebendo a necessidade de usar as tecnologias digitais em seu trabalho e é encorajado a esta prática pela equipe pedagógica. A Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais, inclusive, apontou que o uso de tecnologias bem como a flexibilidade

curricular são pontos a serem considerados na inclusão de crianças uma vez que é orientado que o currículo se adapte à criança e não o contrário.

Como relatam Amorim (2006) e Bonilla (2011, p.75), muitas vezes, porém, o professor rejeita as novas tecnologias porque as desconhece, sente medo, enfrenta estranhamentos, não tem formação para que possa se relacionar com as tecnologias ou não sabe fazer diferente do que faz . A maioria dos professores da escola observada não sabem lidar com as TDIC, queixam-se das dificuldades operacionais, das impossibilidades de realizar tarefas que estavam acostumados a fazer em outros sistemas e acabam negando-se a experimentar ou acabam delegando esta tarefa, exclusivamente, ao mediador de tecnologia.

4.5.4 A proposta inclusiva

De acordo com a proposta educacional adotada pela rede de ensino desse município, parte-se do aprendizado da língua de sinais como primeira língua, no período em que a criança tem de zero a seis anos e, a partir dessa base linguística, inicia-se o aprendizado do português escrito com metodologias de ensino de segunda língua.

A rede municipal orienta que a criança surda seja encaminhada para uma turma formada apenas por surdos (Classe Especial), acompanhada por um professor especializado, e que nela permaneça até completar o quinto ano do Ensino Fundamental. Caso seja opção dos pais, o português oral pode ser ensinado em período contrário ao da escolarização, sob a responsabilidade de fonoaudiólogos e fora da unidade escolar. Somente depois dessa fase, o aluno é encaminhado ao sexto ano do ensino regular juntamente com alunos ouvintes.

Como se trata de um contexto bilíngue (em que a LIBRAS convive com a língua

portuguesa, no qual esta é compreendida como segunda língua e estudada na modalidade escrita), a equipe pedagógica, considerando as especificidades metodológicas do trabalho educacional com surdos, orienta constantemente os professores quanto à adaptação curricular no trabalho com alunos surdos, e para que reconheçam, de fato, a LIBRAS como a língua materna do surdo (funcionando na mediação do processo discursivo e referência para a aprendizagem), no sentido de que os professores compreendam a diferença na estrutura da língua de sinais e da escrita do aluno surdo.

Os professores regentes do sexto ao nono ano, diferentemente do professor da Classe Especial, não dominam a língua de sinais. Durante as aulas, o aluno é acompanhado por um intérprete e, no contraturno, conta com um professor que utiliza a língua de sinais em uma sala chamada de Sala de Recursos, onde deve ser feita uma atividade especializada de reforço para complementar o aprendizado.

4.5.5 A metodologia de Projetos e os Projetos da Escola

A metodologia de projetos vem recebendo importante apoio e adesão da direção, coordenação pedagógica, professores e alunos. Isto porque a aprendizagem por meio de projetos, como apontam Almeida e Valente (2011), pode contribuir para uma ressignificação dos espaços de aprendizagem de tal forma que eles se voltem para a formação de alunos ativos, reflexivos, atuantes, participantes e autônomos como alunos e como cidadãos na sociedade em que vivem.

A Unesco sugere, inclusive, que 25% da carga horária sejam destinados a atividades independentes das disciplinas tradicionais. O fundamental, segundo o órgão, é que as aulas

expositivas deem lugar a uma dinâmica que tenha o estudante como protagonista da investigação e da busca do conhecimento, ao contrário da prática hoje no interior da escola que é compartimentada em disciplinas isoladas, sem planejamento coletivo e sem políticas estruturadas de formação de professores. A ideia da entidade é que as turmas desenvolvam projetos, a partir dos conhecimentos aprendidos em sala de aula.

Muitos pesquisadores, como Almeida e Valente (2011), advogam a favor desta prática, acrescentando o uso de novas tecnologias nestes projetos, porque, segundo os autores, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que colocam as tecnologias digitais de informação e comunicação a serviço dos projetos de trabalho de professores e alunos criam melhores condições de aprendizagem. Dentre algumas das contribuições deste tipo de trabalho, apontadas por eles, por exemplo, destacam-se:

- * percepção de sua posição na sociedade,
- * consolidação de valores,
- * dimensão maior do seu meio,
- * maior interesse do aluno,
- * oportunidades de buscar, processar e traduzir o conhecimento
- * desenvolvimento da autonomia e autoria do aluno
- * incorporação do uso das TDIC entre alunos e educadores
- * manipulação de novas modalidades e meios de expressão
- * desenvolvimento pessoal e profissional no contexto sociocultural para o pleno exercício da cidadania.

A escola investigada acredita e segue esta recomendação, buscando incentivar a elaboração de projetos e, através deles, estimular o uso da tecnologia e a troca comunicativa entre surdos e ouvintes.

Como a Informática Educativa não tem um conteúdo programático próprio e não é considerada uma disciplina na grade curricular, os recursos tecnológicos não são nosso objeto/motivo, mas sim as ferramentas com as quais nossos alunos desenvolvem habilidades e constroem conhecimento nas diversas áreas. Com esse propósito, nosso trabalho está pautado na realização de projetos de natureza interdisciplinar e, preferencialmente, multidisciplinar. Para exemplificar, nosso objetivo não é ensinar os alunos a fazer vídeos, apresentações, histórias em quadrinhos, etc., mas a partir do uso de diversas ferramentas de autoria, orientá-los na busca, organização, armazenamento e reconstrução do conhecimento pelo uso de diversas mídias.

É importante, portanto, que o professor regente pense em atividades que possam ser realizadas em conjunto com o professor da sala de Informática Educativa e com professores de outras disciplinas de forma integrada em um projeto. É importante que o professor registre suas ideias e objetivos e preveja as ações necessárias para a concretização dos mesmos. Os projetos precisam ser bem planejados visando à integração das ações que ocorrem nas aulas na sala de aula e na sala de informática educativa além de buscarem refletir mudanças atitudinais nos alunos não só dentro, mas fora dos muros da escola.

“Um dos pressupostos básicos do projeto é a autoria – seja individual, em grupo ou coletiva” (PRADO, 2005, p. 14). Além disso, as pessoas só se engajam verdadeiramente em um projeto “para descobrir ou produzir algo novo, procurando respostas a questões ou problemas reais” (p.14-15). A ideia de projeto “faz parte da essência do ser humano

consciente de sua condição de incompletude, em busca incessante de transformar-se para atingir algo desejável e encontrar respostas às suas questões” (ALMEIDA; MORIN, 2005, p. 39), capazes de “romper com velhos paradigmas, com modelos mentais arraigados e com uma postura totalmente formal e tradicional nas ações pedagógicas” (NOGUEIRA, 2001, p. 67). Dentre os principais paradigmas a serem rompidos, merecem destaque os seguintes: a lógica do currículo definido em grades de conteúdos temáticos estanques organizados em disciplinas e o papel do professor como transmissor do conhecimento, como aponta Lima (2015).

Para a autora (LIMA, 2015, p. 97-99), de certa forma, podemos estabelecer aproximações entre o trabalho com projetos e a concepção de atividade coletiva dentro da perspectiva da Teoria da Atividade, uma vez que, em ambos os casos, temos um conjunto de ações direcionadas a um fim de modo a solucionar um problema ou satisfazer uma necessidade.

Todo projeto surge de uma necessidade local (do contexto social da comunidade onde os sujeitos estão inseridos), ou seja, parte-se de uma temática vivenciada na instituição escolar.

O Plano Político-Pedagógico (PPP) da escola investigada, visando desenvolver a autonomia do aluno, ampliar sua atuação como cidadão na sociedade em que vive e objetivando a construção colaborativa do conhecimento, propõe a elaboração de projetos interdisciplinares. Esta proposta recebe importante apoio da direção e coordenação pedagógica da escola e a adesão de muitos professores, que acreditam que a aprendizagem por meio de projetos contribuam para uma ressignificação dos espaços de aprendizagem. O Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2012 constatou que uma estrutura curricular mediada por projetos podia tornar, inclusive, o ensino mais atraente para os jovens.

Para Stumpf (2008), o uso de tecnologias e experiências comunicativas contribuem na elaboração de um currículo em que os surdos se apropriam dos bens culturais presentes na sociedade. Neste sentido, a escola investigada busca estimular o uso da tecnologia e a troca comunicativa entre surdos e ouvintes através da elaboração destes projetos. Em termos vygotskyanos, o conhecimento é continuamente criado e recriado, produzido coletivamente, buscando e tentando dar sentido ao mundo. Portanto, na escola, os professores e os colegas mais experientes são os principais mediadores do conhecimento.

Assim, na escola investigada, encontrava-se em andamento no ano de 2013, momento da geração de dados, dois projetos interdisciplinares mediados por TDIC e com a participação de alunos surdos e ouvintes, a saber:

1-*Clico, logo existo*

2-*Sustenta-habilidades*

Cada um deles poderia ser considerado como um sistema de atividade que compartilha o mesmo objeto (construção do conhecimento) e que faz parte de uma rede de atividade, sendo instrumento de um sistema ainda mais amplo que é o processo educacional.

O primeiro apresenta uma proposta mais atenta às peculiaridades da educação de surdos no que tange à utilização de Tecnologias Digitais. O segundo, sugestão da equipe administrativa e pedagógica e que teve adesão da maioria dos professores, propõe um trabalho com a causa da Sustentabilidade.

O projeto “*Clico, logo existo*” foi pensado e desenvolvido para proporcionar maior familiaridade com os recursos digitais, tanto para o aluno quanto para o professor, fazendo com que se utilizem de novas tecnologias para se informar e compartilhar conteúdos

pesquisados sobre determinada temática-alvo, selecionada pela comunidade escolar. Como a questão da Sustentabilidade foi o tema gerador escolhido pela escola no ano de 2013, a professora de inglês da turma e eu, como mediadora de tecnologia da escola, decidimos conduzir um projeto interdisciplinar na sala de informática que proporcionasse aos alunos surdos e ouvintes a oportunidade de aprender sobre práticas sustentáveis à medida em que aprendiam a usar as novas tecnologias e empregavam uma língua estrangeira.

4.5.5.1 O Projeto interdisciplinar conduzido nas aulas de inglês

Com relação às aulas de inglês, em específico, os Parâmetros Curriculares Nacionais, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental- Língua Estrangeira, afirmam que o conhecimento de Língua Estrangeira é crucial para se poder participar ativamente dessa sociedade em que, tudo indica, a informatização passará a ter um papel cada vez maior (PCN-LE, 1998, p. 87) e recomenda o uso de softwares, internet, hipertexto, chats, CD-ROM, multimídia, entre outros, para que a aprendizagem da língua inglesa seja facilitada pelo recurso visual, bem como para aprimorar as habilidades com o computador. Segundo o documento, uma Língua Estrangeira, e neste momento histórico, particularmente, o inglês, dá acesso à ciência e à tecnologia modernas, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros modos de se conceber a vida humana (PCN-LE, 1998, p. 65), sendo assim torna-se um importante instrumento de acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia, como ressaltam Medeiros e Ferreira (2009).

No contexto desta investigação, eram ministradas duas aulas de inglês consecutivamente. Como a sala de informática não comportava todos os alunos

confortavelmente, no primeiro tempo de aula, enquanto um grupo estava na sala de aula tradicional com a professora de inglês, o outro grupo ia para a sala de informática para ter aula com a mediadora de tecnologia (professora com inglês por formação e noções de LIBRAS). No segundo tempo, os grupos trocavam de ambiente e de atividade. Portanto, raramente, a professora regente e a mediadora de tecnologia ficavam juntas ou a turma toda reunida na sala de informática quando o ideal seria que ambos os docentes pudessem estar juntos com suas turmas, compartilhando com os alunos suas *expertises*, durante a realização das tarefas, de forma articulada, entretanto, apenas poucas vezes, os alunos chegaram a contar com a presença dos dois docentes em sala de aula. Convém destacar, ainda, que os membros de cada grupo eram escolhidos a critério do professor regente e a carga horária de inglês era de dois tempos semanais de 50 minutos, ministrados uma vez por semana .

Um dos objetivos estabelecidos pelo Projeto “Clico, logo existo” contemplava a inclusão linguística, social e digital do aluno surdo, do aluno ouvinte e dos profissionais envolvidos (professores e intérpretes). Partindo desse objetivo e considerando a temática da sustentabilidade desenvolvida pela escola durante aquele ano letivo, elegemos, dentre os elementos mediadores, o computador e os recursos visuais como **instrumentos** e o inglês, o português escrito, a LIBRAS e, ainda, o reconhecimento de uma língua de sinais estrangeira (a American Sign Language) como **signos**. Cabe salientar que, por motivos alheios a nossa vontade, os alunos só receberam livros didáticos no final do ano, a professora de inglês só o utilizou algumas vezes no quarto bimestre como revisão do que já havia passado. Por isso, o computador revelou-se um importante recurso, funcionando muitas vezes, como material didático.

4.5.5.2 Planejamento das atividades programadas para aulas de inglês

Apesar do pouco tempo que dispúnhamos (inclusive devido ao período de greve) e de condições nem sempre favoráveis, conseguimos chegar à conclusão do planejamento idealizado pela equipe (orientadora pedagógica, professora regente de inglês, mediadora de tecnologia e intérpretes). Nosso planejamento coletivo, dentro de todas as nossas atribuições e limitações, ficou assim:

Quadro 2: Planejamento coletivo 2013

I BIMESTRE: (abril e maio) Who am I?	II BIMESTRE: (junho, julho e agosto) Tecnologia	III BIMESTRE: (setembro e outubro) Sustenta-habilidades	IV BIMESTRE: (novembro e dezembro) Cultura Surda
- Diagnóstico da turma - Produção do texto Who am I? (revisão de cores, números e família)	-Pesquisa: O Inglês no mundo da tecnologia (origem de palavras como download, internet, web, mouse etc...) http://www.englishexperts.com.br/forum/50-expressoes-de-informatica-em-ingles-t2836.html e http://ensinoatual.com/blog/?p=942)	- Vídeo The story of stuff (A História das coisas) em libras disponível em http://www.youtube.com/watch?v=k3q90pPxz9E&list=UkROu3vNp-sn_C1p6WiPJZg (foco em temas como desperdício e consumismo na cultura norte americana) + atividade com registros escritos em inglês do vídeo filme Wall-e disponível em http://www.youtube.com/watch?v=gittBGlkPjU&featur	-Leitura de Quadrinhos em inglês sobre a cultura surda (https://www.facebook.com/thatdeafguycomic) -ASL x inglês (Exemplos: http://www.youtube.com/watch?v=zWVYeEJjWyE e http://www.youtube.com/watch?v=QnvHrSF69kI) -canções natalinas em inglês e interpretadas em ASL (https://www.youtube.com/watch?v=3SxrGYF4JaQ).

		e=youtu.be (com legenda e janelinha para os surdos) + Atividade de inferência de vocabulário Navegação pelos sites de compras www.gap.com e www.handsay.com para revisão de vocabulário de vestuário e cores	
- Edição de texto e uso da internet	- Produção de slide	-Programas de edição de áudio e vídeo para inserir janela em LIBRAS (PIP) no filme Wall-e	-Produção de vídeo (divisão de grupos de surdo+ouvinte com 3 temas: alfabeto, cores e família) disponível em https://www.youtube.com/watch?v=3oI6lgdmqsl e https://www.youtube.com/watch?v=eR70cZnCbU0

Vamos descrever, resumidamente, algumas dessas aulas de inglês desenvolvidas na sala de informática com a temática da sustentabilidade com alunos inclusos. Os trechos gravados durante essas aulas serão apresentados no capítulo da análise.

Na primeira aula, os alunos completaram um pequeno texto, em inglês, sobre si mesmos (autobiografia) contendo nome, idade, cor favorita e outras informações que já haviam aprendido em sala de aula, como membros da família (suporte: episódio em vídeo da Família Simpsons em inglês) . Na sala de informática, digitaram essas informações usando o Editor de texto do computador, ilustraram e apresentaram seus textos para os colegas, lendo-os em voz alta (no caso dos ouvintes) ou com sinais em LIBRAS (no caso dos surdos)

traduzidos pelo intérprete.

Como toda a escola havia assistido o filme Wall-e, pois este foi o filme escolhido pelos professores envolvidos no projeto Sustenta-habilidades, e como se tratava de um filme americano, sugerimos que fosse trabalhado o vocabulário relacionado a meio ambiente que aparece em inglês no filme durante as aulas de inglês na sala de informática. Além disso, discutimos sobre legendas e traduções, os alunos acessaram o site youtube e utilizaram editores de vídeo para aprenderem a produzir janelinhas de tradução de LIBRAS (Picture in Picture).

Nas outras aulas, as atividades focalizaram vocabulário do nosso dia a dia em inglês relacionado ao mundo da tecnologia. Os alunos pesquisaram na Internet o significado de palavras como *link*, *hiperlink*, *Internet*, *print*, *Facebook*, *tag*, entre outros, com a utilização do Google Tradutor e do dicionário de LIBRAS instalado nas máquinas. Ao final, produziram slides ilustrados para uma apresentação do fruto desta pesquisa para a turma e a professora de inglês em sala de aula.

Em outras duas aulas, houve atividades de revisão de números e cores a pedido da professora de inglês. Para rever os números, os alunos utilizaram um jogo on-line em que tinham de fazer cálculos e responder em inglês. Para rever as cores, assistiram a um vídeo de apresentação das cores em inglês, incluindo sua grafia e também usaram um jogo on-line. Em uma tentativa de oferecer um contexto para a revisão desses conteúdos, considerando que o tema do projeto da escola era Sustentabilidade, os alunos visitaram os sites de compras de roupas <www.gap.com> e <www.handsay.com> (que comercializa camisetas com mensagens em inglês para surdos), onde podiam observar, por exemplo, os nomes em inglês das cores dos produtos e os preços (revisando números). Assim, pudemos também discutir temas como

desperdício, indústria e consumismo na cultura norte-americana. Para reflexão final, assistimos o vídeo americano 'A História das coisas' que trata justamente deste tema.

Por fim, os alunos foram convidados a entrar na cultura surda e conhecer a língua de sinais americana. Para isso, foram utilizadas histórias em quadrinhos sobre a cultura surda (that deaf guy comic) e vídeos no youtube com vocabulário em português x LIBRAS e inglês x ASL. Como trabalho final, os alunos produziram um vídeo com o que aprenderam que foi transmitido a outras turmas na culminância do projeto e compartilhado no Youtube, facebook e blog da escola. Este conteúdo buscava auxiliar na compreensão e na valorização da língua de sinais para o surdo e no reconhecimento da importância de se aprender uma língua estrangeira. Também produziram e apresentaram, nesta culminância, um vídeo com uma canção natalina em inglês e interpretado em ASL.

4.6 Os sujeitos de pesquisa

Por ser tratar do ensino de inglês para alunos surdos e ouvintes com aulas na sala de Informática, uma configuração de aula não convencional com diferentes participantes se apresenta. Os participantes envolvidos na Atividade serão descritos nas subseções a seguir.

4.6.1 Os alunos

Ao iniciar o sexto ano, como exposto anteriormente, os alunos das turmas inclusivas se deparam com algumas modificações estruturais em seu ambiente escolar, passando a ter oito professores de disciplinas diferentes, a presença do intérprete de LIBRAS, alunos surdos

e ouvintes numa mesma sala e a aprendizagem de um novo idioma (no caso, o inglês). Além disso, na escola em questão, os alunos também participam de um Projeto de Aprendizagem com o uso de novas tecnologias. Dessa forma, de acordo com o PPP da escola, objetiva-se promover a inclusão dos alunos surdos em três esferas, a saber: a) social, com a inserção dos alunos em turmas regulares; b) digital, com atividades mediadas pelas novas tecnologias e c) linguística, pois, através da LIBRAS como língua materna, busca-se o letramento do aluno na língua portuguesa (como segunda língua) e em uma língua estrangeira (no caso, o inglês).

A turma selecionada para esta pesquisa tinha 22 alunos, dentre eles 10 surdos e 11 ouvintes.

4.6.2 -Os alunos surdos

Como já mencionado, a orientação da rede de ensino em que atuo é que a criança surda seja encaminhada para uma turma formada apenas por surdos (Classe Especial), acompanhada por um professor especializado, e que nela permaneça até completar o quinto ano do ensino fundamental. Caso seja opção dos pais, o português oral pode ser ensinado em período contrário à escolarização, sob a responsabilidade de fonoaudiólogos e fora da Unidade Escolar. Somente depois desta fase, o aluno é encaminhado ao sexto ano do ensino regular juntamente com alunos ouvintes, e acompanhado de um intérprete durante as aulas e de um professor de sala de recursos no contraturno, uma vez que os professores regentes do sexto ao nono ano, diferentemente do professor da Classe especial, não dominam a língua de sinais.

Os alunos selecionados como sujeitos desta pesquisa passam, portanto, por um período

de adaptação a nova configuração de ensino através da formação de uma turma inclusiva. A faixa etária entre eles é bastante diversa, pois o aluno surdo, geralmente, conclui o quinto ano por volta dos 13 anos.

Segundo dados de um questionário destinado a traçar o perfil dos alunos surdos da escola investigada, antes de ingressarem no sexto ano, a maioria deles já havia estudado nessa mesma escola em Classe Especial. Somente um aluno havia estudado em escola só de ouvintes e outro, em escola só de surdos (INES), mas depois optaram pela escola inclusiva.

Os dados também indicaram que a maioria dos alunos não nasceu surda, tendo a surdez se iniciado por alguma doença na infância. Além disso, em 97% dos casos, não há outros surdos na família e nem alguém em casa que saiba LIBRAS. Assim, a escola é vista como o único local onde podem aprender e praticar a língua de sinais.

4.6.3 O mediador-pesquisador

Sou pesquisadora e mestre em Linguística Aplicada e trabalho na escola desde 2003. Iniciei meu contato com os surdos quando recebi uma aluna surda na Educação de Jovens e Adultos e não sabia me comunicar com ela. Aos poucos, fui buscando aperfeiçoamento na área, junto à equipe da Classe Especial na escola. Atualmente, atuo como mediadora de tecnologia, mas sou professora de inglês (por formação). Busco desenvolver um trabalho interdisciplinar por meio de projetos pedagógicos com mediação das novas tecnologias e da LIBRAS no atendimento às turmas.

4.6.4 Os intérpretes

A formação de intérprete, por meio da lei 12.319/00 de 01 de setembro de 2010 deve obedecer os seguintes critérios:

Art. 4º A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 5º Até o dia 22 de dezembro de 2015, a União, diretamente ou por intermédio de credenciadas, promoverá, anualmente, exame nacional de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

A escola investigada conta com três intérpretes e todos se voluntariaram a participar desta pesquisa. Eles possuem o Ensino Médio completo e o certificado de proficiência em Língua de Sinais concedido pelo MEC (ProLIBRAS), mas não têm curso de graduação. Estão, em média, de 7 a 12 anos trabalhando na escola pesquisada e possuem pouco ou nenhum conhecimento de inglês. Foram selecionados ao cargo por uma professora surda que trabalha na SME (Secretaria de Educação) através de análise de currículo e prova prática .

Várias competências são necessárias a um intérprete, como, por exemplo, competência

linguística, de transferência, metodológica, gramatical, referencial, sociolinguística, discursiva, estratégica, bicultural, técnica, tradutória, entre outras, como aponta Quadros (2004). Por ser uma ação simultânea, o profissional não tem possibilidades de pesquisar termos específicos, consultar dicionários ou perguntar aos nativos da língua. As escolhas semânticas, gramaticais e lexicais precisam ser feitas em frações de segundos, precisa, portanto, da competência estratégica para que essas escolhas não tragam prejuízo ao discurso original (QUADROS, 2004). Além disso, entende-se que o intérprete não só transita entre duas línguas, mas sim entre duas culturas, duas visões de mundo e duas formas de construir o pensamento (PERLIN, 2006).

4.6.5 A professora regente de inglês

A professora regente de inglês é Doutora em Linguística Aplicada, possui graduação e mestrado em Letras. Leciona inglês desde 1997 em escolas estaduais e particulares, em cursos livres e em uma Universidade, além de atuar como professora de inglês da rede municipal de Duque de Caxias. Na época da geração dos dados, ela atuava na rede há 3 anos, porém, nunca antes em turma inclusiva. Não sabe LIBRAS e busca se comunicar por meio da escrita, imagens, vídeos e do auxílio do intérprete com os alunos surdos.

4.6.6 O aluno-monitor de informática

Na sala de informática, é comum que haja um aluno, voluntário, que se disponha a auxiliar seus colegas no contraturno (fora do seu horário escolar), podendo ser surdo ou

ouvinte. Nessa turma investigada, em específico, tivemos como aluno monitor um aluno ouvinte, irmão de um dos alunos surdos da turma. Em conversa informal, este monitor nos disse que ninguém sabia LIBRAS em casa, ele sabia um pouco porque aprendeu no convívio com outros surdos na própria escola e que pelo pouco que sabia dava pra conversar com seu irmão e vários outros surdos de outras turmas ou com o auxílio da escrita também. Em entrevista, relatou que sua mãe nunca contou uma história para seu irmão, pois não sabia como fazer para que ele a entendesse uma vez que desconhece a LIBRAS.

Sobre o uso da tecnologia pelo surdo, segundo ele, o irmão usa o computador como um recurso de estudo, como o uso dicionário e sites para trabalhos de pesquisa. Já o celular, é usado somente pra mensagem e lazer (jogo e rede social). Perguntado a tecnologia na escola, ele responde: “os professores deveriam usar mais em sala de aula e vir mais à sala de informática também com os alunos para trazer coisas diferentes”.

4.6.7 O estagiário (professor em formação)

Durante cinco aulas, tivemos também a participação de um estagiário do curso de Letras, aluno da própria professora regente em outra instituição. Como se trata de um professor em formação, achamos que trazer a fala desse personagem nos ajuda a ter a percepção de como os professores estão saindo das universidades.

Este professor em formação se comunicou com alunos surdos em LIBRAS, pois já tinha conhecimento prévio da língua através uma amiga que era intérprete no Ministério de LIBRAS da Igreja da qual faz parte, entretanto, afirma não ter recebido nenhum tipo de instrução ou curso de capacitação na faculdade que tratasse especificamente das particularidades do aluno surdo.

Sua entrevista revela que o professor não está sendo preparado na universidade para esta demanda. Segundo ele, há a matéria LIBRAS na faculdade, mas não preparam os graduandos para lidar com alunos surdos e com inclusão. Além disso, aponta que o que se é ensinado nessa disciplina não é o suficiente para estabelecer comunicação com uma pessoa surda que se comunique pela LIBRAS.

4.7 Procedimentos para a geração de dados

Optamos por uma pesquisa qualitativa educacional com base etnográfica, que busca utilizar instrumentos diversos para geração de dados, seguindo as técnicas do *olhar* e *perguntar* (cf. ERICKSON e SHULTZ, 1981). Nesse sentido, a diversidade de registros foi necessária para fornecer não só o ponto de vista da pesquisadora, mas de todos os participantes envolvidos.

Enquanto as entrevistas, discussões em grupos focais, relatos e os questionários bem como as mensagens de e-mail, blogs e mensagens trocadas entre as professoras no Facebook fornecem a visão dos participantes; as notas transcritas nos diários de campo trazem os registros sob o ponto de vista do pesquisador (professora mediadora de tecnologia). Também contamos com a gravação em vídeo das aulas de inglês, ministradas na sala de informática e na própria sala de aula da turma durante todo o ano.

A turma ia à sala de informática uma vez por semana, sempre às quintas-feiras, durante os 2 tempos semanais de inglês, totalizando 1 hora e 40min semanais. Ao todo, 14 destas aulas foram filmadas e todo esse material gravado em áudio ou vídeo foi, posteriormente, transcrito, porém, a fim de responder às perguntas de pesquisa, apresentarei

as aulas 1 (diagnóstico), 2 (números e cores), 5 (PIP Wall-e), 7 (dia das mães/turma da Mônica), 9 (História das Coisas), 10 (internetês), 11 (dia do surdo) e 12 (passeio).

As visões da professora regente de inglês foram obtidas através de um questionário inicial e de uma entrevista final, também por nossas trocas de mensagens, e dos seus relatos em sua página em rede social além de conversas informais registradas em meu diário. Com os intérpretes, foram realizadas cinco sessões de grupo focal (em anexo) com os seguintes temas: Inclusão; Papel do Intérprete; Oralidade e LIBRAS; Ensino de inglês para surdo; Projetos e Novas Tecnologias. Os questionários foram aplicados somente no início do projeto. Aos alunos ouvintes foi distribuído um questionário impresso (em anexo) em que 11 foram respondidos e com alunos surdos foi realizada uma entrevista individual com cada um com auxílio de um intérprete de LIBRAS e gravada em vídeo. Todos os dados foram gerados durante o ano de 2013 e foram categorizados de acordo com os participantes para uma melhor visualização das amostras. Cabe ressaltar que esses dados não foram confrontados com categorias preexistentes, mas sim que as categorias surgiram a partir dos próprios dados, durante a fase de interpretação.

Quadro 3: Instrumentos de geração de dados:

<i>Olhar</i>	<i>Perguntar</i>
(ponto de vista do pesquisador)	(ponto de vista de outros participantes envolvidos)
gravação em vídeo das aulas de inglês	entrevista com a professora de inglês
diário de campo da professora	questionário para a professora de inglês
pesquisadora/ mediadora de tecnologia	
Registros no blog da sala de informática	questionário para os alunos ouvintes

mensagens de e-mail trocadas entre a mediadora de tecnologia e a professora regente	entrevistas com alunos surdos gravadas em vídeo (com auxílio de um intérprete de LIBRAS)
interações entre os professores através da rede social <i>facebook</i> .	grupo focal com os interpretes de LIBRAS da escola

Fonte: ERICKSON e SHULTZ, 1981.

4.8 Procedimentos de seleção, organização e categorização dos dados

Para uma melhor visualização dos dados, primeiramente, selecionei as informações, fatos observados e as manifestações dos participantes da pesquisa que mais se repetiam. Seguindo as orientações de Castelo Branco (2005), parti da recorrência das escolhas lexicais utilizadas, tomando-as como unidades de significado, buscando, assim, as estruturas de sentido que delas emergiam.

Nos dados sob o ponto de vista dos participantes, elegi, como foco central, a circulação e o uso de *repertórios interpretativos* (cf. POTTER e WETHERELL, 1987), em que se consideram os discursos como manifestação de ideologias. Desse modo, os *repertórios interpretativos* seriam o sistema simbólico que orienta o comportamento e contribui nas escolhas discursivas dos participantes. Assim, “um repertório é constituído através de uma quantidade limitada de termos usados em construções estilísticas e gramaticais particulares” (Potter e Wetherell, 1987, p. 149).

Edley e Wetherell reconhecem repertórios interpretativos, doravante RI, como:

uma rotina reconhecível de argumentos, um conjunto de termos, descrições e avaliações marcadas por clichês familiares e caracterizações de atores e situações, que se tornam evidentes através da repetição num *corpus* (...) O consenso social partilhado

coletivamente atrás de um repertório interpretativo é tão estabelecido e familiar que apenas um fragmento do argumento valeria como referência para os participantes reconhecerem juntos a rotina e a versão de mundo que está sendo desenvolvida.

(EDLEY e WETHERELL, 2001).

Sendo assim, segundo Edley e Wetherell (2001), os RI não são simplesmente um recurso cultural pré-figurado usado para entender e transmitir significados, mas também o que constrói a conversação. Potter e Wetherell (1987) alertam para o fato de que um indivíduo não pertence, essencialmente, a um único grupo e que, portanto, compartilha representações com os vários grupos sociais em que se insere. Tal perspectiva, segundo Freire e Lessa (2003, p. 173), sugere que nem todos que pertencem a um mesmo grupo social estejam equipados com os mesmos instrumentos e discursos. Assim, segundo Potter e Wetherell (1987, p.156), haveria repertórios disponíveis e que pudessem ser utilizados para suprir as necessidades à mão, independentemente da inserção do indivíduo em um ou em diversos grupos sociais, de acordo com as situações a que se confrontassem.

A esse respeito, Freire e Lessa (2003, p. 174) salientam que a noção de repertório, por considerar a possibilidade de inserção do indivíduo em vários grupos sociais ao mesmo tempo, ressalta a oportunidade que cada um possui de construir, pelas interações em ambientações diversas, um repertório de interpretações que o habilita a fazer sentido dos fenômenos que vive, interpretando-os e reinterpretando-os continuamente.

Desse modo, aponta Pires (2007), torna-se possível, para o sujeito, assumir posicionamentos diferentes e múltiplos em cada situação de fala. Como se pintassem uma figura de quem são ou como querem que sejam vistos a cada conversa em particular, as pessoas trabalham os recursos discursivos disponíveis como identidade, apontam Korobov (2001); Reynolds e Wetherell (2003). Para Edley (2001), o primeiro passo para encontrar

como os RI estão sendo utilizados e onde estão os limites entre eles seria procurar por regularidades e suas padronizações nos relatos dos participantes.

Wetherell e Edley (1999) exploraram como os modelos emergentes no discurso público podiam ser lançados em muitos cenários cotidianos e como concepções hegemônicas influenciavam o modo pelo qual os indivíduos avaliavam e interpretavam fenômenos. Os pesquisadores concluíram que a combinação desses repertórios resumia o senso comum de sua amostra e indicava o modelo dos recursos culturais que estavam prontamente disponíveis, revelando certos estereótipos.

Uma das grandes descobertas na pesquisa sobre repertórios interpretativos, conforme Wetherell e Potter (1988), é que o discurso das pessoas tende a ser altamente variável e contraditório, já que repertórios diferentes constroem diferentes versões e avaliações de participantes e eventos, de acordo com as demandas retóricas do contexto imediato. A análise desses dilemas demonstra como os participantes tentam gerenciar, resistir ou afirmar versões/concepções diferentes de fios argumentativos culturalmente disponíveis e partilhados, como explica Korobov (2001).

Devido a essa natureza polissêmica dos discursos, precisamos de um leque de repertórios possíveis à disposição. Como Potter e Wetherell (1987, p.156) resumem, “ao longo da vida, defrontamo-nos com um caleidoscópio sempre mutante de situações e necessitamos dispor muitos e diferentes repertórios para nos adaptarmos a elas”. Assim, o que determina como o participante interage são suas orientações ou responsabilidade quanto a estes discursos e as atividades conversacionais emergentes.

Deste modo, de acordo com Korobov (2001), o que um participante faz é, parcialmente, uma consequência do discurso que habita seu cenário, posto que, segundo Spink

(2000, p. 38), o uso dos recursos linguísticos preexistentes implica seleção e escolha. Nesse sentido, a análise por meio de repertórios diz respeito à interpretação sociopolítica de vários campos ideológicos (cf. Korobov, 2001).

Geralmente, privilegiamos a linguagem verbal e o encadeamento de ideias para a compreensão de sentidos e é deste confronto que emergem as categorias de análise. Assim sendo, conclui-se que, a partir do agrupamento das realizações lexicais que compõem os repertórios interpretativos dos participantes, citadas por eles próprios em seus discursos, pode-se remeter às suas representações emergentes. Assim, ao descrever os principais **repertórios interpretativos** de um indivíduo, tem-se acesso a como estes recursos são manipulados, gerenciados e explorados no curso da interação e na sedimentação de suas crenças, como atestam Edley e Wetherell (2001).

Freire e Lessa (2003, p. 173) destacam a conotação de variabilidade dos RI. Nesse sentido, a principal vantagem de se colocarem vários repertórios em jogo, como numa sessão de **grupo focal**, por exemplo, é que, por serem histórica e culturalmente constituídos e em um processo dinâmico, o contato com outros repertórios podem gerar reinterpretações dos nossos próprios. Assim, como afirma Menegon (2000, p. 241), “quando se tem acesso a versões variadas no discurso, abrimos a possibilidade de desfamiliarização de sentidos e reinterpretação dos repertórios já cristalizados pela repetição de uso”. E, dessa maneira, prevê a autora, a produção de novos sentidos, por meio de ampliação dos repertórios disponíveis, pode levar a transformações sociais.

Numa primeira etapa, identificamos a recorrência de escolhas lexicais utilizadas pelos participantes em seus relatos e buscamos trechos de aulas que se relacionassem com os depoimentos dos participantes. Durante o processo de seleção, organização e categorização

dos dados, busquei refletir sobre os possíveis resultados a partir de minhas leituras.

Após esta etapa, segui para a análise e discussão dos resultados sob a luz da TA e optei pelo uso de “sumários etnográficos”, que permitem incluir a manifestação dos participantes da pesquisa para ilustrar os fatos (CASTELO BRANCO: 2005). De acordo com Freire e Lessa (2003, p. 191), os excertos de relatos orais permitem a identificação de algumas representações e, assim, o acesso ao repertório interpretativo dos participantes investigados. No entanto, ressalta Pires (2007), para melhor desvendar o repertório que os participantes têm sobre o foco de estudo, precisamos, também, avançar para suas ações, não desconsiderando, contudo, os contextos social, histórico e cultural, o que nos leva à Teoria da Atividade.

O Quadro , a seguir, resume os passos metodológicos adotados nesta pesquisa.

Quadro 4: Resumo dos passos

a) descrição do contexto;
b) levantamento do perfil dos participantes;
c) registro das interações;
d) agrupamento de temas afins (organização de categorias temáticas);
e) localização das escolhas lexicais utilizadas nas respostas dadas pelos participantes;
f) divisão em categorias;
g) articulação do uso dado aos repertórios a partir da fala dos participantes com a literatura

No próximo capítulo, apresento a análise dos dados.

5- Resultados

Na análise dos dados gerados durante esta investigação, sob a luz da Teoria da Atividade, o foco foi direcionado a um sistema de atividade: “Ensinar-aprender inglês em contexto de inclusão de surdos. Em relação a esse sistema de atividade, busco responder minhas perguntas de pesquisa, que são:

- 1) De acordo com o princípio da *contradição* da TA, quais os principais conflitos envolvidos na atividade de ensinar-aprender inglês com uso de tecnologias digitais no contexto de inclusão de surdos em foco nesta pesquisa com relação ao seu objeto, regras, instrumentos mediadores e divisão de trabalho?
- 2) De acordo com o princípio da *multivocalidade* da TA, como foram percebidas, pelos diferentes sujeitos da atividade, as mediações por signos e instrumentos presentes no contexto educacional investigado?

Como o primeiro passo para uma análise à luz da Teoria da Atividade é descrever o(s) sistema(s) de atividade investigado(s), iniciarei este capítulo com a descrição da Atividade "Ensinar-aprender inglês em contexto de inclusão de surdos" e indicarei algumas possíveis relações com outros sistemas de atividade (seção 5.1). A delimitação de um sistema de atividade nos ajuda a responder as perguntas de pesquisa; entretanto, não se pode desconsiderar as relações entre outros sistemas de atividade em meu contexto de trabalho, uma vez que formam uma rede de sistemas, em que um sistema de atividade funciona como instrumento mediador ou objeto de outro sistema e o que é produzido em uma atividade pode vir a tornar-se instrumento para outra.

Nas seções 5.2.1 e 5.2.1, busco responder, respectivamente, à primeira e à segunda

pergunta de pesquisa. Considerando as contradições e os conflitos como possíveis oportunidades de mudança, na seção 5.2.1, discuto alguns conflitos observados na Atividade "Ensinar-aprender inglês em contexto de inclusão de surdos", focalizando alguns elementos desse sistema, a saber: objeto, regras, instrumentos e divisão de trabalho. Conforme destacado em um dos princípios da TA, a *multivocalidade*, os sujeitos apresentam diferentes pontos de vista que, quando confrontados, promovem transformações no sujeito, em suas ações e, conseqüentemente no próprio sistema de atividade. Diante disso, na seção 5.2.2, priorizo as perspectivas dos participantes sobre os instrumentos mediadores da atividade em foco e busco responder a segunda pergunta de pesquisa, primordialmente, através dos sumários etnográficos baseados nos repertórios interpretativos que os participantes traziam consigo, por meio dos dados gerados através dos instrumentos explicitados no capítulo de metodologia. Como aponta Oliveira (2016, p.72), há a necessidade de conhecer o olhar do “outro”, pois onde houver o conflito de opiniões, a expansão de sentidos e significados torna-se efetiva; a externalização e o entrelaçamento de vozes pode gerar uma negociação de sentidos.

5.1 A atividade “Ensinar-aprender inglês em contexto de inclusão de surdos”: descrição geral e relações com outros sistemas de atividade

O projeto político pedagógico da escola está atento às peculiaridades da educação inclusiva. Diante disso, no ano de 2012, juntamente com a coordenação da equipe pedagógica, nós, mediadoras de tecnologia, elaboramos uma proposta que previa a utilização das TDIC para todas as turmas inclusas, intitulada de Projeto “Clico, logo existo”. Esse projeto pode ser considerado como sendo instrumento de um sistema ainda mais amplo que é o

processo educacional, além de ser também um sistema de atividade dentro de uma rede que pode, assim, compartilhar, por exemplo, os mesmos objetos, sujeitos e instrumentos com outros sistemas.

A ideia surgiu a partir da constatação de que utilizar as TDIC exigia novas habilidades e que era preciso proporcionar maior familiaridade com os novos recursos digitais, tanto para o aluno quanto para o professor. O projeto “Clico, logo existo” tinha como objetivo fazer com que o aluno se utilizasse de novas tecnologias para se informar e compartilhar o que aprendeu sobre determinada temática. Dentro desse projeto, é feita uma proposta de trabalho para cada turma acompanhada por um professor regente que integre as TDICs ao currículo da escola e promova um diálogo maior entre as disciplinas.

Paralelo a isso, indo ao encontro de um dos Temas Transversais (Meio Ambiente) dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e devido à proximidade da escola com o Aterro do Gramacho, que estava sendo extinto na ocasião, foi escolhida, pela escola, o tema Sustentabilidade para ser abordado durante o ano de 2013. Essa proposta pedagógica, por sua vez, também pode ser considerada como um sistema de atividade.

Todas as turmas inclusivas participavam do projeto “Clico, logo existo” na sala de informática e, como a escola toda se uniu na temática da sustentabilidade, também participavam do projeto “Sustenta-habilidades”. Diante disso, a professora de inglês quis aderir a ambos os projetos com sua turma de sexto ano e elaborar um projeto interdisciplinar, assumindo, assim, novas tarefas de divisão de trabalho.

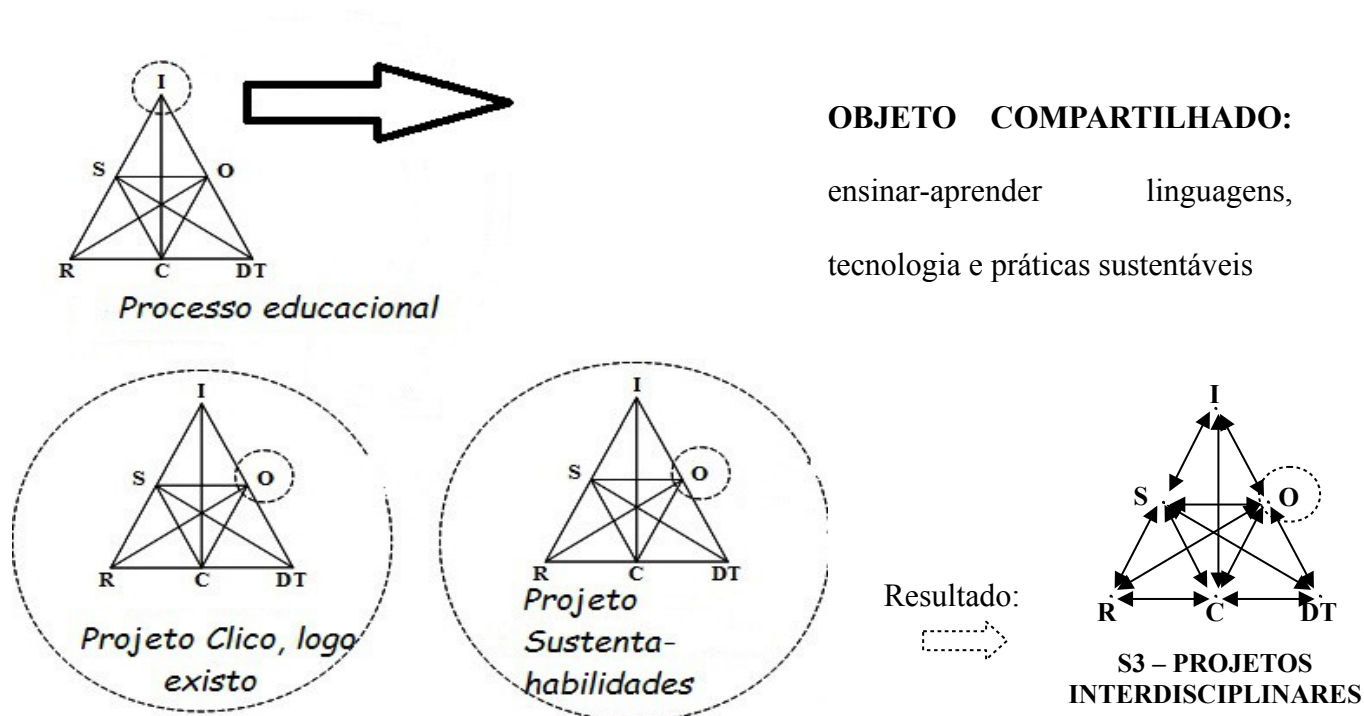
Demos início à atividade "Ensinar-aprender inglês em contexto de inclusão de surdos" quando eu e a professora regente de inglês decidimos elaborar um projeto com uma turma inclusiva de sexto ano que contemplasse a questão da surdez. Não sabíamos como fazer

exatamente. Aos poucos, foram surgindo algumas ideias. Inicialmente, tentamos planejar individualmente e fomos comunicando uma a outra o que estávamos pensando, mas fomos percebendo que precisávamos dialogar mais e trabalhar de forma mais integrada, entre nós mesmas e com a escola, inclusive com outros professores.

Marriott e Torres (2009, p.44) dizem que a única forma de mudar como os alunos aprendem é mudando os artefatos que eles usam como livros, computadores e atividades. Neste propósito, procuramos mudar o modo como eles viam e usavam os computadores. Como se trata de perceber o potencial pedagógico da tecnologia, o sujeito desta atividade não eram somente os alunos, mas também os intérpretes e a professora regente.

Portanto, podemos perceber, nesse contexto, vários sistemas em rede, cujos objetos poderiam ser: aprender inglês, aprender tecnologia, aprender sobre inclusão, aprender inglês com a mediação da LIBRAS e da tecnologia, aprender práticas sustentáveis com mediação da tecnologia, ensinar inglês em contexto de inclusão de surdos, entre outros.

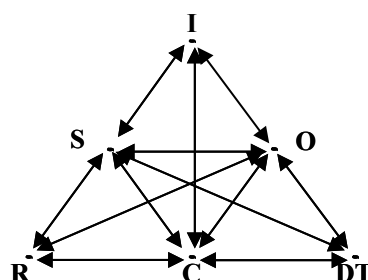
Figura 3 : Representação da rede de sistemas



Ao planejarmos usar o espaço da sala de informática para as aulas de inglês em uma turma inclusiva de forma interdisciplinar, tínhamos, portanto, o objeto ensinar-aprender inglês em contexto de inclusão de surdos com a mediação de tecnologias digitais (relacionadas ao projeto “Clico, logo existo”) e de um projeto interdisciplinar (a saber, projeto "Sustentabilidades"). Ambos os projetos são aqui compreendidos como sistemas de atividade em rede com a atividade "Ensinar-aprender inglês em contexto de inclusão de surdos”, que é o foco desta investigação e cujos elementos serão descritos a seguir.

Para descrever os componentes desse sistema, utilizaremos o modelo proposto por Engestrom (1987), que é apresentado através do diagrama a seguir, onde os pontos são os elementos do sistema e as linhas representam suas inter-relações.

Figura 4: Elementos da TA.



onde:

I= **instrumentos/artefatos** usados na atividade: ferramentas materiais e simbólicas (signos)

S= **sujeitos** que realizam a atividade

O=**objeto** ¹¹desta atividade

R=**regras** para execução da atividade

C=**comunidade de pessoas** que compartilham os resultados da atividade mas não participam diretamente da atividade

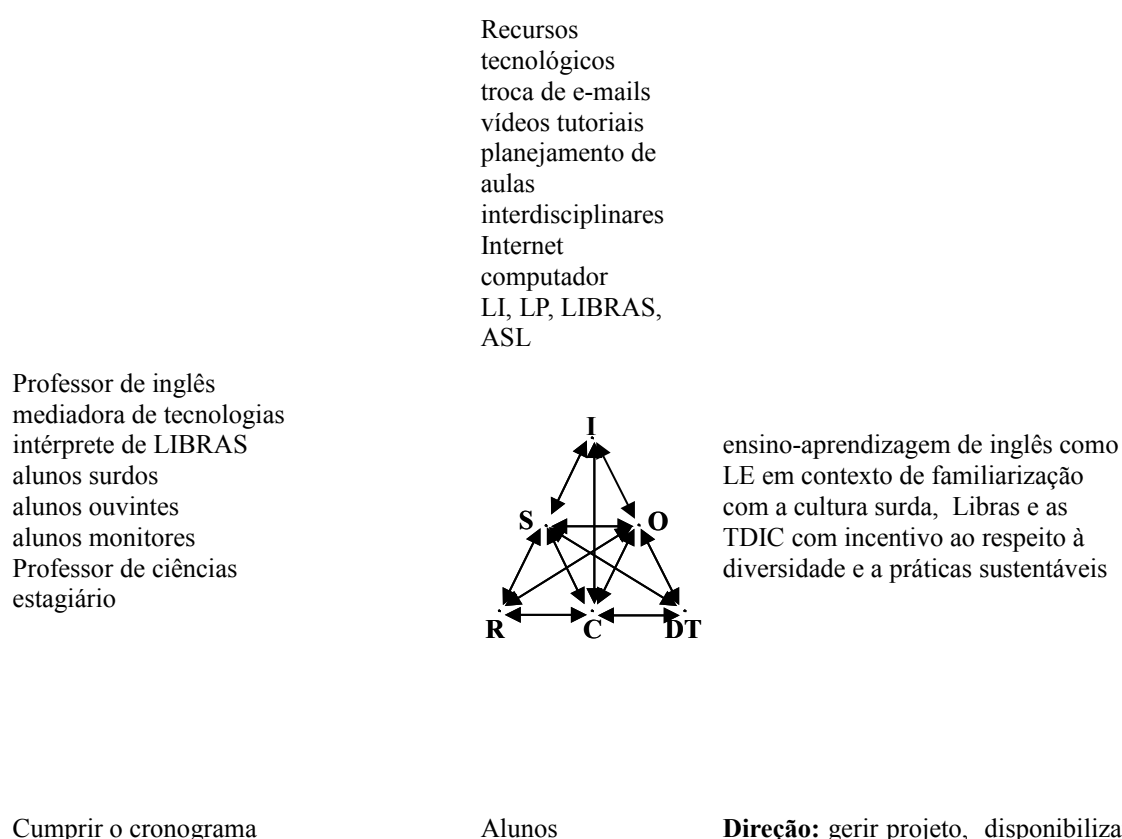
DT=a **divisão de trabalho** na atividade que estão realizando

11 Também denominado de motivo

Como vimos no capítulo 3, a Atividade é impulsionada por uma necessidade de um sujeito que tem o desejo de um objeto e, para consegui-lo, precisa de artefatos culturais que são os instrumentos. O sujeito está ligado a uma comunidade e age em Atividade orientado por regras e divisão do trabalho, almejando o alcance de um objeto, de um resultado. É importante esclarecer, entretanto, que o objeto da atividade é dinâmico, podendo mudar no decorrer da atividade (LEONTIEV, 1978; TAVARES, 2004). Além disso, geralmente, o indivíduo participa das atividades coletivas sem sua plena consciência, portanto, o objeto de uma atividade pode não ser exatamente o mesmo objeto na perspectiva dos sujeitos de cada sistema, como afirma FIALHO (2005).

Passaremos à descrição de cada um dos elementos deste sistema de atividade.

Figura 5 : Elementos do sistema de atividade "Ensinar-aprender inglês em contexto de inclusão de surdos"



usar pedagogicamente a tecnologia	professor	recursos
oportunizar parcerias surdo-ouvinte	intérpretes	
seguir o PPP da escola	mediadora	
Ser atuante	coordenador	
colaborar com o outro	diretor	coordenação: organizar e
Evitar o uso do português	responsáveis	implementar projetos, dar suporte
não demonstrar preconceito linguístico	estagiário	pedagógico necessário ao corpo
		docente
		Professor de inglês: Selecionar os conteúdos; usar tecnologia em suas aulas; ensinar inglês, planejar aulas, avaliar
		Mediadora de tecnologia: orientar quanto ao uso dos recursos digitais; sugerir os recursos mais apropriados
		Intérprete: transpor informações aos surdos usando a LIBRAS; contribuir com o conhecimento sobre surdez
		Alunos: participar e realizar tarefas

Conforme sintetizo na figura acima, por ser um contexto de inclusão de surdos e da sustentabilidade e as tecnologias digitais fazerem parte da atividade, os **sujeitos** incluem não só o professor de inglês e alunos ouvintes, mas também a mediadora de tecnologia, o intérprete de LIBRAS, os alunos surdos, alunos monitores de informática, a professora de ciências e o estagiário de inglês. O **objeto** principal da Atividade, que é ensinar/aprender inglês, diante da variedade de elementos mediadores, incluindo o uso de Libras e de TDIC e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, acaba sendo expandido, assim, temos como objeto o ensino-aprendizagem de inglês como LE em contexto de familiarização com a cultura surda, Libras e as TDIC, com incentivo ao respeito à diversidade e a práticas sustentáveis. Aprofundarei a questão da ampliação do objeto na seção a seguir ao tratar das

contradições observadas na Atividade.

Como **instrumentos** mediadores da atividade, podemos citar além das línguas usadas nesse processo (LI, LP, LIBRAS, ASL), o computador com internet e os recursos tecnológicos utilizados na Atividade, como nas tarefas em sala, na troca de e-mails entre a professora de inglês e a mediadora, nos vídeos tutoriais, no planejamento de aulas interdisciplinares.

A **comunidade** envolve, também, além dos sujeitos participantes da atividade citados acima, outros alunos, professores, intérpretes e mediadores de tecnologia da escola, bem como o coordenador e diretor, os responsáveis dos alunos. Através do compartilhamento no *Youtube*, blogs e redes sociais da escola é promovida a interação dos *sujeitos* dos sistemas com toda a comunidade escolar.

Tínhamos, inicialmente, como **divisão de trabalho**, em linhas gerais, que o professor de inglês selecionaria os conteúdos de inglês buscando usar a tecnologia em suas aulas; que a mediadora de tecnologia orientaria os sujeitos envolvidos quanto ao uso dos recursos digitais, sugerindo os recursos mais apropriados; que o intérprete faria a transposição de informações aos surdos usando a LIBRAS e contribuiria no planejamento com seu conhecimento sobre surdez e que os alunos realizariam as tarefas propostas. Esta divisão seguiria as seguintes regras: cumprir o cronograma, usar pedagogicamente a tecnologia, oportunizar parcerias surdo-ouvinte, seguir o PPP da escola, ser atuante, colaborar com o outro, evitar o uso do português, não demonstrar preconceito linguístico. Nem todas, porém, foram negociadas coletivamente ou explicitadas aos participantes.

5.2. Respostas às perguntas de pesquisa

Depois de descrever o sistema de atividade "Ensinar-aprender inglês em contexto de

inclusão de surdos”, busco responder, nas próximas duas subseções, às duas perguntas de pesquisa apresentadas nos capítulos de Introdução e Metodologia de pesquisa.

5.2.1 Análise de conflitos à luz da TA e a primeira pergunta de pesquisa

À luz da TA, busco responder nesta seção à minha primeira pergunta de pesquisa, a saber:

1) De acordo com o princípio da contradição da TA, quais os principais conflitos envolvidos na atividade de ensinar-aprender inglês com uso de tecnologias digitais no contexto de inclusão de surdos em foco nesta pesquisa com relação ao seu objeto, regras, instrumentos mediadores e divisão de trabalho?

Na atividade aqui investigada, devido a um contexto educacional inclusivo, havia mais sujeitos envolvidos do que numa aula padrão. Além disso, aprender inglês deixou de ser o único objeto idealizado e percebemos objetos mais abrangentes e multifacetados. Os resultados também foram ampliados devido aos instrumentos mediadores e ao engajamento de alguns alunos, o que levou à transformação das professoras participantes e à expansão da Atividade. Para Magalhães (2012), o movimento de colaboração e contradição proporciona a transformação para a expansão do conhecimento.

O movimento de colaboração e contradição que define a criação de *ZPDS* como uma relação possibilitadora de transformação, em que todos os participantes aprendem uns com os outros e, juntos, negociam de forma crítica a produção do conhecimento sobre modos de compreender e transformar os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, nos contextos escolares
(MAGALHÃES, 2012, p. 21).

Como a atividade foi movida por conflitos e contradições, esses conflitos serão observados a partir do objeto, regras, instrumentos e divisão de trabalho.

5.2.1.1 Conflitos com relação ao objeto

Inicialmente, eu, como mediadora de tecnologia, juntamente com a professora regente de inglês, compartilhávamos o mesmo objeto: ensinar inglês através de recursos tecnológicos; porém este objeto foi sendo ampliado ao longo da Atividade. Como se tratava de uma turma inclusiva, buscamos abordar a questão da cultura surda e da sustentabilidade, paralelamente à aprendizagem de línguas. Entretanto, acredito que o meu desejo foi se distanciando da necessidade da professora regente durante a Atividade.

Pelos nossos e-mails e conversas acerca do planejamento, percebi que tanto eu quanto a professora tínhamos em mente que:

- era preciso usarmos a língua de sinais, pois através dela que o surdo iria construir os significados da língua estrangeira a ser aprendida
- que qualquer atividade proposta exclusivamente na modalidade oral tornar-se-ia inacessível ou nula, uma vez que o aluno surdo não poderia contar com informações como entonação de voz ou semelhança na pronúncia de certas palavras
- a metodologia utilizada na maioria das aulas de inglês não fazia uso da modalidade oral na língua-alvo, e sim a língua portuguesa.
- aprender a ler para o surdo significa, antes de mais nada, aprender uma segunda língua: a língua portuguesa, um dos grandes problemas no seu processo de aprendizagem . Como a LIBRAS ainda não possui um registro escrito legal, para o surdo, esta dificuldade não fica restrita somente ao português, mas se estende a todas as outras matérias (cf. SILVA, 2001 FERNANDES,1990 e BOTELHO, 2002).

Muitas vezes, nossa conversa era só “de corredor”, como costumamos falar, entre um café e outro, pois só tínhamos um dia em comum na escola, que era exatamente o dia das aulas com o sexto ano. Para planejarmos as nossas ações com a turma, devido ao curto espaço de tempo livre que tínhamos na escola, nossa principal forma de contato foi mesmo o e-mail.

O primeiro e-mail trocado foi logo após o início do ano letivo, a fim de formar meu horário com as turmas. Enviei uma mensagem a todos os professores e intérpretes em que dava boas vindas e falava, em linhas gerais, como funcionava a sala de informática, conforme reproduzido abaixo:

Querido Professor Parceiro da Sala de Informática Educativa,

Sabemos que, hoje em dia, os alunos têm acesso praticamente ilimitado à rede mundial de computadores. Entretanto, nosso desafio é aproveitar este interesse como ferramenta didática, realizador de conteúdo.

Sabemos, também, que utilizar a tecnologia em sala de aula pode trazer um maior dinamismo às aulas e ajudar a torná-las mais lúdicas, contribuindo, assim, para a consolidação da aprendizagem. Por isso, nossa intenção é de colaborar para que professores desenvolvam, junto aos alunos, seus projetos educativos.

Através desta proposta, o professor da turma escolhe, juntamente com os alunos, a linha do projeto e o formato digital que deseja produzir (ex:filme, animação, quadrinhos, podcast, blog, jogo, slide etc) . O aluno, protagonista de seu processo de aprendizagem, pesquisa e produz seu próprio trabalho, aplicando o conteúdo dado pelo professor e utilizando os recursos tecnológicos disponíveis na escola, com a orientação da mediadora de tecnologia. Ao final, os trabalhos são apresentados por eles. É a oportunidade perfeita para mostrar aos professores e amigos toda a criatividade exercida em sala de aula, cuja sensação, geralmente, é de orgulho pelo que realizaram.

*Após um breve contato com os alunos da turma sobre as potencialidades do computador para fins de estudo (pois muitos somente o utilizam como fonte de entretenimento), iniciaremos a fase de **planejamento e pesquisa** (logo depois, teremos a etapa de **produção**, em que o aluno montará seu trabalho final e, por último, seguem as etapas de **apresentação e avaliação**).*

*E, mais uma vez, contamos com seu apoio nesta fase tão importante. Precisamos que você, de acordo com o tema escolhido para o trabalho com a turma, elenque algumas sugestões que nos ajudem a orientar o percurso do aluno durante sua pesquisa, ou seja, norteando-os sobre o que eles precisariam saber sobre este tema para realizarem um trabalho final de qualidade, o que poderá enriquecê-lo nesta busca...(Se desejar, pode incluir **sugestões de sites, imagens ou vídeos** também).*

Com o objetivo de verificar e consolidar a aprendizagem, tudo que o aluno produzir, ficará registrado para que você tenha acesso à evolução de seu estudo.

É importante lembrar que você terá dois tempos por semana com sua turma e que, devido ao pequeno espaço, a turma talvez precise ser dividida. Este horário é fixo, mas quando precisar da

turma toda em sala de aula (ex.:trabalho, prova) é só nos comunicar e se precisar levar a turma toda para a sala de informática, dentro deste horário, para trabalhar um site ou vídeo com todos de uma só vez, por exemplo, fique à vontade também. Se desejar levar uma outra turma sua para a sala de informática (que não seja do projeto), é importante que reserve com a gente um horário, de acordo com a disponibilidade da sala.

Tenho certeza que nosso trabalho de parceria será um sucesso!!!

Obrigada,

Ana Paula Pires (Mediadora de tecnologia)

As aulas iniciaram-se em fevereiro, mas na sala de informática, só começamos em março para dar tempo de planejarmos com os professores antes. Após a primeira semana de aula, em que tivemos os primeiros contatos com a turma, enviei novamente uma mensagem à professora, com parte do que os alunos já haviam produzido e pedindo mais detalhes sobre o planejamento para a turma. Abaixo um trecho com as intenções da professora para seu planejamento.

*(...) eu queria (nem sei se conseguirei) produzir um e-book com as produções escritas dos alunos. Coisa pequena, como aquela primeira que você já me enviou por e-mail. Sabe, nem sei se vou conseguir ainda, mas está aqui no planejamento. Também pensei em ensaiar 2-3 canções natalinas com eles para apresentarem na escola e gravarmos um vídeo em inglês e ASL, mas acho que estou viajando já rs ...
(e-mail 19.03.13)*

Assim foi respondida:

*Obrigada pelo retorno, participação e acompanhamento...
Quanto ao planejamento não viajou nada, é isso mesmo, tá ótimo... meu objetivo, como vc mesma disse, é atuar junto contigo para somar, nunca para diminuir...Dará tempo de produzir o e-book com as produções escritas dos alunos, eles já digitaram, seria só ilustrar agora, correto? Começamos semana que vem, ok? Qd vc pensou em fazer os e-books, **que programa pensou utilizar?** Me mande um exemplo pra eu me organizar melhor. Já fiz com outras turmas usando o próprio power point, colocando como fundo um livro e salvando em pdf, te mando em anexo este exemplo para que veja. Quanto ao vídeo com canções natalinas em inglês e ASL também dá pra encaixar, podemos deixar para o final, fazendo paralelo com as 2 línguas, substituindo **o trabalho com vocabulário por temas que eu havia pensado pra sua turma.** Também não podemos esquecer **o projeto da escola, proposto pela equipe diretiva e pedagógica na semana de planejamento com o tema Sustentabilidade, pois somos "cobrados",** e esta turma já tem participado bastante, **a professora de ciências e a de artes***

fizeram com eles diversas atividades como um jardim suspenso e o professor de português pediu para registrassem tudo em forma de relatório para trabalhar produção de texto, e, quanto ao inglês, acredito que usando os filmes Wall-e e História das Coisas (que a escola toda vem trabalhando em conjunto) fazendo o paralelo com inglês como te falei, estaríamos contemplando o projeto. Enfim, acho que assim tentamos "abraçar" o seu planejamento, o da equipe e a especificidade da turma por conter surdos inclusos em 3 grandes módulos e de forma contextualizada, sendo a) tecnologia e inglês b) sustentabilidade e c) surdez, o que acha? Vou tentar continuar essa semana aquele trabalhinho de pesquisa com palavras relacionadas à tecnologia utilizadas no dia-a-dia, pois acredito que os farão refletir mais sobre a importância do inglês no mundo atual, não é? Combinado assim, então? Pois é, muito trabalho por vir, vamos em frente e rezar para conseguirmos rsrsrs!!!

Percebemos, a partir destes trechos, que o objeto não estava sendo compartilhado em sua totalidade por ambas professoras. Na visão da professora regente de inglês, entrariam, no projeto, atividades voltadas para a língua inglesa oral/escrita e de sinais. Já na visão da mediadora, o projeto deveria ser interdisciplinar e envolver outros professores e o tema proposto pela escola (sustentabilidade). Abaixo, um excerto da entrevista com a professora sobre esta questão:

Na minha opinião (que pode estar equivocada), o papel do mediador seria o de dar suporte aos projetos dos próprios professores. Assim, o tempo de aula seria aproveitado para explorar aspectos da disciplina trabalhada, através de projetos, pesquisas, visitas a sites diversos, produção de material etc., que visasse ao processo ensino-aprendizagem daquela disciplina em que o mediador tecnológico estivesse atuando (...) Acho que a sala de informática deveria ser usada para projetos do professor da matéria, se não fica como um tempo de aula "roubado" para outras coisas. Tem que ser para ampliar a possibilidade de o aluno aprender mais acerca da disciplina em foco – ainda que de modo interdisciplinar, claro.

Como tinha meu próprio planejamento com a turma, envolvendo o tema sustentabilidade, com a greve declarada na escola, fui percebendo que precisaria fazer alguns ajustes. Assim, após o recesso escolar, precisei adaptar o plano inicial que eu tinha. Julguei necessário comunicar à professora regente sobre toda a alteração pensada, bem como o que já havia sido realizado com a turma. Da parte dela, entretanto, não me foi enviada qualquer alteração de planejamento, portanto, subentendi que havia se mantido o mesmo. Podemos

perceber, novamente, uma preocupação muito grande com a falta de tempo para concluir os objetivos, nem sempre comuns entre as professoras.

*(...) estive olhando o planejamento que tinha para sua turma neste ano, mas em meio a tantas aulas que perdemos por conta de feriados, greves e tudo mais, **tive de reajustá-lo**, tinha muita coisa em mente, mas acho que **vou cair na real porque não vai dar rs...** Bem, fizemos a janelinha em LIBRAS da primeira parte do filme Wall-e com os surdos na semana passada, mas estive conversando com a intérprete e **acho que vai demorar mais do que prevíamos**, pois é um processo muito lento e além do mais, não ficou tão certinho como queríamos, eles fizeram as frases num ritmo diferente das do filme e não encaixou bem, não ficando sincronizado e cortando algumas partes (até tô te mandando o arquivo em anexo tb, não sei se vai conseguir abrir pq é um pouquinho pesado). Resumindo, teria que refazer esta primeira parte toda para começar a segunda (e eu o dividi em 5 partes!!!), ou seja, vai demandar muito do nosso tempo e energia, teria que ser um projeto para um ano inteiro e fora do horário de aula, enfim, para fazer de qualquer jeito prefiro não fazer... vc sabe, sou muito perfeccionista, como vc rsrsrs. Mas para aproveitar o esforço da aluna que interpretou, da intérprete e meu (pq deu um trabalhão danado editar rs), **pensei em fazer um exercício de leitura** com eles na quinta sobre esta parte do filme, enfocando o **vocabulário em inglês que aparece escrito no filme**, tais como: bank, gas station, buy, wall-e, trash, Earth, alert, warning, level, recharge etc... **o que acha?***

*Bjs,
Ana*

PS: levo este material impresso pra ti tb na quinta.

Ana Paula Pires compartilhou este arquivo do Dropbox: walleparte1ok.wmv

(e-mail 01.07.13)

A princípio, a ideia de ficarmos juntas na mesma sala com toda a turma pareceu não agradar muito a professora regente, mas sabendo que isso poderia contribuir para minha pesquisa, ela repensou e aceitou. Trata-se, então, de conflito não só com relação ao objeto, mas também com a regra e a divisão de trabalho da atividade. Foi então que lhe mandei uma mensagem sugerindo que fizéssemos uma aula interdisciplinar juntas.

*Outra coisa, tem um vídeo que eu gostaria de passar para eles (História das coisas) **sobre o tema do projeto da escola, está em inglês com legenda em português e LIBRAS**, vc poderia entrar falando*

de cultura americana, que é sua área, o que acha de planejarmos e darmos esta aula juntas? Seria uma mistura boa (inglês+projeto sustentabilidade+TDIC +SURDEZ)!

(e-mail 28 julho 2013)

Infelizmente, esta aula não aconteceu como previsto, pois não contamos com a participação da professora de inglês e sim, com a de ciências, pois no dia destinado ao tema, a professora de inglês faltou e, como estávamos atrasados no nosso cronograma, usamos o tempo da professora de ciências que foi convidada a abordar a temática com os alunos, pois também trabalhava o projeto Sustenta-habilidades com eles. Transcrevo esta aula, na íntegra, nos anexos.

Na aula seguinte, na sala de informática, propus uma atividade baseada no vídeo que assistimos com a professora de ciências, com foco no vocabulário em inglês, usando o google tradutor. Além disso, trabalhamos as cores em inglês e em LIBRAS através das cores das latas de lixo para coleta seletiva com o auxílio do google images para explicar o vocabulário e assim não precisarmos recorrer a tradução para o português. Não participaram deste momento nem a professora regente nem a intérprete. No dia seguinte, informei via e-mail à professora o que havia sido desenvolvido na aula.

*Ana: Fizemos hoje **a atividade da parte em inglês do vídeo** que assistimos na semana passada com a professora **de ciências** (História das coisas) em que se trabalha inferência de vocabulário e uso de dicionário (impresso ou google tradutor).*

*ah gostaria que vc levasse seu pen drive semana que vem pra eu te passar os e-books e o vídeo que finalizei esta semana com números e alfabeto (pegamos os alunos que faltavam e corrigimos aquela versão anterior que vc pediu, foi ótimo!) Bem, quanto à próxima aula, gostaria de te pedir que os levasse para a sala de informática nos 2 tempos pq havia planejado uma aula pelo dia do surdo sobre cultura surda. Espero que dê tempo rsrsrs Na outra quinta eles não terão aula comigo, pois o passeio que faria com eles consegui antecipar para a quarta e **a professora de ciências nos acompanhará** (exposição sobre robótica e sustentabilidade no Museu Ciência e vida)
Bjs e obrigada por tudo, parceira!*

5.2.1.2 Conflitos com relação às regras

O primeiro conflito com relação às regras foi quanto ao atendimento aos alunos. Por limitações técnicas e de espaço, logo no início das aulas, sugeri a divisão da turma, como mostra a mensagem transcrita abaixo:

Precisaremos atender a turma em dois grupos devido a limitações físicas de espaço (pois estaremos na salinha menor este ano e só com 9 máquinas funcionando), por isso peço que, por gentileza, divida sua turma da maneira que for mais conveniente para você, ok?

Porém, mais adiante, houve uma semana em que a professora não conseguiu mandar a turma para a sala de informática devido a revisões e provas e, após esse período, sugeri que a turma não mais viesse dividida para podermos agilizar os trabalhos desenvolvidos.

Já que eles perderam muitas aulas e é uma turma pequena, gostaria de combinar contigo que ao menos uma vez na semana, vc me cedesse um de seus tempos com todos eles juntos (gostaria de estar com a turma toda, pois quero fazer pares de surdos com ouvintes) e vc, claro, pode ter sempre a opção de acompanhá-los, qd puder e desejar, que sempre será muito bem vinda, pode ser? Veja se está de acordo, ok?

(e-mail 01.07.13)

Já com os alunos, por não termos negociado as regras, observamos muitos conflitos.

Abaixo, transcrevo uma aula exemplo:

AULA 9- História das coisas

aluno 1: -essa é muito fácil, é sustentabilidade

mediadora: -é... tinha dúvida? Sustentability... Precisa nem pesquisar, já sabe o que é

aluno 1: -não é sustentabilidade professora?

Mediadora:-isso, que é o tema do projeto deste ano então vocês já sabem o que é, e essa também pollution, se fala pollution (ouvintes repetem, surdos não participam), vocês lembram quando isso apareceu no video, lembram?

Aluno 2:-é o mesmo vídeo professora?

Mediadora:-é, o mesmo vídeo, história das coisas ué?

Aluno 3:-se conseguir imaginar o que que é nem precisa ir no google tradutor

mediadora:-é verdade, só se quiser confirmar assim, pra ter certeza porque algumas palavras enganam, a gente chama eles até de falsos por causa disso, falsos cognatos

aluno 3:-po mas esse aqui tá na cara né ? (risos)

aluno 4:-professora, a gente pode ficar jogando no outro computador enquanto ele procura aqui -claro que não

aluno 4:- qual o problema?

Mediadora:-o problema é que além, do trabalho ser em grupo, em grupooooo, aqui não é lugar pra jogar e sim pra trabalhar né, jogar você joga em casa

aluno 4:-mas é que em casa eu não posso baixar jogo[

mediadora:-[nem aqui, ué, nem aqui, pelo menos não agora... na hora do recreio você vem aqui que eu deixo então tá bom? vem pra cá e troca com ela, agora é a vez dela mexer

aluno 4:-ela já foi

mediadora:-ela fez? Não vi ela no computador..

aluno 4:-ah professora por que? Já tá acabando já

mediadora:-bota ela pra pesquisar algumas palavras também, o Igor tá só olhando (me referindo ao surdo que acaba de trocar de lugar no outro grupo).. João, o Kely tá mexendo aí no google tradutor, João?

Aluno 2:-tá, ele que quis trocar

mediadora:-isso

aluno 2:-eu tava fazendo mas ele quis trocar

mediadora:-isso, muito bem (sinalizo em LIBRAS pra ele), perfeito, **todos os surdos já ficaram no computador?** (eu pergunto oralmente, os surdos não veem)

aluno 4:-tá certo?

Mediadora:-qual era a palavra? Num tem outra tradução melhor não? Ficou estranho

aluno 4:-mas é isso mesmo

mediadora:-é uma expressão, é tá bom, mas ela falava outra coisa no video num lembro o que , quando ela falava que os produtos tem uma substância química pra evitar que peguem fogo, ela falava disso nessa hora, lembra? Aí ela até falou que as pessoas tinham que inventar um jeito de não usar tanta química nos produtos...não tá legal, **a gente vai ter que procurar em outro site sem ser o google tradutor tá?** Porque essa não ficou legal, nem tudo que está no google tradutor...

aluno 4:-é certo...

mediador:-[nem tudo é confiável, porque às vezes ele traduz mas sem saber a frase toda, **em que contexto ela foi usada**, entendeu? Aí é uma expressão e ele não conseguiu traduzir bem, as vezes acontece isso, no dicionário comum também, aqui ó, é uma gíria, you re suck, aqui, você é uma besta, uma porcaria

aluno 4:-eu não! (risos)

mediadora:-não, você, você exatamente, é que no vídeo nessa hora falava o que a propaganda faz com a gente, faz a gente se sentir assim, sem nada de bom, sua casa é ruim, seu carro é ruim, tem que comprar tudo novo, lembra dessa parte?

Aluno 4:-porque tá fora da moda

mediadora:-é, aí, ele botava essa frase na TV assim que é como a gente se sente vendo aquelas propagandas

aluno 2:-us é nós né?

Mediadora:-é...ah não, esse US é uma sigla

aluno 2:-é que apareceu nós

mediadora:-sim mas em letra maiúscula é a sigla do país, United States, procura aí o que significa

aluno 2:-Estados Unidos?

Mediadora:-isso, isso mesmo

aluno 4:-num é USA?

Mediadora:- é ai tá falando Estados Unidos da América quando tem o A, entendeu? Porque existe mesmo a palavra us que é nós, pra nós, existe, mas é diferente...

-aluno 3: oh professora, o que que é isso?

Mediadora:-é dioxina mesmo, é uma substância química...quer ajudar eles? Quer ajudar? (pergunto ao aluno surdo Igor, que fica como monitor uma vez que seu grupo acabara a atividade e ele se prontifica a ajudar aos colegas)

mediadora:-isso, plástico, metal e papel, igualzinho né, quase igual nem precisava pesquisar, metal em inglês é metal mas se fala metal, diferente a pronúncia, a escrita também é um pouquinho, mas vocês devem lembrar as imagens das lixeirinhas que a gente viu também com essas palavras (...)

aluno 4: -cada um tá fazendo uma coisa aqui professora, ele tá pesquisando, ele tá escrevendo e eu tô passando

mediadora:ótimo, dividir, mas fazendo trabalho em equipe

aluno 4:-professora como é que se fala português em LIBRAS?

Mediadora:-como é que é? Ah tá entendi a pergunta...português (faço o sinal)

Nesta aula, podemos destacar a inferência deles diante do vocabulário novo sem recorrer ao recurso tecnológico sugerido (tradutor) e o conflito devido às regras entre o aluno 4 e a mediadora, que resultou em uma negociação de regras com a participação dos alunos. O não engajamento do aluno na Atividade e não compartilhamento do objeto se deve à visão que o mesmo tem sobre o instrumento, ou seja, a internet não era vista como um instrumento de aprendizagem para ele. Além disso, cabe ressaltar que, como eu estava sem intérprete em sala, algumas conversas não foram transmitidas para os surdos, assim, os alunos ouvintes participaram mais da aula expositiva enquanto os surdos pesquisavam no computador. Isso só foi percebido quando assisti a filmagem e realizei a transcrição.

Tínhamos como regra o trabalho em dupla de surdo e ouvinte, porém, algumas vezes, o planejamento precisava ser mudado por motivos técnicos, então negociávamos uma nova regra. Nesses casos, havia alterações nos grupos e mudanças nas configurações usuais das aulas, o que, ocasionalmente, gerava conflitos, como podemos ver neste trecho de aula:

*Como não tinha internet na sala 1, os dividi em duplas, cada um ficou com 5 palavras e pedi para irem aos poucos na outra sala pesquisar e voltar para irem alternando com outras duplas e a medida que iam voltando eu corrigia o cadernos com as respostas da pesquisa, mas nem todos os grupos foram porque o sinal já havia tocado, 2 duplas ficaram de procurar depois, pois tinham internet em casa. **Um aluno ouvinte não queria fazer com a Thamires que é surda, mas depois aceitou e o Marlon também, novamente, teve problema em arrumar dupla, acabei fazendo um trio de surdos com ele.***

Notas de campo:15.08.13

Outro conflito com os alunos era a questão da avaliação, pois, para alguns alunos, o trabalho desenvolvido na sala de informática não seria pontuado, então, não demonstravam empenho com o mesmo. Tentei reverter esta situação conversando com a professora regente, como podemos observar abaixo:

*Falei com a professora no intervalo que eles estavam acabando o trabalho de pesquisa sobre inglês e tecnologia e se ela poderia avaliar a apresentação deles na próxima aula, **ela disse que sim, e que poderia dar 2 pontos e a prova valendo 8 até porque eles estavam precisando muito de ponto, inclusive, a mãe da Angélica me disse ontem na reunião de pais que ela estava com 2,0 em inglês e eu prometi tentar ajudar, eu contei para eles e eles comemoraram.***

Notas de campo:15.08.13

Embora esta não tenha sido uma regra negociada de início com a professora regente, eu, como mediadora de tecnologia, sempre tentava fazer com que os professores avaliassem (atribuindo nota) o que era produzido na sala de informática como uma forma de estimular os alunos a fazerem trabalhos realmente bons.

Uma outra regra que também gerou conflitos nesta Atividade foi a de cumprir o cronograma. Ficou clara, nos excertos anteriores, nossa preocupação com a questão do tempo.

Chegando a semana do surdo, na última semana de setembro, costumávamos fazer murais decorativos para a escola, eventos comemorativos e as aulas eram voltadas para a data na sala de informática. Esse clima me fez mudar o plano de aula da turma e o dia que seria de

gravação do vídeo foi adiado. Esse “corte” no planejamento do dia preocupou a intérprete com relação ao cronograma de nosso planejamento (regra), como registrado em nota de campo a partir de uma conversa com a intérprete .

AULA 11- Dia do surdo

Ana: não deu pra gravar hoje

intérprete: por que?

Ana: Porque eu trabalhei um pouco o dia dos surdos com eles, semana que vem a gente grava e eu acrescento no outro, eu vou botar só o das cores

intérprete: tô com medo de não dar pra fechar, Ana

Ana: dá sim, calma, tem que dar rs... ainda preciso terminar aquela atividade do video [a história das coisas] que eu usei o google tradutor com eles, mas vou focar nesta gravação agora, pode deixar, eu prometo.

Esta aula sobre o dia do surdo foi enriquecedora para mim e para os alunos em muitos aspectos. Logo no início, um aluno quebrou uma regra tácita e mudou o planejamento da aula, isso fez com que eles se envolvessem mais com o tema proposto. Além disso, neste dia, a aula seguiu sem a presença da intérprete, uma vez que a mesma precisava ajudar aos alunos surdos que estavam fazendo teste em sala. Essa quebra de regra trouxe modificações na dinâmica da turma e no envolvimento dos alunos.

AULA 11- Dia do surdo

mediadora- hoje é dia do surdo sabiam?

Aluno 1- o dia do surdo é só aqui no Brasil?

mediadora-ótima pergunta, será que lá nos Estados Unidos eles também comemoram? Ele tá aqui perguntando se o dia do surdo é mundial ou só nacional, o que vocês acham hein? Procura aí na internet: 26 de setembro

aluno 1- é nacional

mediadora- então é no mundo todo?

Aluno 1- não só aqui

mediadora:-mas tem no mundo todo também? Um Dia internacional ou mundial? vão pesquisar pra descobrir, dia nacional do surdo , que é hoje, é só no Brasil, a gente já sabe

aluno 2-tem, último domingo de setembro

mediadora-então é uma data móvel, entendeu? O nacional é fixo, cai sempre no mesmo dia, 26, mas o internacional não, e os dois em setembro...

aluno 3-não entendi, hoje é no mundo inteiro ou não?

mediadora-não, se é nacional é só aqui, só o de domingo que vem que é no mundo todo, mundial, entendeu?

Aluno 1-é, o dia mundial do surdo que é comemorado no último domingo de setembro

mediadora-isso, domingo agora, hoje é quinta, vai ser então dia (vê no calendário) 29 este ano, dia 29 cai no domingo, então esta é uma semana de comemoração, a semana do surdo (se dirige aos surdos e usando sinais), domingo é dia do surdo também só que no mundo todo, hoje só no Brasil entendeu? hoje dia 26 no Brasil e domingo no mundo todo, dia do surdo igual aqui (interpreta)

(Um aluno ouvinte tenta explicar para um aluno surdo que dia 26 é só no Brasil)

aluno 2: como fala Brasil em LIBRAS?

Mediadora: Brasil (faz o sinal)

(entra um surdo que acabou o teste em sala)

mediadora-parabéns hoje dia do surdo (sinaliza)

aluno 2-no Brasil (aluno fala e faz o sinal de Brasil)

mediadora-é, sabia?

(A surda ri e agradece)

mediadora- hoje vamos ver aqui um site engraçado no computador em inglês que é sobre os surdos, mas não é piada não, é pro ouvinte trocar de lugar com o surdo e entender como ele vive...ah e todos vão ganhar um presente no dia do surdo (eu sinalizo em LIBRAS para os surdos) um passeio (digitalizo para os surdos porque não sei o sinal de passeio)

aluna 4- é pra onde?

Mediadora-então, tem vários, tem um que só tem vaga para surdos mas todos nós vamos numa exposição sobre robótica... lembra do filme wall-e que a gente assistiu? Num falava de robô? tem a ver né? e tem uma exposição lá no museu sobre sustentabilidade (eu oralizo e os surdos não compreendem)

Mediadora- Chama a intérprete lá pra mim, fala que é pra falar do passeio com eles que eu não vou saber falar isso (se dirige a uma aluna)

(...)

(intérprete entra)

mediadora-tava precisando falar do passeio agora com eles...

intérprete- ah tá bom (começa a interpretação)

mediadora: então, o presente para o surdo pelo dia do surdo vai ser um passeio para um sítio ...

aluna 4: só pros surdos?

Mediadora: infelizmente sim

(vários ouvintes reclamam, mas logo toca o sinal de término e a intérprete sugere que ela fale apenas com os surdos em sala sobre o passeio)

Como pudemos perceber, alguns alunos não aceitaram uma regra que lhes foi imposta.

O critério de seleção para participar do passeio não foi aceito pelos alunos ouvintes, como podemos apreender através desta conversa. As falas dos alunos ouvintes envolvia a questão da aceitação e da identidade do surdo, como veremos a seguir:

AULA 12- Passeio

aluno 1-o branco eu acho que é assim (aluna faz sinal)

aluno 2- ela sabe porque ela tem irmão surdo-mudo

aluno 3-eu também

aluno 2-mas sua irma não é surda

aluno 3-é sim

aluno 2-não é, ela escuta

moderadora-é sim gente é que a surdez dela não é profunda

aluno 2-então você pode ficar se fingindo de surda também

aluno 3-tanto que ela também vai pro sítio (referindo-se ao passeio organizado somente para os surdos)

aluno 1-eu também vou

aluno 2-então só porque eles tem surdo na família, isso é muito injusto, vamos fazer uma passeio só de ouvintes então

mediadora- eu adoraria, mas gente, isso é com a professora Conceição, o problema é que não cabe todo mundo no ônibus, ela só ia levar a turma de classe especial dela, mas como tem lugar no ônibus, ela resolveu chamar os surdos dos sextos e sétimos anos que são poucos, agora ela ainda abriu para os irmãos, tenta entender, é por causa do dia do surdo, por isso, a programação vai ser toda voltada pra eles...

5.2.1.3 Conflitos com relação aos instrumentos

Todas as transformações tecnológicas e sociais geram uma nova demanda educacional. Assim, novas habilidades passam a ser exigidas do aprendiz e cabe à escola atender a essas demandas. Porém, muitas das vezes, o professor não tem essas habilidades e rejeita essas transformações em sua prática por não se sentir confortável com elas.

Felizmente, esse não foi o caso dos professores e intérpretes desse projeto que se envolveram, de fato, na proposta de utilização de recursos tecnológicos em suas práticas. Cito, como exemplo, a iniciativa de um dos intérpretes, que por ter que se ausentar em uma determinada aula, deixou gravada uma interpretação sobre o assunto que o professor trataria naquela aula para os alunos assistirem antes. Este mesmo intérprete, por iniciativa própria, se sensibilizou a, futuramente, gravar vídeo-aulas para o canal do *Youtube* em que explicaria

determinado tema em língua de sinais.

Nossos objetivos prioritários nesse sentido com a turma foram os seguintes: navegação na internet, edição de imagens e vídeos, apresentações em power point, uso do editor de texto e do google tradutor para a compreensão de textos em inglês. Entretanto, é mister salientar que não se tratava de um curso de informática e sim de um projeto de informática educativa, portanto, esses recursos só foram selecionados por serem ferramentas necessárias para que os alunos produzissem e apresentassem seus trabalhos, de forma o mais autônoma possível, ou seja, são instrumentos e não objeto desta Atividade.

Assim, eu tinha como objeto-motivo, não o domínio técnico, mas o uso crítico dos recursos tecnológicos na prática de todos os sujeitos envolvidos (alunos, intérpretes e professores) e a integração de recursos tecnológicos na sala de aula e na formação (na busca de material didático e de estudo, por exemplo). Analisando o potencial pedagógico, colaborativo, interativo e construtivo de alguns recursos, busquei selecionar ferramentas adequadas ao público-alvo e, principalmente, planejar atividades que visassem ao efetivo letramento digital dos participantes.

Desse modo, vários recursos tecnológicos foram utilizados durante a implementação do projeto. A primeira atividade de contato da turma com o computador foi um diagnóstico da turma e serviu de entrosamento com a proposta de nosso projeto. O primeiro conflito observado com relação ao instrumento foi que, ao contrário do que imaginávamos, foi possível perceber que alguns alunos não tinham familiaridade com o computador, como transcrevo a seguir:

AULA 1- Diagnóstico

MEDIADORA: Num é junto não, um de cada vez mas no mesmo computador

ALUNO OUVINTE: Pô, aqui não tem I maiúsculo

ALUNO OUVINTE: sabe nem o que é caps lock, rapaz

ALUNA OUVINTE: O professora, ali é o quê mesmo?

MEDIADORA: pra você completar com aqueles números lá do cantinho quantos anos você tem, por escrito, tá bom?

ALUNO OUVINTE: ah, idade

MEDIADORA: é, in english: age

ALUNO OUVINTE: Professora, como é que bota na linha debaixo?

MEDIADORA: aperta o enter

MEDIADORA: Fala pra ela pra escrever o número, e não botar o algarismo (se dirigindo ao intérprete), número por escrito em inglês, tá bom?

As sensibilizações de nossas propostas de trabalho se realizavam, frequentemente, através de um recurso tecnológico muito comum, a exibição de vídeos. Embora fosse uma turma de surdos, planejamos utilizar vídeoclipes com músicas internacionais, porém, com áudio em inglês e interpretadas em ASL. Não há muita oferta na internet de músicas “hits do momento” que atendam a esse requisito, mas conseguimos encontrar uma música do Bruno Mars (“Just the way you are”, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=9vrboKNjpMkelist=PLx1wHz1f-8J_xKVdU7DGa5RWIwWzRWNVteindex=11). As aulas de música são comuns em aulas de inglês para tradução e treino de pronúncia, que não eram nosso objetivo. Nesse caso, a música, além da questão lúdica, foi utilizada como motivação para a temática envolvendo a surdez uma vez que trazia uma língua de sinais estrangeira, a ASL.

Abaixo, transcrevo um trecho de minha nota de campo com o relato de minhas observações e percepções durante esta aula na sala de informática :

O surdo não ouve a música, mas sente sua vibração, percebi que durante esta atividade, eles colocaram fone de ouvido e dançaram, talvez tentando imitar o comportamento do ouvinte. Observei também dois fatos interessantes: o primeiro é que eles denominavam a interpretação do vídeo em ASL (na janelinha) com o sinal de “teatro”, talvez por não reconhecerem os sinais em outra língua e acharem que se tratava de uma espécie de performance com a música, e o segundo é que se referiam ao ASL com o sinal de “inglês” e não de “língua de sinais”

(registro no diário da pesquisadora)

Como a professora de inglês também queria fazer um vídeo de natal com a turma para apresentação no encerramento do ano, num outro momento, utilizamos o videoclipe de uma música natalina cantada também em inglês e interpretada em ASL (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3SxrGYF4JaQ>).

Em uma outra aula, tínhamos a proposta de pesquisar o significado de algumas palavras em inglês usadas na área da tecnologia. Abaixo, um resumo da proposta da atividade, conforme transcrito no diário de campo, que foi dividida em 4 momentos, a saber: pesquisa, socialização da pesquisa para a turma, apresentação para a professora e finalização do trabalho coletivo.

Além de praticarem a produção de slides para serem apresentados na turma, objetivamos que o aluno (surdo ou ouvinte) percebesse a presença forte do Inglês no mundo da tecnologia, pesquisando o significado de palavras que usamos em nosso dia a dia na área da informática, como download, internet, web, mouse etc... Esta atividade terá quatro momentos: Primeiramente, eu listei todas as palavras que surgiram e dividimos os grupos de palavras para eles pesquisarem no google tradutor ou em outros sites. Depois, haverá apresentação na sala de informática para colaboração dos outros grupos, Apresentação para a turma em sala com avaliação da professora e Ilustração de todo o trabalho coletivo para divulgação na internet.

Todos esses momentos foram filmados, porém, devido ao recorte dado neste estudo, não apresentarei a transcrição de nenhuma conversa realizada no segundo momento desta tarefa, pois não houve muita interação entre os alunos, embora esse não fosse o objetivo da proposta. Como recurso tecnológico, tivemos o computador com internet, em que utilizamos o google tradutor e o dicionário de LIBRAS (previamente instalado nas máquinas), o programa de apresentação (slides) e o datashow.

AULA 10- INTERNETÊS

Primeiro momento: pesquisa

MEDIADORA:INTER-NET, 2 palavras (mostrando as palavras), hein intérprete qual o sinal de rede?

INTÉRPRETE: O sinal literal de rede é assim (faz o sinal)

MEDIADORA: Mas deve ser rede de balanço...

INTÉRPRETE: É, agora essa rede a gente faz assim, de conectado

MEDIADORA: Hã, conectado, isso... Ó, olha pro intérprete (os surdos olhavam para a professora e não para o intérprete neste momento)

(...)

MEDIADORA: Start? Qual sinal em LIBRAS ? (surdos lêem a tradução em português e fazem o sinal em LIBRAS)

MEDIADORA: E tag?

ALUNA SURDA: E-T-I-Q-U-E-T-A (digitaliza a palavra que achou como sendo a tradução para tag)

MEDIADORA: é no sentido de rótulo (essa informação que eu estava dando deveria ser transmitida a todos, mas não sei o sinal de rótulo **e o intérprete não interpreta o que eu disse porque estava conversando com um outro grupo**) explica pra eles intérprete, no facebook, você marca a pessoa, bota o nome nas fotos, ela bota meu nome nas fotos pra caramba, né? (intérprete explica em LIBRAS exemplificando que uma aluna achou a amiga, bota o nome, mas ele mesmo não entendia muito bem esta ação pois não usava facebook)

INTÉRPRETE: É isso?

MEDIADORA: É, lembra que eu te falei que no facebook marcam as pessoas, isso que é a tag...

(um aluno ouvinde se dispersa)

MEDIADORA: Não é Silas?

ALUNO OUVINTE: Oi, to aqui

MEDIADORA: **A aula num é pros surdos não, é pra todo mundo, todo mundo junto pra aprender, tá?**

(...)

MEDIADORA: E esse aqui? (aponta para a palavra “word” no datashow)

ALUNA SURDA: PALAVRA, faz sinal e fala

MEDIADORA: É diferente desse aqui com L, esse não tem o L, com L é MUNDO (faço sinal de mundo e escrevo WORLD)

(alunos sinalizam que entenderam)

MEDIADORA: E Link, descobriu?

ALUNA SURDA: ligação (oralizando)

MEDIADORA: Ah, descobriu? faz o sinal (aluna soletra e faz o sinal de ligação telefônica)... dá ideia de juntar né, de ligar, mas não é ligar de telefone não **(a mediadora tenta explicar em LIBRAS porque o intérprete julga não ser necessário interpretar a conversa)**, melhor você explicar isso intérprete, olha lá pro intérprete gente... esse link aqui é de ligar, fazer uma ponte (o intérprete então faz o sinal de juntar, unir)

(...)

ih, mas esse aí não ficou legal não

eu botei no tradutor

é mas é bom vocês aprenderem, **tem coisas que o tradutor não vai ajudar porque o tradutor ele traduz literalmente cada palavra, aí você tem que ver o sentido, como ela é usada** que as vezes ele dá uma tradução que não tem nada a ver para a frase que você tá querendo

-o professora, eu gostaria que você me desse umas dicas de como traduzir palavras juntas no google tradutor, quando tem duas palavras, vê separado?

- ah sim, no caso, **aqui são duas palavras sim, pod e cast**
- mas como identificar isso?**
- realmente só com o tempo mesmo, tem que identificar a origem daquela palavra, só estudando, ouvindo e lendo mesmo...e você pode pesquisar em outros sites, não ficar só no google tradutor**
- eu acho que o melhor é o google tradutor
- não é não, ele pode te dar palavras erradas
- se o google tradutor não é o melhor, **então qual é o melhor tradutor?**
- nenhum, sozinho nenhum, o tradutor é uma máquina, e máquina falha, é lógico que ele vai melhorando, ele já melhorou muito, antigamente você colocava um parágrafo e saia cada coisa (risos), **é como se fosse um dicionário, mas tem que usar junto com seu cérebro, entendeu?** As vezes você olha uma palavra no dicionário mas naquele texto, aquela palavra tá em outro contexto, entendeu, por isso que o melhor é a sua interpretação você tem que entender o uso daquela palavra naquela situação, tem que ter cuidado tá, ajuda sim, mas nem sempre dá pra utilizar **(o intérprete não interpretou nada disso por julgar uma conversa particular)**
- tem que passar isso pra turma toda (me dirijo ao intérprete)

Importante destacar, neste primeiro momento transcrito, a tentativa de fazer com que os alunos usassem criticamente a ferramenta que estava sendo apresentada. Um outro conflito gerado com relação ao instrumento nesta atividade foi a questão da falta da interpretação. Por ser uma atividade mais individual, de pesquisa no computador, o intérprete não achou necessário chamar a atenção dos surdos para as conversas que ocorriam durante a atividade. Cabe ressaltar que os alunos estavam de frente para o computador e de costas para o intérprete durante a execução desta tarefa.

Terceiro momento: apresentação em sala

MEDIADORA: *Hiperlink, o que que é link, lembra?*

ALUNA OUVINTE: *Página*

MEDIADORA: *Não, LINK (Soletrando) Que até eles fizeram, lembra? (se dirige ao intérprete) os surdos fizeram assim quando leram (faz o gesto de telefone), mas não era esse ligar de telefone*

ALUNA SURDA: *Ligação (surda oraliza e faz o sinal de telefone)*

MEDIADORA: **É era ligação, mas não era ligação de telefone (...)**

ALUNA SURDA: *de internet (surdo levanta a mão e digitaliza INTERNET para a câmera, mas intérprete e professora não veem)*

MEDIADORA: **É ligar de unir, de ter uma ponte pra ir a outro lugar, entre um lugar e outro (Surda demonstra que não entendeu)**

ALUNA SURDA: *É no bate papo assim (surda oraliza)*

MEDIADORA: *(interagindo com a aluna oralmente e sem a ajuda do intérprete pois ela tem resíduo, faz leitura labial e usa aparelho) Bate papo? Não, o link ele fica assim, azul*

sublinhado, quando você tá lendo uma coisa...você tá me ouvindo não está? **(a mediadora articula mais lentamente e chega mais perto da aluna para que fique realmente de frente para ela)**

ALUNA SURDA: Uhum

MEDIADORA: Quando você clica ali no azul, vai pra outra página

ALUNA SURDA: Ah entendi (faz leitura labial e oraliza)

MEDIADORA: Vamos supor que você tá fazendo uma pesquisa, aí o link tá ligando uma página na outra, aparece uma palavra lá que você não conhece, aí você clica nela, você vê lá e depois volta pra que você tava, linkar é igual ligar, tá bom? Mas não é no sentido de telefone, hein? E como que é ligação de telefone em inglês, gente? (o intérprete interpreta esta fala, mas a aluna surda ainda olha para mediadora que não mais articula lentamente e deixa se posicionar de frente para a aluna surda, o que dificulta a leitura labial)

ALUNA OUVINTE: Call

MEDIADORA: Aí professora, ela disse que ligação em inglês é call (dirigindo-se à professora regente)

PROFESSORA REGENTE: ah, arrasou

MEDIADORA: **por isso que tem que ter cuidado com o google tradutor, você lê assim e pensa que é outra palavra, tem que ver o uso dela tá bom?** Como que usa a palavra...Agora high tech, quem descobriu? O que é tech? (Surda digitaliza e eu não entendo) O que que ela fez? (pergunta ao intérprete)

INTÉRPRETE: Teclado

MEDIADORA: **Teclado? Não...**

(aluna tenta associar a escrita/pronúncia do inglês com o português, depois demonstra que não sabe a resposta)

ALUNO OUVINTE: Tecnologia

MEDIADORA: Isso, o **tech é de tecnologia**

(2 surdos não participam da aula)

MEDIADORA: Agora, vocês (se dirigindo a 2 alunas surdas) Site? (a aluna surda faz o sinal de lugar) Lugar, isso, oh lá ela fez, filma ela (...) E play? (a aluna Surda faz o sinal de jogar, brincar) Vai filmando elas fazendo os sinais (se dirigindo ao aluno monitor que estava filmando a aula). Jogar, muito bem...Print screen? são duas palavras (aluna surda faz sinal de tela e de imprimir) Isso screen é a tela e print?

ALUNA SURDA: imprimir

MEDIADORA: copiar neste caso é melhor, né?

ALUNA SURDA: Imprimir

MEDIADORA: Ela quer imprimir mesmo, tá certo também...E start? (surda digitaliza a palavra começar) Olha lá, ela sabe...agora vai você que não participou

ALUNA SURDA: Começar, começar

MEDIADORA: Certinho, olha merecem aplausos hein? **(Todos acenam com as mãos sinalizando palmas para o trabalho das duas alunas surdas) Muito bom, fizeram sozinhas hein? (...)**

E facebook? (Todos fazem o sinal de facebook em LIBRAS inclusive os ouvintes ao pronunciarem)

ALUNA OUVINTE: Livro de faces hahahaha

MEDIADORA: Num tem muito a ver... meio estranho né? mas é por causa das fotos né? **Tão vendo como é que a gente usa o inglês pra falar um monte de coisa importante que a gente**

gosta..

Esse trabalho de pesquisa foi apresentado por duas alunas surdas, uma delas oraliza e tem resíduo, por isso, minha tentativa de articular mais pausadamente e me posicionar frente a ela para que faça a leitura labial. Por conhecer bem o português, ela tenta, mesmo que equivocadamente, fazer associações entre o português e o inglês e se expressar em LIBRAS.

Destaco nestes excertos, novamente, a tentativa de fazer o aluno questionar o que encontra no tradutor e não, simplesmente, copiar a resposta. Embora seja uma atividade de tradução, os alunos puderam conhecer um pouco de semântica e formação de palavras, além de criar um laço mais afetivo com o idioma, usando palavras que eles usam em seu dia-a-dia.

Quarto momento: finalização do trabalho

-vamos lá, bom, agora a pesquisa está completa já, vocês vão ilustrar, deixar mais bonitinho, com capa, colorido beleza? Marlon, presta atenção, [to prestando]

*- vocês podem vir por aqui ó, em formatar
-formatar*

-tem que olhar lá ó

-vai ajudando eles pra mim, deixa filmando geral e dá uma passada, circulando ali pra ver como eles estão (se dirige ao aluno monitor)

-página, formatar página, aí vai vir aqui em plano de fundo

-nenhum

-calma, aí você vai clicar nessa setinha aqui e vai escolher, por exemplo, gostei dessa, aí da ok, agora lembra fundo escuro letra cara e vice versa se não não vai aparecer

-oh

-aí ele vai te perguntar, você quer que todas as páginas sejam iguais a essa e você escolhe, você pode colorir uma por uma ou deixar todas dessa cor, ó vou dizer sim e vai ficar tudo com a mesma cor

-nossa

-ah que maneiro

-mas aí ficam todas assim?

-você que sabe, se disser não, é não, tá bom?

-ficou lindo

-ficou lindo? Mas ainda vai ficar mais...agora vocês vão ilustrar a página do seu trabalho, isso foi o fundo

-a hã

- você escolhe algumas palavrinhas pra ilustrar, por exemplo, a gente pode achar a figura do mouse aqui, vai ficar show ou pode achar o símbolo de internet também, não sei, como vocês acham que eu poderia ilustrar essa aqui?

- o mouse
- ou no game também poderia colocar a imagem de um joystick de videogame também, sei lá
- mas é uma palavra só?
- pode ser mais, as que te chamaram atenção, tanto faz
- tá mas como faz?**
- como se faz? Vamos lá...olha só, vamos dizer que vocês escolheram a palavras mouse tá? Deixa eu ver se eu já tenho uma imagem aqui de mouse, que esse aqui tá sem internet tá gente? Mas vocês primeiro vão procurar na internet a imagem que você quer, vai na internet, coloca **lá no google image**, aí escreve o que você quer, não é mouse? escreve mouse em inglês mesmo, vamos supor que você ache essa aqui
- onde que é isso professora?**
- aqui, onde tá escrito imagens, pronto**
- aí bota copiar?
- não, quando você achar a que você quer, você vai salvar com botão direito do mouse
- professora as imagens são tudo feia
- procura outra ué, salvar imagem como e vai botar na pasta imagens tá bom? Pode colocar outro nome assim pra facilitar...cadê quem já achou e salvou?
- o professora, não é copiar imagem?
- é é melhor não copiar a imagem porque às vezes dá erro na hora de inserir lá no trabalho, melhor salvar na pastinha
- sério?
- professoraaaaaaaaaaaaaaaaa, não consegui
- ai gente, vocês não prestaram atenção em nada do que eu falei, né? Vai procurar aqui ó, imagens, escolhe o seu desenho...qual que você gostou? Aí vem aqui ó e clica com o botão direito do mouse, então clica você vai?**
- o professora, não salvou nada
- ah então você não abriu ela antes, eu vou aí daqui a pouco, vou ver um por um
- cadê, pega lá pra eu ver, clica aqui, OLHA lá**
- aqui já conseguiu, aqui já conseguiu (intérprete ajuda os alunos)**
- então tá, obrigada (se dirige ao intérprete pela ajuda)**
- olha o que você pode fazer agora no seu trabalhinho, você insere a figura e você pode aumentar, pode girar ela, quer ver?, diminuir, dispor para traz mas aí tem que mudar a cor da letra pra ela aparecer
- mas tem algum jeito de eu botar ela logo direto? (me pergunta o intérprete)**
- tem, copiar e colar, mas como as vezes não vai, melhor ensinar assim pra eles (...)**
- não tá dando pra ler (aluno ouvinte fala com o intérprete)
- espera aí, texto, fonte, tamanho, como é que é que ela falou? Como é que altera a cor do texto? Ana Paulaaaaaa (intérprete me chama) calma, ela vai vir aqui, Como é que altera a cor do texto? (me pergunta o intérprete)**
- é porque tem que selecionar tudo (responde o aluno monitor)
- ah tá, isso mesmo (diz o intérprete)
- (aluna faz) ficou bonitão agora
- esse computador tá sem internet, não adianta, não vai dar, fica ali com aquele grupo
- já tem muita gente lá
- mas pelo menos você faz alguma coisa né? Ficar sem fazer nada é pior, não adianta você ficar aí, fica aqui ó, fica aqui, tá bom?**

(...)

-tá bom?

-mas não tem nada a ver essa imagem (imagem de uma rosa) com o trabalho né?

(alunos riem), pensa em outra, do word por exemplo, ela pegou o símbolo do word que é um W, entendeu? Ficou legal, ele botou uma maçã, por que? Porque tava falando da Apple, tem tudo a ver, o símbolo da apple mesmo aquela mordidinha sabe?

-oh Ana Paula como coloca aquele efeito de zoom? (me pergunta o intérprete)

-ah, olha só gente, olha pra cá todo mundo, olha pro intérprete, interpreta isso tá? tem como colocar efeito na imagem, a imagem mexendo, aparecer, efeito de círculo, efeito flash, vão vendo aí tem vários efeitos

-como?

-em animação

-aonde professora?

-não achou?

(alguém na porta chama o intérprete)

- oh Ana Paula vou resolver um probleminha aqui, já volto (intérprete sai)

-entendeu?

-mais ou menos

-como que bota pra mexer?

-clica em alguma coisa e adicionar animação

-que show

-tão botando os efeitos? Dá ok, dá ok, vou tirar foto dos mais bonitos hein?

-professora que lindo!!!

-não falei que ia ficar bonito, arrasou, essa turma tá de parabéns, aperta F5 aí no teclado pra ver

-me ajuda aqui prof

-CADÊ OS MEUS AJUDANTES?

- a intérprete teve que sair

- vem cá, agora você que já acabou vai lá e ensina tudo que você aprendeu hoje pra ela, como é que procura imagem, como é que salva imagem, como é que insere a imagem e faz efeito nela tá? Vai lá

-vai bota aqui, agora vai, aperta o salvar com o mesmo botão que você salvou aquele ali

- e instagram também é inglês?

-ih não sei, pesquisa aí pra gente descobrir e na próxima aula já vou começar perguntando isso, o que que é instagram, aí você já vai saber tá bom?

-tá aqui o que que quer dizer instagram (continua a pesquisa mesmo já tendo tocado o sinal)

De início, os alunos não estavam muito engajados nesta atividade, porém, quando comecei a mostrar como poderia ficar a apresentação deles, eles se entusiasmararam tanto que queriam continuar a aula mesmo após seu término e até sugeriram novas pesquisas. O maior conflito foi a questão da passividade diante do encantamento, ou seja, eles não conseguiram ver a explicação da professora de como fazer, mas sim o resultado obtido, então, não conseguiram realizar as modificações que desejavam sem ajuda. Como a turma estava toda

presente na sala e somente uma professora mediadora não conseguiria atender a todas as solicitações sozinha, muitos alunos, o monitor e até o intérprete atuaram como professor, mas ao mesmo tempo, como alunos, pois estavam aprendendo a também dominar os recursos técnicos apresentados.

O computador também foi muito utilizado para a navegação por sites em inglês na internet, sempre buscando envolver a temática da surdez e da sustentabilidade, como veremos no exemplo a seguir.

AULA 11 – Dia do surdo (aula na sala de informática, sem intérprete)

-então, são dois sites, tudo em inglês hein, vocês vão navegando aí neles, o primeiro é esse www.handsay.com e o segundo é esse aqui www.thatdeafguy.com (digito no meu notebook, projeto no datashow e tento sinalizar com uma seta, os alunos surdos acompanham minha digitação e vão digitando junto nos seus computadores)

- é no tradutor, professora?

-não, tradutor já foi, hoje é naquele endereço lá que eu digitei (mostro no telão) aí você digita como tá aqui www... num precisa botar http não precisa também

(sinalizo para os surdos copiarem de lá e um deles sinaliza que já entendeu o comando, falo pra eles em LIBRAS que é um site em inglês sobre os surdos e que eles iriam gostar)

(...)

-que é dead?

-morto num tem walking dead? Dos zumbis...

-dead? Morto...mas ali é deaf

-ah achei que tava errado

-não, ele fez uma brincadeira com o deaf que é surdo e ficou walking deaf, É UMA BRINCADEIRA né (ouvintes riem, surdos não entendem), vão navegando e vendo o que tem aí, é um site de humor mas direcionado para a cultura surda, na verdade são roupas, aquelas camisas com frases engraçadas mas não é comprar nada, só ver o preço, cores pra vocês lembrarem do vocabulário, mas não clica em comprar não se não vai ter que pagar depois (risos)

-deaf é surdo em inglês, sabia? Igual surdo (sinalizo)

-Igor faz sinal de surdo e inglês e ri

-pra comprar no computador e usar mas não hoje, camisas ASL tá bom? (sinalizo)

-professora como é que se fala facebook?

-facebook mesmo, igual, já é em inglês

-não não, em LIBRAS

-é assim ó (sinalizo)

-queria dar o meu pra ela (aluna ouvinte falando o endereço de sua página pessoal para uma aluna surda)

-pô tá inglês como é que eu vou entender?

-ah tenta, pelo menos pelo desenho, algumas palavrinhas parecidas ou as mais difíceis vai lá no tradutor, vocês conseguem entender pelo menos uma historinha, é tudo referente ao

mundo dos surdos (eu tento ler uma, explicar e interpretar pra eles como exemplo)

Neste trecho da aula, percebo três conflitos com relação aos instrumentos simbólicos, ou melhor, os signos. Primeiramente, por estarmos envolvidos numa atividade em que trabalhávamos com textos na língua inglesa, quando o aluno me perguntou como se falava *facebook*, deduzi que ele achava que se tratava de um vocabulário da língua portuguesa, entretanto, devido à interação com a aluna surda, ele queria usar LIBRAS para se comunicar com ela.

Diante da rejeição inicial de alguns alunos com o texto em inglês, a mediadora sugere a observação de pistas extralinguísticas que auxiliem na compreensão textual, um recurso que pode ser utilizado em diversas outras leituras posteriormente, como as imagens e os cognatos, por exemplo. Um dos alunos ouvintes, porém, faz, erradamente, conexão de uma palavra em inglês com uma palavra que ele conhece de um seriado que costuma assistir (o aluno surdo não fez essa associação), confundindo a escrita de *dead* com *deaf*.

Utilizamos também, como recurso tecnológico, o datashow para exibição de um filme estrangeiro legendado em português e interpretado em LIBRAS. Como o título *Wall-e* havia sido selecionado para o projeto Sustenta-habilidades, realizamos uma atividade que tratava a questão da surdez (a partir da inserção de legenda e de uma janelinha em LIBRAS) e explorava vocabulário em inglês sobre a temática. Essa atividade só foi possível com o auxílio de um programa de edição de vídeo, o qual nos permitiu montarmos uma legenda em LIBRAS para um trecho do filme com nossos alunos. Posteriormente, os alunos consultaram este vídeo na sala de informática para um exercício, como transcrevo na aula a seguir.

AULA 5- PIP Wall-e (trabalho com legendas e janelinhas PIP- picture in picture- do filme)

[a intérprete atende uma professora na porta e eu mesma interpreto minha fala]

-nós vamos fazer uma atividade que é o seguinte, lembra do filme Wall-e?

-ah já vimos

-pô professora nos vimos esse filme 3 vezes já, a professora de português já deu, a de ciências e agora aqui na informática

-sim, a escola toda tá vendo esse filme, eu já ate perdi a conta de quantas vezes assisti também (risos)... Então, gente a Hosana, cadê ela? aqui, qual o sinal dela? (alunos fazem o sinal) **a Hosana (faço o sinal dela) fez pra gente em LIBRAS um pedacinho do filme, vai ficar famosa ela, sabia?**

- a gente vai fazer também?

-não foi só ela que fez porque é muito grande o filme, tá? Talvez dê tempo de fazer a segunda parte do filme, aí vem outra pessoa, mas acho que não, porque tem aquele trabalho do video da professora também ainda, não sei se vai dar, mas vamos ver como é que ficou a primeira parte do filme? (procura o arquivo no computador para passar no telão)

-não passa agora não Ana, eu quero ver (intérprete entrando)

-tá, tá bom...to achando ainda rs, eu só falei com eles que a Hosana que fez a janelinha, com sua ajuda, claro (se dirigindo à intérprete)

-ali ó fessora (aluno me mostra o arquivo)

- então vamos lá, parte 1, parte 2, parte 3, vocês vão se dividir em grupos de 3 pessoas no computador, ah explica pra eles (se dirige ao intérprete) aí qual que é o trabalho? **É Trabalho de inglês, vocês vão ver o video e vão ter que ver quais palavras que aparecem escritas em inglês** aí vocês vão anotar no caderno (bate a porta)

-dá licença só um minutinho, desculpe, **manda só aqueles pra ensaiar (coordenadora se dirige à intérprete)**

-tá eu sei quais são, eu levo (responde a intérprete)

-aí vocês vão ver cartazes no início do filme com palavras em inglês, **por exemplo, aparece lá escrito BANK, aí vocês vão ver o que que é, no filme vai falar a tradução em português porque tá dublado, aí você que é ouvinte vai ouvir e quem é surdo vai acompanhar pela Hosana na janelinha que vai aparecer na tela fazendo LIBRAS, aí vocês vão tentar relacionar com aquela palavra que apareceu em inglês**

-é banco né?

-isso, você pode já saber, **ou ouvir a tradução ou ver o sinal que a Hosana vai estar fazendo que ela vai fazer assim (faço o sinal de banco), aí o surdo vai ver o sinal “ah bank é banco” e o ouvinte vai ouvir falando banco, aí é só anotar, entendido? Só que passa tudo rapidinho, tem que prestar a maior atenção tá bom?** Então vamos começar, divide aí em grupos porque só tem 10 computadores e a turma tá cheia (alunos se dividem)

-ó esse último aí não tem som, deu problema na caixinha, de repente é melhor não ficar ninguém nesse, vamos ver se dá tempo né?

-fica um surdo lá porque surdo não precisa da caixa

-ah é, pode usar

-deixa eu dividir eles...vão ser vocês 3? pode ser 4? (a intérprete pergunta)

- não tem que ser 3

-tem que anotar?(a intérprete pergunta)

- sim
- pode ser em outro caderno, Ana?(a intérprete pergunta)**
- melhor de inglês mesmo né
- tenta pegar o máximo de palavras em inglês que você conseguir entender
- pode ser numa folha de caderno Ana?**
- por quê , ele não trouxe? Tá tá, então faz em folha separada e me entrega, deixa comigo pra não perder, vocês me dão no final que eu guardo (...)
- ela quer o fone**
- quem?**
- Jessiane (referindo-se a uma aluna surda). Ela falou que consegue ouvir com fone**
- não, eles tem que ver em LIBRAS (a intérprete pede)
- é, é bom que **todo mundo aproveita para saber as palavras em LIBRAS, tanto os surdos que não souberem quanto os ouvintes pra aprender, né? (...)**
- professora é pra copiar em inglês**
- olha só, vocês vão ver a plaquinha escrito em inglês e em português na legenda, vão ouvir em português a dublagem também ou ver o sinal em LIBRAS pra entender o significado, mas o objetivo é o inglês tá? A palavra que vai aparecer escrita tá bom? Nos cartazes, o máximo de palavras que vocês conseguirem ver nos cartazes que aparecem no início do filme. tá bom?**
- para com isso cara, tu não sabe mexer em computador não**
- que que houve?**
- tá puxando o fone aqui...**
- olha aqui, gente... intérprete, chama atenção dos surdos pra mim (a intérprete olha, mas não os chama, preferindo depois repassar para eles)(...)**
- esse BNL é a sigla da loja que quer dizer Buy and large (escreve no quadro) em inglês quer dizer “compre muito”(a intérprete vira pra ajudar o aluno no computador)
- comprar é assim né? (pergunto à intérprete)
- é comprar (intérprete faz o sinal)
- ta muito pequenininho pra ler
- vê em tela cheia que melhora ...
- tipo assim eu boto o nome da loja e o significado?
- não precisa, se quiser tudo bem, mas só as palavrinhas mesmo: como se fala lixo, como se fala loja, como se fala posto de gasolina em inglês (vou escrevendo no quadro estas palavras chave)... BNL é a marca, tanto que o nome da loja nem vem na tradução, na legenda, eu que vi e pesquisei o que era
- Ana, esse aqui não tem a tradução (lamenta a intérprete)
- não tem a tradução? Deixa eu ver... ah num é isso não, é que **não tá lendo o arquivo da legenda nesse computador...putz... Então vem pra esse que eu vou tentando resolver, vê na minha bolsa lá, uma bolsinha azul pega um pen drive lá dentro pra mim (os surdos daquele grupo ficam esperando a mediadora terminar, que estava de costas para eles enquanto inseria o arquivo, eles não entenderam o comando de usar outra máquina porque a intérprete não passou para eles)**
- (...)
- Como é que se fala, vai aparecer aí em vermelho
- isso aparece escrito assim alert piscando, vocês viram? viram o significado de wall-e?
- não

-aparece aí sim
-damage é lixo mesmo?
-é e charge level descobriram o que é? tá em vermelho hein tô dando a dica
(a intérprete permanece em um único grupo e os surdos perdem esta dica)
-como é que você sabe esse aqui?
-ah sei lá
-foi por dedução né?
-é tá certo? Ahhhhh
-como você descobriu?
-sei lá
-foi sua interpretação

Quanto aos instrumentos usados nesta aula, podemos perceber que um problema técnico em um computador (sem som) fez com que dois surdos sentassem juntos na execução da tarefa, o que não era a regra. O pedido de uso do fone por uma aluna surda e a questão do uso do caderno de inglês trouxeram conflitos para a atividade. Apesar da proposta ser outra, por já terem assistido o filme, não houve total adesão da turma no início; porém, a aparição de uma amiga na tela colaborou para o engajamento maior dos alunos na atividade.

Destaco também na transcrição acima, com relação aos instrumentos simbólicos, a tentativa de introduzir legenda em português e janela em LIBRAS com o auxílio do recurso de edição de vídeo PIP (Picture in picture). Outro destaque dessa aula foi que a intérprete não quis assumir o papel de professor na atividade, pois segundo ela, só o professor poderia chamar a atenção do aluno, uma vez que sua missão como intérprete era somente interpretar o que é dito.

Além de assistirem muitos vídeos, a turma também se propôs a produzir um vídeo em que abordariam vocabulário em português x LIBRAS e em inglês x ASL. Um dado interessante é que eles, a princípio, não gostaram de se ver nos vídeos quando a turma estava toda reunida, mas pediam o link para mostrar aos seus amigos e familiares, como transcrito abaixo:

AULA 12- Passeio

-vamos ver o vídeo dos números agora pra ver como é que ficou, apaga aí pra mim a luz pra

eles perceberem que eu vou começar (me referindo aos surdos)

-ah nosso video de novo não professora cruz credo

-não mas agora estão todos juntos

-eu não quero me ver não -muito feio esse garoto uhuuuuu

-ah Livia tá bonita

(bagunça, gritos e risos)

-ah gente assim não dá, vou parar o video, não tem graça, o vídeo é uma proposta séria e não uma brincadeira...

[assistem ao video e aplaudem no final]

(...) a gente vai mostrar nessa culminância só o video do alfabeto, depois a gente mostra o de cores e números porque a gente não terminou a legenda ainda e não vai dar mais tempo agora

-ah , tia, vai mostrar a gente de novo?

-é gente por que?

-todo mundo já viu já

-não gente, vocês naquele dia ficaram rindo dos colegas, ficaram rindo de si próprios, não valeu

-ah não professora

-bota professora, pode botar

-gente olha só, é sério, o objetivo do video é qual? ficar guardado? Até tava mostrando ontem pra mãe do Leandro e ela até chorou de emoção de ver o filho na telona, sabia?

(alunos riem)

-verdade... o objetivo do vídeo não é ficar mostrando pra ridicularizar ninguém não, muito pelo contrário, é pra valorizar o trabalho de vocês, não é pra rir, o objetivo é vocês ensinarem pros colegas o que vocês estão aprendendo, isso é compartilhar o conhecimento, olha que legal, você estão aprendendo uma outra língua, uma segunda língua, aliás vocês estão aprendendo até três, porque quem não sabia LIBRAS tá aprendendo um pouquinho, ninguém sabia American Sign Language, inglês também não e já aprenderam um pouquinho, só o português que todo mundo sabia, tanto surdo quanto ouvinte, então vamos compartilhar isso com outras pessoas?

-a senhora tem como passar pra um CD pra gente mostrar em casa?

-a gente vai no final do ano, distribuir um cdzinho pra vocês, lembra que eu falei? Vocês vão poder mostrar para os pais em casa, ensaiar, treinar, ah esqueci tudo, vai lá olha o cd

-ah minha mãe vai rir muito

-vai nada, bobeira, não falei da mãe do Leandro, vocês já ficaram todos bobos com o nome de vocês passando no final imagina a mãe, né?

(...)

De início, como visto acima, os alunos não compartilharam o mesmo objeto da professora. A vontade de compartilhar o conhecimento foi desabrochando aos poucos, como podemos ver neste trecho:

AULA 10- Internetês

[alguns alunos ficam em sala fazendo teste junto com a intérprete]

-hoje a gente vai ver como está ficando o dos colegas

-o tia, você tá falando eles não estão entendendo nada

-não, mas eu vou explicar pra eles, só deixar no ponto aqui logo, pronto

- era nessa aqui que a gente parou “LOL”, o que vocês acharam mesmo, hein?

-É quando tá rindo muito professora

-é, é isso mesmo, LOL vem de laughing out loud, é porque o loud no caso é um som alto

-tá dando gargalhada né

-é, gargalhada

-legal, eu nunca ouvi (intérprete comenta)

*-é do facebook, eles botam muito isso, eles usam um símbolo assim como se fosse um garoto rindo com a boca aberta assim. **Aqui, agora sim, vamos ver por aqui no telão (...)***

-Agora a gente salva e deixa em todos os computadores na pastinha da turma o trabalho de vocês lá, depois quem quiser ver tudo junto pra estudar se esquecer, é só ir lá tá bom?

-Manda pelo face pra gente compartilhar fessora

-posso sim, eu posso fazer o seguinte, como é em slide eu posso compartilhar no slideshare, vocês conhecem? Slideshare. aí vocês vão ter um link e podem compartilhar, beleza?

-maneiro

Além da questão do compartilhamento do trabalho, que nesse caso acima foi melhor aceito por não conter as imagens dos alunos, quis trazer este trecho também para chamar a atenção quanto à percepção de um aluno ouvinte com relação aos seus colegas surdos. No início da aula, enquanto eu estava me organizando com o material que ia usar, ainda de costas ligando o datashow, abstraí do fato de ter surdo em sala e não ter intérprete com eles no dia e usei somente a linguagem oral no início da aula (enquanto os alunos iam entrando e se acomodando), quando o aluno reclamou, eu percebi a falha na comunicação, me virei e tentei articular para quem fizesse leitura labial, pois não tinha vocabulário em LIBRAS suficiente para transmitir essa parte da aula em língua de sinais. Lamentavelmente, acredito que os surdos não acompanharam essa parte da aula, o que ocorreu somente quando o datashow foi reiniciado, visto que se tratava de um importante recurso visual. O mesmo ocorreu no término da aula quando falávamos sobre compartilhamento na rede, pois estava desligando o aparelho

e desconcentrada, ou seja, neste caso, o recurso datashow auxiliou por um lado (recurso visual) mas , por outro, não, pois trouxe desatenção.

Por não termos um livro didático, o computador foi muito utilizado também pela professora regente . Como não tínhamos um material que orientasse nossa metodologia com a turma, fomos construindo aos poucos o material para nossas aulas. Durante as entrevistas , ao ser perguntada sobre o livro didático, a professora regente disse:

...mas voltando a pergunta, há um livro adotado pela escola em inglês sim, mas os alunos ainda não receberam ... então não utilizei porque: a) não chegou; b) usei estratégias para aproximar o surdo da língua inglesa (como os vídeos de ASL) e estratégias diferenciadas para o ensino. (...)

...Como só chegou agora no final do ano eu usei poucas vezes o livro, mais como revisão do quarto bimestre do que eu já havia passado. Com os surdos eu tive que ir um pouco mais devagar. (11 de dezembro de 2013)

Na entrevista com surdos, eles pareciam dar muita importância ao uso da tecnologia na escola, principalmente de pesquisas pela internet.

pro surdo é bom se comunicar com mensagem pelo celular, principalmente com minha mãe eu uso bastante porque ela fica preocupada comigo na rua, pro surdo é muito importante aprender as palavras (...) Se tem uma palavra que eu não conheço, aí como? Pesquisa na internet (...) bíblia também e no cinema, mas não dá pra ler muito bem, num consigo (aluna surda)

o computador é muito importante que a professora passa o trabalho e nós precisamos da resposta, da pesquisa, se tem palavra que o surdo não conhece o computador ajuda... eu queria ser monitor para ajudar os alunos surdos no computador (aluna surda)

A modalidade visual (cartazes, símbolos, objetos concretos, palavras no quadro, imagens, vídeos) teve contribuição no aprendizado do aluno surdo uma vez que a professora pôde passar o conteúdo para o aluno surdo somente em inglês. Por outro lado, nota-se que o

uso da modalidade oral na maior parte da aula na língua-alvo (inglês) dificulta o trabalho do intérprete, que muitas das vezes não compreende a língua inglesa e se compreender, irá interpretá-la em LIBRAS, o que não promoverá nenhum benefício para a aprendizagem de inglês pelo aluno surdo.

Diferentes processos de construção de conhecimento (de constituição de ZDPs) acontecem de forma mútua, a partir de um movimento dialético e dialógico entre os participantes (alunos e professores). Dessa forma, os pares considerados mais experientes no uso de tecnologia também aprendem a usar melhor a tecnologia ao interagir com os pares menos experientes e os resultados desta pesquisa ratificam isso: todos aprenderam a usar melhor a tecnologia e esse aprendizado foi propiciado pelas interações ocorridas através da linguagem, instrumento simbólico (signos). A opção por usar diferentes línguas (inglês, português, LIBRAS e ASL) trouxe modificações significativas para a sala de aula. Selecionei, abaixo, alguns trechos que ilustram estas aulas com mediação das quatro línguas.

Aulas em que foi usado somente o inglês, com o auxílio de recursos visuais:

AULA 7- dia das mães com gibi da turma da Mônica em inglês

Em sala de aula, a professora de inglês apresenta um texto de HQ, escreve no quadro o vocabulário novo e os explica com desenhos (comic book, Mônica's gang, nope, I don't believe it, crazy, ice cream, popcorn, star, angel, cloud, enough, pig, work, take picture entre outros...)

Depois coloca no quadro sugestão de frases para o cartão das mães e pede pra turma fazer um cartão para o dia das mães (Happy mother's day, mom, you are the best, you are fantastic, thanks for your love, thanks for everything, I have the best mother in the world, I am happy because I love you)

Na informática, usamos os sites <http://www.monica.com.br/ingles/index.htm> e <https://www.youtube.com/watch?v=X6Fs1m857bM>, mostrei os personagens da HQ em inglês (ex: Jimmy Five = Cebolinha, Smudge = Cascão ...). Depois pedi para lerem as histórias pelo computador.

Em seguida, digitaram, em forma de cartão, o seguinte verso para as mães:
"roses are red

*violets are blue
you are my dear mom
and I love you”*

(registro de notas de campo)

AULA 1 - Diagnóstico

*Esta aula iniciou-se em sala de aula. A professora colocou 2 colunas no quadro, uma com números em inglês (algarismos e ao lado por escrito) e outra com quadrados coloridos colados (um de cada cor; escrevendo ao lado o nome daquela cor em inglês). Depois escreveu um parágrafo para que eles completassem com seus próprios dados, mas deu um exemplo falando de si mesma (inclusive **um aluno ouvinte colocou estas informações da professora em seu texto mostrando desatenção**):*

My name is _____. I am _____ years old . I live in _____ My favorite color is _____ and I am a _____. I love _____.

*Os alunos completaram seus textos no caderno e quem foi acabando, começou a digitar o texto na sala de informática. Depois salvaram para mandarem, posteriormente, para o e-mail da professora porque **a sala estava sem internet (aliás o previsto era usar o google docs)**, alguns tiveram tempo de ilustrar seu texto e de ler para a mediadora de tecnologia nesta aula ainda...*

(trechos das notas de campo)

Pudemos perceber dois conflitos nesta aula, o primeiro com relação ao instrumento signo (linguagem) e o segundo ao instrumento ferramenta (computador). Em meus registros, também encontro conflitos com relação a ambos os instrumentos:

*me simpatizei muito com a ideia de **usar a ASL nas aulas de inglês**, pensamos até (se a internet permitir, pois a velocidade aqui não chega a 1 mega) em promover algum tipo de bate-papo com um estrangeiro surdo para interagirem através do skype, para eles entenderem melhor o fenômeno social da língua, os surdos pensavam que só existiam a LIBRAS como língua de sinais no mundo todo (...)*

(nota de campo)

O excerto a seguir, desta mesma aula mas já na sala de informática, expõe a questão do bloqueio da oralização para o aluno surdo, principalmente, no caso de uma língua estrangeira. Aqui, a proposta era a utilização da LIBRAS e do inglês.

AULA 1- Diagnóstico

(proponho para a turma que o surdo leia seu texto em LIBRAS e eu repita em inglês e os ouvintes falem em inglês e eu passe para LIBRAS e eles concordam)

MEDIADORA: Angélica (aluna surda que oraliza), vai falar em LIBRAS ou vai falar em inglês?

ALUNA SURDA: LIBRAS

MEDIADORA: Isso é importante viu **ela não quis falar em inglês mesmo oralizando (se dirigindo ao intérprete)** Faz em LIBRAS e eu vou falando em inglês pros ouvintes

(ela se apresenta e coloca o seu sinal após seu nome)

MEDIADORA: Very good... Agora você, quer falar inglês ou LIBRAS? (pergunta a uma outra aluna surda que oraliza)

ALUNA SURDA: **Quero falar**

MEDIADORA: **Mas tem que ser inglês**

ALUNA SURDA: **Sei falar inglês não rs**

MEDIADORA: **Eu ajudo, você repete: My name is ...**

ALUNA SURDA: **Thainá**

MEDIADORA: Tem que repetir tudo, vai... (ela não responde)

MEDIADORA: Acho que ela não tá ouvindo (dirigindo-se ao intérprete)

ALUNA SURDA: Eu num tô ouvindo não, tô com a bateria fraca

MEDIADORA: Então você pode ir lendo lá e ir tentando fazer em LIBRAS (ela faz os sinais em LIBRAS e digitaliza em inglês os números e cores)

Já nesta aula, tínhamos as 4 línguas envolvidas:

AULA 11- Dia do surdo

Procura no google tradutor o que que é deaf (digitalizo), google tradutor , abre em outra aba, fecha essa não, sabem?

aluno: é surdo

eu: descobriu? então aí é um surdo que anda , em vez de ser the walking dead, é the walking deaf (me dirijo à intérprete) porque é assim não sei se eles vão entender que é um trocadilho assim , tem que explicar que é uma brincadeira, são aquelas camisas com frases engraçadas mas direcionadas para a comunidade surda (...)

-agora volta lá pro site da camisa, o nome do site é handsay não tá escrito lá? Achou? Procurem agora esse nome do site, procura o que que isso significa

-tudo junto professora?

-na verdade são duas palavras tá. Hand e say, não sei se tudo junto vai aparecer aí, separa no d, separado

-é pra procurar a tradução professora?

-isso, deixa aquela aba do tradutor aberta

-não dizer

- acharam? É, dizer com as mãos não fica melhor? (aluno faz sinal de LIBRAS) Isso, é como a língua de sinais, a língua de sinais não é isso? falar com as mãos

-agora eu quero saber tudo que está escrito nesta primeira página aí da camisa the waking deaf ok?

professora é pra escrever isso tudo aqui no google tradutor, em português

-tudo não!

(...)

*-vamos ver outra camiseta, eu quero que vocês achem uma, tem várias aí, mas achem uma com um interruptor assim de luz que tá escrito **ASL English**, vê se vocês acham*

-ah sei

-o que que quer dizer isso quem sabe?

-qual é o site mesmo

-vc não deixou o site aberto não? Fechou? Tem que deixar os dois abertos tá? Procurem em outro lugar no google, as vezes o google tradutor não responde

(...)

-o que que significa asl? Deixa eu escrever lá no quadro, asl, o que que significa? English você sabe...quem descobriu? Quem descobriu? Não né isso não, ah ela achou, isso mesmo, já achou ali, então olha só vamos ver

-é a língua de sinais americana

-aí intérprete eu vou precisar que você interprete o que eu vou falar

-eu não entendi

*-vou explicar, vou explicar, espera um porquinho, gente olha pra cá tá, intérprete, faz eles olharem pra cá agora, **o A quer dizer American, americano né, o S é de sign (sinais e o L é Language (escreve), então é língua americana de sinais, brasileira não, americana, usa aqui no Brasil essa aqui?***

-usa

-essa aqui?

-não

-gente se é americana então se usa nos Estados Unidos aqui é o que? A língua brasileira de sinais, a LIBRAS certo? Melhor ficar ali né intérprete pra eles te verem melhor, se você encontrar um surdo americano e quiser conversar em LIBRAS eles não vão entender tá a LIBRAS, eles só vão entender uma outra língua de sinais, cada país tem uma língua de sinais diferente

-aí como faz então pra se comunicar?

-tem que aprender outra língua, ou você a dele, ou ele a sua, igual o inglês e o português, a gente ouvinte num fala português mas aprende inglês pra poder conversar com eles? Ninguém é obrigado, se você quiser, se achar importante...vamos olhar ali pro telão, intérprete, fala pra eles, vocês vão ver como que é diferente tá bom?

Então nós vamos estudar inglês na língua dos surdos, ou melhor, a língua dos surdos que moram no país de língua inglesa

- ah tem um video muito legal se você quiser eu trago depois é um video que ensina a asl (sugere o intérprete)

-eu trouxe um video, não tem tudo não, só pouca coisa ainda, cores, números e alfabeto, olha português e inglês, pra surdos e ouvintes

-caraca

-eles estão entendendo intérprete que é em português e inglês? Língua de sinais, num é errado, é diferente porque é de outro país, inglês, olha os números diferentes, muito diferente

-lá o seis é assim?

-em inglês, os sinais em inglês entendeu?

-caraca

-ó o sete em inglês kkkkk

-complicado

-sabia ?

-não

-é o que esse aqui (faz sinal do 12)

-presta atenção que aparece escrito
 (eles aplaudem no final do video e ficam treinando a novidade)
 -já aprenderam? Dificil né?
 (entra professora Conceição)
 -tava mostrando pra eles os números e o alfabeto em inglês na american sign language eles acharam o maior barato
 -assim é o 11 né intérprete? (ambos sinalizam)
 -olha o 11 em inglês (mostra pra Conceição)
 -olha o 7
 -ah o 7 é assim...legal
 -depois se você quiser tem esse video aqui tá?
 -ah quero sim, vou mostrar pros alunos da tarde
 -depois você pega aqui neste computador
 -gostaram? Diferente né?
 (as professoras conversam sobre as atividades de culminância do projeto enquanto alunos treinam o ASL com o intérprete)
 -deixa eu botar aqui pra eles o endereço de um site para eles navegarem agora, espera aí que eu converso melhor contigo (...), tenta entender pelo desenho mais ou menos a história e veja se tem palavras que você já conhece, o que não souber tenta encontrar no tradutor
 -achei aqui Ana
 -achou O QUE?
 -é de um curso de ASL, você entra em um desses links aqui,
 -depois você passa pra eles que eles vão ficar curiosos e vão querer ver mais vídeos tá?
 -tá
 -olha só gente, vem cá, o intérprete depois vai passar outros vídeos pra vocês e outros sites pra quem quiser conhecer mais da língua de sinais americana ta bom? Por que eu acho que vocês nem sabiam que tinham outras línguas de sinais além do Brasil né?
 -não
 -então, agora tem uma dica, se daqui do rio pra lá em Niterói que é pertinho a língua de sinais já muda, então imagina daqui do rio pra outro país se não vai ter muita coisa diferente, num tem como né, esse video eu encontrei no youtube e já tinha sinal diferente do Rio, não sei de onde ele é...é do Brasil, mas é diferente da que o surdo usa aqui em Caxias tá...
 -ué por que isso?
 -varia, ué num existe sotaque quando você fala com alguém do nordeste você num percebe que ele tem um sotaque diferente do seu?
 -então vocês já viram que tem variação dos números lá né 6, 7, 8, vocês acham até engraçado, mas não é errado não, só é diferente
 -ah o deles é melhor, mais legal
 -não tem isso de língua melhor
 -como pode conversar com surdo lá?
 -pode conversar pela internet né? Bate papo, por video tá? Em casa entra que aqui internet não dá
 -você falou que cada região as LIBRAS são diferentes
 -cada país tem uma língua de sinais, aqui é a brasileira então é LIBRAS, BRAS de Brasil, assim como eu encontrei no youtube esse video e vi que era diferente da LIBRAS que se usa aqui, essa língua de sinais americana também pode variar dependendo da região, não quer dizer que essa é a única forma usada lá ok, Estados Unidos também é enorme, então, você pode ver um alfabeto diferente de lá, eu escolhi esse video pra mostrar tá bom Leandro, eu escolhi essa, mas pode você pode achar outros diferentes tá bom?(...)

Alunos, mediadora e intérprete se engajaram na Atividade, não houve conflito com

relação ao compartilhamento do objeto . O conflito surgiu somente quando um aluno demonstrou acreditar que uma língua era superior a outra. Mais uma vez, também, foi enfatizado que a tecnologia pode ajudar a propiciar contato com falantes de outros idiomas, inclusive surdos, aproximando dos alunos a ideia da necessidade de se conhecer uma língua estrangeira e a possibilidade de usá-la mesmo que não viaje para outro país.

Na a aula a seguir, o foco está na tradução do inglês para o português, mas a língua do surdo e sua forma de comunicação é o próprio tema da aula.

AULA 12- Passeio

[intérprete interpreta ao meu lado uma das tirinhas]

ok e esta primeira estorinha o que vocês entenderam? A professora pede pra eles fazerem o que?

-uma reportagem

-é aí esse report pode ser tipo uma redação tá bom?

-e qual o tema da redação?

-por que eu sou único

-isso Why am I unique? E o surdo fez? Só tinha um surdo na sala, ele fez?

-não

-fez sim, só que ele não conseguiu ler pra turma toda, como que ele ia se expressar igual todo mundo que tava lendo a sua redação? Aí ele falou I will not tell you, I will show you, quer dizer, que ele não ia falar, esse tell aqui é contar, ele ia mostrar, onde está escrito mostrar (ninguém responde), É show, quando vocês vão num show de rock, vocês vão ver uma mostra né? Show é mostrar, mas como ele ia mostrar o que ele pensava pra professora?

-em LIBRAS

-isso, aqui tá ele usando a língua de sinais, falando um monte de coisa, mas olha a cara da professora, vocês acham que ela sabia a língua de sinais? E os alunos?

-não

- aí qual foi a solução que ele encontrou?

-escrever

-isso mesmo, mas como os outros iam ler? Olha o que ele falou no final. You can take copies, o que vocês acham que ele quis dizer?

-tirar cópia

*-isso, muito bem, tirar xerox pra entregar pra turma toda aí eles poderiam ler também, foi uma boa ideia num foi? Depois a gente lê outras estorinhas pra pensar nessas situações que se passam com o menino surdo, tá bom? olha essa, deaf guy and his adventures, menino surdo e suas aventuras...**É um site muito legal pra vocês se identificarem com o surdo e os amigos dos surdos né, só que tá em inglês, aí é bom vocês estudarem inglês, usar o dicionário, o tradutor tá legal e tentar pegar algumas pistas como as expressões faciais deles, algumas palavras mais parecidas, os desenhos...** (toca o sinal) Mas por hoje a gente tem que fechar por aqui que já tocou o sinal*

-aaah

Assim como no exemplo acima, nas transcrições a seguir, podemos perceber também o foco no ensino da língua americana de sinais:

AULA 2- números (primeira parte em sala de aula)

-posso filmar né Sílvia? (nesse momento eu não estava atuando como mediadora e sim como pesquisadora)

- a sala tá maior bagunça mas tudo bem pode filmar

-ah num tá nada Sílvia... vai até 20? (referindo-se aos números em inglês)

-vinte

(a intérprete está fora da sala, a aula foi organizada assim: o estagiário com os surdos de um lado e a professora com os ouvintes de outro. Primeiro, ambos os grupos assistiram novamente o vídeo com os números em inglês e em ASL e depois ela no centro do círculo, para treinar, falava um número em português e os ouvintes falavam em inglês enquanto os surdos faziam o sinal em ASL ao ver o sinal do estagiário do número que era transmitido em LIBRAS.

AULA 11- Dia do surdo

-então, gente, hoje a aula é para o surdo e para o amigo do surdo então a gente vai falar um porquinho dessa cultura surda mas no conteúdo da nossa aula que é inglês, ok? Bom, vocês sabem que existe a LIBRAS né? Sabem o que significa?

-não

-Língua brasileira de sinais...mas vocês acham que existem outras línguas de sinais também ou só a brasileira, o que vocês acham?

-não

-eu acho que existem em vários países diferentes línguas de sinais

-isso, a gente não fala português?

-eu falo

-mas em outro país se você falar português ninguém vai te entender... não tem pessoas que falam russo ou alemão? Num é? Então com a língua de sinais é a mesma coisa, aqui é a brasileira, mas em outros países, é a francesa, é a americana, então a língua brasileira de sinais não é a única, não é universal, não é pro mundo todo, cada país tem a sua, tá claro isso? Mesmo aqui no Brasil a LIBRAS é diferente, muda em algumas regiões sabia? já varia de Niterói pra Caxias, de São Paulo pro Rio...imagina em outro país, claro que é diferente...Como a gente está voltado pro inglês nessa turma, a gente vai ver um pouco hoje como é a língua de sinais americana, dos Estados Unidos, sabe como chama ela? ASL, A de Americana, S de sinal e L de língua ou, em inglês American Sign Language (...)

você pode conversar com um surdo americano um dia, ou pela internet ou pessoalmente né?

-professora tem surdo chileno?

-tem ué, tem um monte de surdo espalhado por aí né, qualquer país

Dia da gravação do vídeo da turma

(professora regente na sala de informática- ela divide a turma e distribui o que cada um falará na gravação do vídeo, a intérprete divide os surdos...)

Sílvia: o segundo dia de gravação vai ser bem mais rápido porque eles já vão saber como fazer

*Ana: **é um número por vez né?***

Sílvia: é, mas vamos com as letras primeiro...só pra vocês terem ideia como é que a gente vai fazer tá? É esse vídeo vocês lembram que é a moça ensinando a linguagem americana de sinais, né, então, presta atenção também, não é falar ah eu não sei LIBRAS, olha que ela vai falando a letra e explicando como é que se faz, depois disso, o pessoal surdo vai treinando com a intérprete a linguagem americana de sinais e os ouvintes eu vou passar aquele vídeo que canta a musiquinha do ABC pra nós lembrarmos como é que faz tá, a gente vai tocar a música aí eu vou falar assim, Lucas letra A como é que é? E o Lucas vai falando como é que faz pra na hora da gravação ninguém ficar com dúvida, depois a gente vai dividir os pares, quem vai ficar com cada letra, num é isso? (ela olha pra mim, eu estou filmando e dou um jóia)

*eu: Isso, **sempre um surdo e um ouvinte***

Sílvia: é, aí a gente fala assim Kely e Camila, letra B

Ana: vai ter que repetir um surdo né?

Sílvia: é porque num tem os pares certinhos, então, aí revisa a letra B antes e depois filma, mas presta bastante atenção pra não ter dúvida tá bom? (ela soletra o vídeo do alfabeto ASL que tem uma introdução em inglês)

aluno: tô entendendo nada

Sílvia: isso é ela explicando ainda o que que ela vai fazer tá?

(a professora deixa sempre tocar a introdução e os comentários nos vídeos para eles terem input de inglês oral, segundo ela)

(...)

Ana: até agora é igual LIBRAS né?

intérprete: só no “F” que começa a mudar

Ana: ih é

intérprete: mudou muito, viu?

Ana: é, bem diferente

Sílvia: (o vídeo acaba e ela põe pra repetir) então pessoal ela está falando as letras, então, enquanto quem sabe LIBRAS vai fazendo em inglês, quer dizer, na linguagem americana de sinais, quem tá ouvindo ela falar as letras aproveita para repetir, quando ela falar ei, você fala ei, B-bi, C-ci...

Ana: pra treinar a pronúncia dos ouvintes né?

Sílvia: isso, mas depois eu dou a musiquinha que facilita também

[uhum] mas já perceba que ela fala as letrinhas, então vocês que ouvem, repitam e aproveita pra treinar tá bom? (ela põe o vídeo novamente), repete pessoal (alunos repetem), /i/ é a letra e, viu pessoal

(aluno surdo faz o sinal dele quando aparece a letra m, pois seu nome se inicia com esta letra)

Sílvia: Livia, fala (chamando a atenção de uma aluna mais tímida)

Ana: fácil né gente?

Sílvia: então vocês vão treinando que eu vou passar a musiquinha agora

aluno: tia deixa eu mexer aqui na internet

Ana: tá sem internet, nem pensa nisso agora, tem muita coisa já pra aprender hoje (ri), olha, vocês estão aprendendo inglês, LIBRAS com os surdos, e agora uma outra língua que é a língua de sinais americana né e os surdos tão aprendendo português escrito também, 4 línguas, já podem dizer que

são políglotas (risos)

(Sílvia balança a cabeça concordando e dispara o vídeo com a música do alfabeto)

Sílvia: você já sabe LIBRAS né?

Ana: mais ou menos, tô aprendendo ainda, agora ASL não sei nada

Sílvia: canta gente, tá tão fraquinho, vamos lá

(os surdos tentam acompanhar pela legenda em inglês escrito)

então agora eu quero ouvir vocês que eu quase não ouvi vocês cantando, tão com vergonha?

Ana: hein Sílvia depois deixa eu mostrar um outro que eu trouxe que tem a divisão em cena pra eles verem, é curtinho

Sílvia: claro, tá aonde?

Ana: tá no pen drive, ele tem a divisão pra gente fazer igual pra eles saberem como é que eles vão fazer; a posição de cada um assim, fazendo LIBRAS e ASL, inglês e português

Sílvia: ótimo

Ana: só pra dar uma ideia pra eles como é que vai ser (coloca o outro video), eu acho que não tem o das letras aí, só os de vocabulário, porque não ia dar tempo de passar tudo

Sílvia: não tem importância não, só pra eles verem e é bom que aprendem coisa nova

Ana: se quiser a gente para aí nas cores, porque tem cores, números, alimentos, lugares um monte de coisa, cores eles já sabem né?

intérprete: mas tá diferente os sinais de cores deles, olha lá mas o preto é igual

Ana: é, deve ser de outra região né, mas é só pra eles terem noção intérprete do que que eles vão fazer; vale o sinal que foi visto em sala

Sílvia: a LIBRAS ou o ASL?

intérprete: os dois

Ana: não é que ela tá falando que mesmo em português tá diferente daqui porque é de outra região (...) aqui pode parar né?

Sílvia: é senão fica muita coisa

Ana: é só as cores

alunos: acabou?

Ana: aí você quer mostrar o outro? Das letras de novo?

Sílvia: Fala que depois eu mostro em sala de aula por causa do tempo que a gente vai ter que gravar já

Ana: ah mas é rapidinho (eu coloco) só pra fechar (...)

Ana: mas hein (se dirige à intérprete), o american sign language não é uma só, varia igual a LIBRAS também né?

intérprete: acho que é uma só

Sílvia: o inglês também varia, mas o ASL também, eu fui pegar um vídeo uma vez e o que aconteceu, tem várias formas de dizer aquilo, tem que saber de onde é, mas como é que eu vou saber; escolhi uma

Ana: mas esse tá igual o que você deu? Porque se for diferente do seu aí complica mais né Sílvia?

Sílvia: não, mas tá igual

Ana: igualzinho né? Ainda bem rs (Sílvia para o video mesmo sem ter chegado ao final completo e alunos reclamam)

Ana: ah, vocês gostaram né? Kkkk Vai fazer a divisão agora?

Sílvia: é vamos fazer a divisão dos pares pra agilizar

Ana: fala pros ouvintes quem vai falar o que

Sílvia: ah sim, vamos dividir quem vai ficar com o que de uma vez e quem serão os pares

Ana: quantos surdos?

intérprete: são 10

Sílvia: e ouvintes 11

Ana: mas todos tem que participar

intérprete: mas aí repete um surdo
aluno ouvinte: professora eu sou surdo também kkkk
Ana: ah, engraçadinho
intérprete: mas também falta a Bia[
aluna: Já Bia só vai vir ano que vem
intérprete: ué ela trancou a matrícula?
aluna: acho que trancou, a mãe dela tá fazendo tratamento
Ana: ah tadinha, vai perder o ano
Sílvia: bom vamos lá, letra A Lucas e Leandro
intérprete: como é que fala a letra A em inglês? (aluno ouvinte faz o sinal) não, você não é surdo, fala em inglês
aluno ouvinte: /ei/
Sílvia: vai ter que ser duas letras pra cada um né?
Ana: é tem que ser duas senão não vai dar
Sílvia: então você no caso A e B, como é que fala o b?
Aluno ouvinte: bi
Sílvia: c e d
outro aluno: ci di (e ela vai distribuindo)
Sílvia: letra i
aluno não sabe [
Sílvia: pisei no teu pé, como é que fala?
Aluno: desculpa kkkkkkkkk
Ana: quando alguma coisa cai no teu pé o que que você fala?
aluno: ah, ai kkkkkkkkk
Ana: vai gravando /ai/, treina o i e o j
aluno: como que é o j mesmo professora?
Ana: lembra do dj, quando você tá lá ouvindo uma música numa festa tem o que? Dj
aluno: ah é
outro aluno: eu sabia
Sílvia: sabia mas não respondeu
intérprete: enquanto você fala aí eu vou treinando com os surdos
Sílvia: isso, guarda a letra de vocês, cada um tem uma letrinha pra guardar,
aluno: vou anotar a minha
Sílvia: L e M
Ana: esse é bem parecido, parecidíssimo com o português (Sílvia continua distribuindo as letras entre os ouvintes e intérprete com os surdos)...
Sílvia: o
Ana: lembra de ok, como fala esse o?
aluna: mas você é pra fazer assim (faz o sinal de O)
Sílvia: (o ouvinte também faz o sinal) você é surda pra fazer assim? Então
Ana: bota o Kely mais uma vez ele faz direitinho
intérprete: não, vou botar o Leandro duas vezes porque ele precisa treinar mais
Ana: ah tudo bem, deixa ele no começo e depois no final então pra não parecer que repetiu kkk
Sílvia: oh ana termina nele x e z
Ana: como fala o X?
Aluno: /eqsi/
Ana: isso, lembra do x man?
Sílvia: ele falou
Ana: é to falando isso pra ele não esquecer
intérprete: faltou a Thais

Ana: deixa pro final que não vai dar tempo de gravar tudo hoje, da a Z pra ela...

vamos gravar? Melhor ali no fundo branco

aluno: tem também X box

Ana: [fisso, bacana, eu tinha me esquecido do x box, você já tá mais atualizado que eu, tá vendo?

Aluno: eu vou ganhar um x box

intérprete: então vamos lá o primeiro, vem cá vem, fala alto e em bom som

Sílvia: tira a mochila, tira casaco, pra ficar padronizado

Ana: é tem que aparecer o uniforme

intérprete: silêncio hein povo, Kelvy fica em pé direito

Ana: oh eu falo junto com você tá bom olha pra cá pra mim, vai ser primeiro em português

Sílvia: é, português, inglês, depois LIBRAS e asl

Ana: mas primeiro o A, todos, depois o B

(aluno ouvinte faz o sinal)

intérprete: mas você não faz isso não, só o surdo

Ana: você só fala]

aluno: pode?

Ana: em português primeiro

(aluno ouvinte fala A e aluno surdo faz o sinal do A em LIBRAS)

intérprete: fala de novo

Sílvia: tem que ser junto

Ana: inglês agora

aluno: bi

Ana: não espera aí, ficou errado, era o A em inglês agora, vamos de novo

intérprete: silêncio, gente

Ana: gente, olha o que vocês estão falando, vai sair tudo aqui na filmagem porque não vai poder botar uma musica no fundo não, é o som da filmagem aí tem a fala deles e de vocês no fundo não pode, a gente tem que ouvir só a fala deles

Sílvia: você quer que eu saia com eles e vai entrando só os pares aos poucos depois?

intérprete: de 2 em 2, melhor pra ficar silêncio

Sílvia: acho que vai ficar melhor

Ana: é? Vocês que sabem, é tão rapidinho, eles cooperam...será que precisa?

Sílvia: eu boto eles sentados aqui fora pra não atrapalhar então

Ana: então tá bom

Sílvia: pessoal, nós vamos ficar lá fora aguardando e só entra um de cada vez ok?

Ana: de 2 em 2

(na gravação, o surdo acompanha a intérprete e o ouvinte me acompanha, mas uma aluna ouvinte fica nervosa e repete 9 vezes até conseguir)

Sílvia: você vai falando devagar e acompanhando os dedinhos dele

Ana: e calma, não fica nervosa que aí que num sai nada tá? Se errar a gente grava de novo, não tem problema tá bom? Mas fica calma

(regrava mais 3 vezes)

aluna: tá bom fessora?

Ana: nossa, muita língua na jogada rs

Sílvia: vamos trocar de letra

Ana: voce já viu esse menino falando inglês?

Sílvia: Quem? Cauan?

Ana: ele tem uma pronúncia boa pra caramba, ele fala muito bem

Sílvia: que bom!

(...)

Sílvia: vamos em português primeiro, m, em inglês agora

aluna: /emi/

Sílvia: não precisa colocar a língua pra fora não (risos)

Ana: e se dividisse, deixa só um pra ela

Sílvia: acho que ela vai conseguir agora

(...)

(continuamos até concluirmos o vídeo letras e números nesses moldes)

Ana: olha que legal, você estão aprendendo uma outra língua, uma segunda língua, aliás vocês estão aprendendo até três, porque quem não sabia LIBRAS tá aprendendo um pouquinho, ninguém sabia American sign language, inglês também não e já aprenderam um pouquinho, só o português que todo mundo sabia, tanto surdo quanto ouvinte, então vamos compartilhar isso com outras pessoas.

No dia da culminância, mostramos a produção dos alunos em vídeo para outras turmas:

-Bom, gente, a turma 601 que produziu esse vídeo, vocês vão ver um monte de carinha conhecida aí, porque eles estão estudando a American Sign Language, que é a Língua Americana de Sinais, sabem o que é isso? É a língua que os surdos americanos usam lá nos EUA, é uma língua de sinais estrangeira, entendeu? Não tem a LIBRAS aqui que é a língua brasileira de sinais? Então a turma está estudando a língua estrangeira dos ouvintes, que é o inglês, e dos surdos que é a ASL lá no Estados Unidos.

-e o que tem nesse vídeo?

-então, tem vocabulário em português e inglês e na língua de sinais brasileira e na americana

-a gente também vai fazer isso?

-não, a gente vai só ver o vídeo deles pra aprender um pouquinho, vamos lá? vamos ver o que os nossos colegas fizeram? sem rir hein gente, sem bobeira que foi um trabalho muito sério gente, deu muito trabalho pra fazer... -vão fazendo junto tá? (alunos viram e fizeram os sinais)

(...)

(para o vídeo)

-olha só que legal, gente, pra todo mundo entender, deixa eu parar aqui que esses são muito diferentes, prestem atenção no movimentos, 6, 7, 8, 9, vai descendo viu, toca o polegar no mindinho, no anelar, médio e indicador, que é o sinal de ok né? Quer dizer se você fizer assim prum surdo americano ele não vai entender que é um 9, -olha o 11 lá, parece o chaves né, isso isso isso kkkkkkkkk

-vamos tentar imaginar como é que será o fourteen? Imagina se o 4 era assim...

-assim (eles acertam)

-o six num era assim, agora é só balançar pro sixteen, e o seventeen, como será? (eles fazem) Mas ó não dá pra se comunicar com o surdo daqui usando esses sinais não, esses são da língua americana

-ah mas a nossa é melhor kkkk

Embora sejam aulas de inglês e teoricamente não precisaria do uso de outro idioma, nas aulas observadas neste estudo, a mediadora, apesar de não ser fluente em LIBRAS, tenta, sempre que possível, utilizar a língua de sinais brasileira tanto para se comunicar com os alunos surdos quanto para ensinar alguns sinais para os alunos ouvintes ou mesmo utiliza

gestos e objetos concretos para se fazer entender. O trecho a seguir ilustra essa tentativa de usar LIBRAS:

AULA 1- Diagnóstico

(faço os sinais em LIBRAS, sem a ajuda do intérprete.) então, o nome, sua idade com o número em inglês e a cor que mais gosta (faço sinal de exemplo e completo as lacunas do texto no quadro com minhas informações)

I am Ana Paula, I'm 33 years old (faço o sinal do número da idade e uma cara de espanto para distrair), é... estou velha (faço o sinal de velha e os alunos riem) and my favorite color is (mostrando a blusa) white (falando, digitalizando e fazendo sinal da cor branca em LIBRAS).

(notas de campo)

Nesta aula, podemos observar um equívoco com a palavra OLD. Por estar interpretando e falando ao mesmo tempo, não percebi na hora que os alunos acharam que a palavra old que estava na frase havia sido traduzida pela professora como velha, ou seja, a utilização do sinal de old (velha) se confundiu com o sinal de age (idade) e um aluno surdo utilizou o sinal de old (velha) em sua apresentação.

Como professora mediadora, ao transcrever esta aula e analisar minha prática, relatei desconforto diante desta atividade em meu diário de campo.

Quanto à minha prática, percebi que tentei falar mais alto e mais pausadamente que de costume e que sempre traduzia para português, embora tivesse planejado não fazer isso, talvez para contemplar o intérprete que não poderia traduzir se eu falasse em inglês. Percebi também que no momento de realização da atividade em que os alunos estavam diante do computador, eu continuava a falar, mas os surdos não se viravam pra mim por não estarem escutando o que eu dizia. Outra coisa que me chamou atenção era que os alunos ouvintes me perguntavam o tempo todo enquanto os surdos geralmente perguntavam ao colega surdo ou pediam ajuda ao intérprete quando tinham alguma dúvida.

Os surdos não são todos iguais...Nesta turma, havia 2 alunos surdos que eu achei que fossem ouvintes porque falavam, na verdade, depois o intérprete me explicou que um deles oralizava, tinha resíduo, fazia leitura labial e não gostava de LIBRAS, mas que embora não fosse ouvinte, era tratado como se o fosse, já o outro preferia usar a LIBRAS (principalmente, em detrimento a uma apresentação oral em inglês), assim como outras 2 alunas que utilizavam aparelho (ex alunas minhas), presentes também na sala que eu sabia que oralizavam, mas não se sentiam confortáveis em falar em inglês. O interessante foi que o Marlon, ao perceber que eu estava

falando sem sinais e que o intérprete não estava interpretando o que eu dizia (pois estava ajudando um grupo de alunos a digitarem o texto), se solidarizou com seus colegas surdos e juntamente com outra colega surda acenaram com a mão chamando a atenção dos colegas para olharem pra mim. Transcrevo abaixo um outro diálogo do Marlon comigo sobre a questão da identidade surda em que ele corrige um ato falho meu:

Ana Paula: gente, vamos prestar atenção aqui na colega, vamos ouvir o que ela tem a dizer

Marlon: professora eles não ouvem não, eles são ...eles não sabem escutar não professora

Ana Paula: eu sei, então, vamos ver o que ela vai falar que eu interpreto em LIBRAS pra vocês

Analizando criticamente esta gravação, acredito que houve, de minha parte , uma preocupação excessiva em filmar a aula e interpretar ao mesmo tempo, acumulando funções de professora e pesquisadora (conflito na DT). Com as aulas sendo filmadas para a pesquisa, percebi também que os alunos surdos que sabiam oralizar evitavam falar diante da câmera (conflito relacionado ao instrumento).

Acredito que não estávamos totalmente confortáveis com a questão da filmagem, afinal era uma novidade em minha prática. Assistir depois, em casa, foi uma experiência não muito agradável pra mim, mas através das gravações, pude refletir bastante sobre o que podia melhorar para as próximas aulas e repensar minha prática docente.

Em conversa informal, a professora regente relatou também uma certa mistura no trabalho com as línguas em suas aulas:

Na verdade, na minha aula faço uma mistura: ensino inglês para eles, levo coisas em ASL para aprender com eles, tento dizer algo em LIBRAS, e digo coisas em português para os ouvintes também...Somos uma classe poliglota

No decorrer do ano, a professora regente sentiu a necessidade de aprender a Língua de sinais, como relata abaixo:

Estou aprendendo LIBRAS para me comunicar melhor com eles, aprendi animais e quando o intérprete faltou, ensinei animais em inglês pra eles com a Ajuda da aluna J. que escuta um pouco... (Relato espontâneo da professora de inglês, em 29/08)

Como mencionado anteriormente, negociamos uma regra em que cada surdo se juntaria a um ouvinte na realização das tarefas no computador. Numa aula, entretanto, os surdos que estavam realizando um teste, chegaram atrasados e formaram um grupo. No início, o pedido da professora de reorganizar os grupos, desestabilizou a dinâmica da aula, como podemos ver abaixo:

AULA 9- Atividade com google tradutor

*(dia de teste de recuperação, somente alguns ouvintes vieram, alguns outros alunos e os surdos ficaram de vir a medida que fossem acabando, propus uma atividade de pesquisa direcionada sobre o vídeo história das coisas e depois atividade livre sobre o tema cores, números, surdez, ficamos sem internet no começo da atividade...Passado algum tempo, **chegam 4 alunos surdos, formam um grupo e se juntam em uma máquina**, o intérprete continua na sala de aula ajudando os outros alunos surdos no teste)*

-olha, cada surdo vai ficar num grupo...tem um grupo só de surdo aqui

-ah não professora

-vão ficar os surdos todos separados de um lado então? Não né? Um surdo com um ouvinte misturado, aí um ajuda o ao outro e aí, depois de vocês descobrirem o significado desta palavra juntos, o ouvinte vai perguntar pro surdo como se fala esta palavra em LIBRAS também, tá bom?

-mas eu não sei nada de LIBRAS não

-vocês vão encontrar um jeito (...)

-todas aquelas palavrinhas escritas em inglês no video você pesquisa o que significa em português pra gente descobrir porque no video tava tudo em inglês, lembra? (eu sinalizo para o surdo)

-tão conseguindo?

-professora como é que se fala obrigado mesmo?

-em que língua? Inglês?

-em LIBRAS pra eu falar com ele

-ah tá (eu faço o sinal e ela repete)

*-depois você troca com ele tá João, deixa ele usar a máquina...gente, chegou a hora de **quem tava digitando no computador trocar com o colega, ok? Tem que trocar tá bom pros 3 participarem***

-mas eu estou participando

*-eu sei, mas **participar lá pesquisando também, tocando no mouse, troca de funções** entendeu? quem tava anotando agora vai digitar na pesquisa, **faz um rodizio** tá bom?*

Minha intenção era que todos os participantes do grupo passasse por todas as etapas da pesquisa. Geralmente, pelo que pude observar, a dinâmica do grupo era que o ouvinte pesquisava no computador e o surdo escrevia. Esse conflito com relação ao instrumento me incomodou, pois poderia denotar o preconceito de que o surdo não soubesse usar a máquina.

A aula era um espaço onde todos poderiam aprender algo novo em relação ao computador ou a línguas (seja LIBRAS, inglês ou ASL). Neste trecho, por exemplo, o intérprete atua como professor ensinando a mediadora uma palavra nova, quando esta lhe pergunta qual é o sinal de “rede”. O intérprete, então, mostra a existência de diferentes sinais para se referir a dois sentidos diferentes de uma mesma palavra – no caso, rede de balanço e rede de computadores – e aproveita para ensinar um pouco de LIBRAS para os alunos ouvintes também, atuando como professor.

PROFESSORA: *INTER+NET, duas palavras (mostrando as palavras). Hein, qual o sinal de rede?*

INTÉRPRETE: *O sinal literal de rede é assim (faz o sinal).*

PROFESSORA: *Mas deve ser rede de balanço...*

INTÉRPRETE: *É, agora, essa rede a gente faz assim, de conectado.*

PROFESSORA: *Hã, conectado, isso. (A professora repete o sinal) Ó, olha pra mim (os ouvintes olhavam para o intérprete neste momento).*

Consideraremos aqui, de modo mais amplo, os principais instrumentos mediadores envolvidos nos sistemas de atividade descritos anteriormente: os recursos tecnológicos (instrumentos de trabalho, tais como o computador) e os signos (instrumentos simbólicos, tais como a mediação da língua de sinais e do inglês).

Os instrumentos mediadores ou ferramentas da atividade, vistos como aquilo que se interpõe entre a ação dos sujeitos e os objetos, em nosso caso, foi o uso das Novas tecnologias, recursos diversos que colaboram na transformação do *objeto* da atividade em

resultado.

Como vimos no capítulo de fundamentação teórica, o conceito de mediação põe em xeque a concepção dualista pautada na aprendizagem em mão única, em que há somente o alguém ensina e o alguém aprende. Assim, Vygotsky (1989) considera dois tipos de elementos mediadores: os **instrumentos**, que ampliam as possibilidades de transformação da natureza ao se interporem entre o homem e o mundo e os **signos**, linguagem simbólica desenvolvida pela espécie humana que têm um papel similar ao dos instrumentos. O primeiro regula as ações sobre os objetos e o segundo, regula as ações sobre o psiquismo das pessoas, tanto os instrumentos de trabalho quanto os instrumentos simbólicos (signos) são construções da mente humana, que estabelecem uma relação de mediação entre o homem e a realidade.

Ao considerarmos a organização espacial, o primeiro ponto que podemos pensar é que a distribuição dos computadores não foi apropriada uma vez que, o fato do aluno surdo estar virado para a máquina, não possibilitou a visibilidade e interação do aluno com o professor e com o intérprete.

Quanto à familiaridade com o computador que esperávamos da turma, pudemos perceber que apesar de muitos terem acesso à internet em casa e em *lan houses*, a educação tecnológica com orientação quanto às inúmeras possibilidades de aprendizagem que a Internet oferece, fornecida pela escola através dos mediadores tecnológicos fez com que ocorressem aplicações mais construtivas deste instrumento, portanto serviu para uma postura mais crítica quanto ao uso da tecnologia.

No sistema de atividade investigado, as TDIC foram utilizadas com o propósito de ilustrar o tópico, elucidar possíveis dúvidas existentes, bem como na produção e divulgação de trabalhos escolares. Assim, a Internet foi a tecnologia mais usada para a pesquisa sobre o

tema do projeto, mas além de ser usada como fonte de informação, foi usada também como meio de comunicação, interação e distribuição de material produzido pelos participantes uma vez que os alunos divulgaram seus trabalhos compartilhando vídeos, slides e através do blog e da página no facebook da escola, exercendo um papel mais ativo e colaborativo na rede.

No caso das aulas de inglês, o suporte do visual – tanto pelo uso de imagens e vídeos da Internet, quanto de objetos concretos da sala de aula – também permitiu que a professora utilizasse mais a língua inglesa, sem tanta necessidade de recorrer ao português. Isso foi positivo para ampliar o contato de todos os alunos (surdos e ouvintes) com a língua-alvo.

Particularmente nas aulas sobre termos em inglês relacionados à tecnologia, foi fundamental a possibilidade de demonstrar, na prática, o significado de algumas palavras com as quais alguns alunos surdos não estavam familiarizados. Como se pode observar no trecho de aula transcrito a seguir, esse foi o caso de “link”, que só foi compreendido por uma aluna, quando a professora mostrou do que se tratava na tela do computador.

PROFESSORA: Hiperlink, o que que era link, lembra?

ALUNA OUVINTE: Página.

PROFESSORA: Não, (Soletrando) LINK. Que até eles fizeram, lembra, Aldo? (se dirige ao intérprete) os surdos fizeram assim quando leram (faz o gesto de telefone), mas não era esse ligar de telefone.

ALUNA SURDA: (oraliza e faz o sinal de telefone) Ligação.

PROFESSORA: É, era ligação, mas não era ligação de telefone. (...)

ALUNA SURDA: (digitaliza para a câmera, mas intérprete e professora não veem) I-N-T-E-R-N-E-T.

PROFESSORA: É ligar de unir, de ter uma ponte pra ir a outro lugar, entre um lugar e outro.

ALUNA SURDA: (oraliza) É no bate papo, assim.

PROFESSORA: (interagindo com a aluna oralmente e sem a ajuda do intérprete, pois a aluna tem resíduo, faz leitura labial e usa aparelho) Bate papo? Não, o link, ele fica assim, azul sublinhado, (mostra na tela) quando você tá lendo uma coisa... Quando você clica ali no azul, vai pra outra página (clica no link).

ALUNA SURDA: (faz leitura labial e oraliza) Ah, entendi.

Além dos recursos visuais proporcionados pela Internet, o fato de grande parte da

comunicação mediada por computador ser feita por escrito (e não oralmente) também torna essa tecnologia adequada aos alunos surdos.

Por valorizar as atividades mediadas pelas tecnologias digitais, a professora de inglês passou a se sentir confortável em utilizá-las em sala de aula. Dessa forma, no contexto investigado, o uso de tecnologias digitais não se restringiu às aulas de inglês ministradas na sala de informática, nas quais a mediadora de informática assumiu o papel de professora da disciplina.

Além do uso pedagógico das tecnologias digitais por seus alunos, a professora regente demonstrou habilidade e reconhecimento do potencial pedagógico da tecnologia para sua formação, como material didático. A função da Informática Educativa na escola não pode se restringir ao trabalho com o aluno, precisa incluir eventos de formação docente visando à apropriação de tecnologia pelos professores também, bem como interpretes e estagiários.

Ao aceitar participar da pesquisa proposta por mim, a professora regente contribuiu também para sua própria formação para o uso de recursos tecnológicos no ensino presencial, na medida em que pode refletir melhor sobre sua prática. Já durante as aulas de inglês na sala de informática, a mediadora de tecnologia acredita que nem sempre houve interação, tendo observado conflitos quando os alunos estavam diante do instrumento computador.

Na aula em foco a seguir, os alunos estão trabalhando no computador em dupla, sendo um aluno ouvinte e outro surdo. No trecho transcrito abaixo, um dos ouvintes deixa transparecer que acredita que trabalhar em dupla com um surdo é somente deixar o colega copiar o que ele pesquisou sozinho. Ele parece acreditar ser superior ao colega surdo, que, para ele, não conseguiria sozinho achar a resposta. A professora, então, interveio ressaltando a natureza colaborativa da atividade e a capacidade do aluno surdo para o aluno ouvinte.

ALUNO OUVINTE: *Professora, tá colando do meu aqui.*
 ALUNO SURDO: *Ele cola do meu. Não posso colar dele?*
 PROFESSORA: *Não é colar, pode fazer junto. Até porque não tem computador pra todo mundo. O problema é que vocês não estão trabalhando juntos.*
 ALUNO SURDO: *Tamo sim.*
 PROFESSORA: *Não, estão brigando, estão entrando em conflito. Ai num dá, né? Se você quisesse fazer em união, podia fazer junto.*
 ALUNO OUVINTE: *Vai, copia logo, então. Copiou?*
 PROFESSORA: *Por que que ele não pode olhar do seu?*
 ALUNO OUVINTE: *COPIA, cara!*
 PROFESSORA: *Por que que o colega, por que que um não pode ajudar o outro? Eu, hein? Egoísmo!*
 ALUNO SURDO: *Oh, professora?*
 ALUNO OUVINTE: *Não consegue nem achar...*

Conflitos como o observado no trecho acima podem ocorrer a partir da interação entre alunos surdos e ouvintes, mas, como apontado por Lodi (2005), são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos. Conforme já mencionado, para a autora, os alunos surdos precisam intensificar as relações dialógicas com seus pares e com os ouvintes e a surdez deve ser entendida como parte da pluralidade humana.

Além de conflitos durante a realização de atividades em dupla, a professora também percebeu a dificuldade do uso de LIBRAS devido à configuração espacial da sala (com computadores encostados junto às paredes) e da posição dos alunos durante as atividades com uso do computador, ou seja, o uso do computador trouxe modificações significativas na interação entre os alunos, conforme se pode observar no registro em meu diário de pesquisa abaixo:

“Sobre minha prática, (...) pretendo me esforçar para não mais falar em voz alta enquanto circulo entre os alunos durante a execução da atividade, pois percebi, através da filmagem da aula, que, como os alunos surdos estavam concentrados diante do computador e conseqüentemente de costas para mim e para o intérprete, não podiam fazer leitura labial ou ver o intérprete interpretando o que eu dizia.”
(Ana, professora, mediadora de tecnologia)

Outro problema observado nas aulas de inglês com mediação da tecnologia foram as

limitações de infraestrutura e de recursos técnicos e humanos. Dentre elas, podemos apontar o pequeno número de computadores, conexão instável à Internet, espaço reduzido da sala de informática, o número elevado de alunos por turma, poucos intérpretes disponíveis. Além disso, nem todas as turmas puderam ser atendidas na sala de informática. Talvez a Solução para isso seja investir em mais recursos e capacitar os professores regentes a levar as TDIC para a sala de aula e não apenas levar os alunos para a sala de informática.

Não houve, entre a mediadora e a professora regente, nenhum conflito com relação à Tecnologia utilizada em suas interações (via e-mails ou mensagens no facebook) na atividade de planejar. Entretanto, com os intérpretes, as conversas tinham que ser presenciais, pois não tinham o costume de abrir a caixa de e-mails.

Quanto aos recursos escolhidos na implementação do projeto (internet, editor de vídeo, editor de texto, vídeos etc) também não houve conflito na fase de planejamento, isto porque percebíamos o computador como instrumento e não como objeto, ou seja, que os alunos aprenderiam através do computador e não sobre o computador. Assim, acreditávamos que com a ajuda das ferramentas disponíveis, o objeto da atividade poderia ser transformado em resultado (letramento digital dos alunos e o contato com uma língua estrangeira). Percebemos, porém, durante o projeto, que se planejássemos utilizar um vídeo em aula, este deveria ser visto sempre antes dos alunos virarem para o computador, pois se invertêssemos, os alunos se dispersavam e não prestavam mais atenção no vídeo.

Com relação aos signos utilizados nos sistemas de atividade analisados nesse estudo, percebemos o surgimento de muitos conflitos.

Como sabemos, a linguagem é composta de signos, e esta permeou todas os sistemas de atividade como instrumento e como objeto/ motivo. A princípio, ficou estabelecido que

nas aulas de língua inglesa na sala de informática, houvesse a estimulação do uso inglês e da LIBRAS, mas sem passar pelo português. Para isso, propus o uso do editor de texto e do google images.

Na primeira aula, por exemplo, os participantes foram estimulados a produzirem dois parágrafos em inglês que, posteriormente, seriam ilustrados a partir de imagens de seus perfis em uma rede social (como estávamos sem internet, alguns alunos conseguiram passar para o computador, através do cabo USB, algumas fotos do celular, mas como alguns queriam colocar imagens da internet/facebook, a maioria deixou para ilustrar na aula seguinte). Nossa proposta era de que os alunos construíssem um texto utilizando as informações que já haviam aprendido, tais como nome, idade, cor favorita, família, gostos etc. Pedi que todos digitassem seus textos e que se apresentassem para a câmera em seguida, lendo-os em voz alta (no caso de alunos ouvintes) ou fazendo os sinais em LIBRAS que seriam interpretados pelo intérprete (no caso de alunos surdos).

AULA 1

A Mediadora escreve no quadro a palavra color e a circula, depois faz o sinal perguntando aos surdos se está em LIBRAS ou inglês e os alunos sinalizam inglês, depois pedem aos surdos para fazerem o sinal de cor em LIBRAS, a mediadora faz os sinais em LIBRAS, sem a ajuda do intérprete. Depois, completa o parágrafo com seu nome, sua idade e a cor que mais gosta, faz sinal de exemplo e lê em inglês suas informações no quadro, interpretando simultaneamente em LIBRAS (...)

MEDIADORA:ok, então vamos digitar isso agora (faz o sinal de computador)

AULA 2: revisão (registros de notas de campo)

Utilizamos somente inglês nesta atividade, com o apoio de variados recursos visuais (imagens, objetos concretos), fazendo com que os ouvintes entendessem o vocabulário sem precisar utilizar a Língua Portuguesa, e os alunos surdos, sem utilizar a LIBRAS. A professora regente havia sinalizado que a turma já conhecia números e cores em inglês, tratando-se, portanto, de uma revisão.

a)Revisão números:

Na aula de hoje, cada número de 1 a 20 foi colocado no quadro em algarismo e por extenso ao lado, depois eles usaram o jogo <http://jogosdidacticosap.blogspot.com.br/2011/04/jogos-de-ingles-cores.html> em que precisaram realizar cálculos e responder em inglês

b)Revisão cores:

Na aula de hoje, os alunos assistiram o vídeo http://www.youtube.com/watch?v=Th_HamFFBuc. Depois jogaram o jogo <http://www.escolagames.com.br/jogos/coresModa/> e entraram nos sites <http://www.gap.com/> e <http://www.handsay.com/products/its-a-culture-thang/the-walking-deaf/> (que vende camisetas com mensagens em inglês para surdos) para revisar números e cores.

Já em uma outra aula, sobre as palavras em inglês que usamos no dia a dia no mundo tecnológico, a ideia era que primeiramente, teríamos a escrita em inglês, depois o visual (que podia ser uma imagem do computador ou o objeto concreto) ou a interpretação em LIBRAS, para que os alunos surdos entendessem que uma palavra na língua inglesa correspondia a um sinal na língua materna da comunidade surda em que vive, além do aluno ouvinte também ter a oportunidade de praticar aquele vocabulário tanto em LIBRAS quanto em inglês. Para exemplificar, a tradução/interpretação que foi feita da palavra windows:

Por exemplo /window/, eu mostrei pra eles a janela da sala, falei window, escrevi no quadro window e fiz o sinal de janela em LIBRAS. (...) Pedi para eles não passarem pro português, pra não ter o português no meio (registro do diário de campo)

Entretanto, no decorrer da atividade, percebemos que íamos precisar de mais tempo e que o feedback não estava sendo o esperado. Diante disso, o uso da tradução para o português pareceu mais ágil, devido ao nosso cronograma curto (regra). Passamos, então, a usar o

google tradutor . Apesar de estarmos traduzindo para o português, também julgamos o aprendizado sobre uso deste recurso importante para a leitura autônoma dos alunos.

Como se pode observar em um trecho de aula transcrito a seguir, para que os alunos surdos possam participar da atividade, na qual os ouvintes dizem (e não escrevem) palavras em inglês, a professora pede aos alunos surdos que façam o sinal de cada letra da palavra em inglês. Em outras palavras, pode-se dizer que os surdos “soletram” em LIBRAS a palavra em inglês (em vez de escrevê-la ou de dizê-la, o que, teoricamente, seria possível para os surdos que oralizam). Como é difícil para o intérprete observar a digitalização de todos os surdos ao mesmo tempo, ele pede à professora que selecione um aluno por vez. Em seguida, para incluir todos os alunos, a professora também convida alunos ouvintes a dizer os nomes das cores em inglês.

PROFESSORA: *Olha, eu quero os ouvintes falando e os surdos digitalizando em inglês (aponta para a palavra “color” no quadro e mostra um objeto vermelho).*

ALUNOS: *R-E-D (os surdos digitalizam a palavra em inglês utilizando o alfabeto, mas sem utilizar o sinal da cor em LIBRAS e os ouvintes pronunciam “red”).*

INTÉRPRETE: *Escolhe uma pessoa só pra ela responder.*

PROFESSORA: *Teresa.*

ALUNA SURDA: *(digitaliza) R-E-D.*

PROFESSORA: *Agora um ouvinte (mostrando um objeto preto).*

ALUNA OUVINTE: *Preta, black.*

PROFESSORA: *Ok (mostra um objeto azul). Olha lá, ela sabe.*

ALUNO SURDO: *(digitaliza) B-L-U-E. (A professora mostra um objeto rosa.)*

ALUNA SURDA: *(digitaliza) P-I-N-K.*

Na sequência, uma aluna surda digitaliza errado e imediatamente se corrige. Nesse momento, a professora percebe que a mesma cor digitalizada (ou seja, “Soletrada” em LIBRAS) por um surdo também pode ser dita em voz alta por um aluno ouvinte, já que são duas tarefas diferentes. Ela, então, pede que um aluno ouvinte diga em inglês o mesmo nome da cor mostrada pelo professor e “soletrada” pela aluna surda.

ALUNA SURDA: *G-R-E-N-N, G-R-E-E-N (surdo levanta o dedo e digitaliza errado e conserta)*

PROFESSORA: *E os ouvintes? Agora eu quero um ouvinte, como é que fala essa cor em inglês?*

ALUNO OUVINTE: *Green.*

Ainda na sequência dessa atividade, a professora corrige a digitalização de “yellow”. Nesse caso, a aluna parece não saber a grafia correta da palavra e tem a oportunidade de aprender. Note-se, portanto, que, para os alunos surdos, não se trata de uma atividade oral, mas sim de ortografia.

(A professora mostra um objeto amarelo.)

ALUNA SURDA: *(digitaliza) Y-E-L-L-O-U.*

PROFESSORA: *Não, é w (a professora sinaliza e a aluna corrige digitalizando novamente).*

Muitos conflitos que surgiram neste contexto de trabalho foram ocasionados por entraves que implicam instâncias que fogem ao controle da comunidade escolar, uma realidade que nem sempre contribui para a efetivação da aprendizagem. Assim, limitações de infraestrutura e recursos operacionais/humanos (internet ruim, computadores lentos, poucas máquinas, período de greve, pouco tempo para elaboração de vídeos interpretados, poucos intérpretes para a demanda, elevado número de alunos em sala, falta de verba para elaboração e divulgação de material) dificultaram a proposta de trabalho.

Embora a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais oriente que tecnologias devam ser usadas quando necessário para auxiliar e/ou aprimorar o sucesso no currículo escolar e o PCN-LE também enfatize o seu uso para que a aprendizagem da língua inglesa seja facilitada pelo recurso visual, infelizmente, nem todas as turmas podem ser atendidas na sala de informática pelo mediador. Por isso, reitero a sugestão de investir em mais recursos e incluir os professores regentes na era digital fazendo com que os próprios levem as TDIC para a sala de aula (o que ainda transpõe uma ideia de esforço para o professor e que, de fato, acaba se tornando diante da falta de estrutura da escola,).

Apesar destes conflitos, os dados nos levaram a concluir que o aluno-surdo, na maioria

das vezes, se posicionou como membro autêntico da comunidade escolar, utilizando as ferramentas disponíveis neste contexto e procurando sua autonomia. Muitas vezes, para que houvesse de fato um trabalho que promovesse aprendizagem colaborativa em igualdade de posições, como aponta Franco (2008), e em que um aprende com ou outro, no sentido vygostkyano, foi necessário que fosse ressaltada, continuamente, a capacidade do aluno surdo para o aluno ouvinte .

Por fim, através dos dados, percebo que todos os instrumentos utilizados neste sistema contribuíram para que alcançássemos o resultado que pretendíamos.

5.2.1.4 Conflitos com relação à divisão de trabalho

Novas ferramentas, como a comunicação mediada por computador, por exemplo, podem conduzir a mudanças nos papéis de professores e alunos, permitindo que estes atuem, inclusive, como professores de outros alunos ou até mesmo do professor (RUSSELL, 2002, p.71). Neste contexto de pesquisa em específico, tanto as novas tecnologias, quanto, a presença de novos sujeitos, como o intérprete e o mediador de tecnologia na sala de aula, tiveram impacto na Divisão de Trabalho durante a execução do projeto.

A presença de alunos surdos também influenciou na divisão de trabalho nos grupos. Segundo a concepção vygotskyana, o conhecimento é continuamente criado e recriado, produzido por nós coletivamente, buscando e tentando dar sentido ao nosso mundo. Por isso, de forma a favorecer a construção de conhecimentos, através da parceria entre alunos, foram formadas duplas ou até mesmo grupos de alunos surdos junto com ouvintes para manusear o

computador e demais recursos tecnológicos.

Nestes grupos, a função de cada aluno, seja ele surdo ou ouvinte, era a mesma: a de executar a tarefa em conjunto. Entretanto, em alguns casos, verificamos que o aluno ouvinte, geralmente, assumia a posição de par mais experiente em relação ao surdo. É possível notar a intervenção de um par mais experiente (VYGOTSKY, 1920-1923/2001) no decorrer da atividade que nem sempre corresponde a divisão de trabalho estabelecida.

Nesse contexto, verificamos também, ainda, haver uma divisão vertical de poder entre a professora, a intérprete e a mediadora. Entretanto, nas tomadas de decisões, essa divisão tradicional nem sempre prevalecia, ou seja, um assumia o papel do outro em várias situações por ser um trabalho colaborativo. Por exemplo, eu, em meu papel de mediadora, tinha como função buscar soluções para o que a professora estivesse propondo, entretanto participei da elaboração da prova, intervi nas aulas e como pesquisadora não só descrevia, mas também interagia com os envolvidos.

O intérprete também chegou a atuar como professor. A professora regente, durante uma entrevista, relatou que a função da intérprete era bem maior que a usual, pois ele a ajudava de outras formas.

Os intérpretes, realmente, foram além de seus papéis de mediadores no processo de comunicação entre o professor e o aluno surdo e colaboraram no planejamento, na elaboração e na execução dos projetos com os alunos.

Em momentos de greve, o intérprete chegou a assumir o papel de professor e ficar sozinho em sala com os alunos. Deixo claro aqui que não é esse tipo de divisão de trabalho que apoio.

Quanto ao mediador de tecnologia, especialista no uso das TDIC e responsável pela

inclusão digital do professor e inserção de ferramentas multimidiáticas em sua prática docente, tem como função orientar professores e alunos quanto ao uso pedagógico das TDIC e as inúmeras possibilidades de aprendizagem que a Internet oferece. Para isso, espera-se que busque desenvolver atividades que se utilizem das diversas mídias disponíveis, planeje a utilização do espaço, auxilie alunos e professores a realizarem suas atividades (com o uso de softwares e de pesquisas na internet sobre os temas desenvolvidos nos projetos), busque incentivar e mobilizar o corpo docente da escola, sugira atividades, disponibilize seu acervo e planeje em conjunto com todas as disciplinas, ou seja, de forma interdisciplinar .

Em outras palavras, assim como em LIBRAS, o par mais competente era a intérprete, e, em inglês, era professora regente, em Tecnologias, o par mais competente era a mediadora. Entretanto, no decorrer dos sistemas de atividade , percebe-se que a fronteira que estabelecia essa divisão foi sendo removida. Podemos notar que a professora regente atuou como mediadora de tecnologia em vários momentos, como, por exemplo, ao selecionar e trazer vídeos para a turma em sala. Ou seja, inicialmente a professora regente apenas apresentava as demandas de sua disciplina, mas depois passou também a sugerir o uso de ferramentas (como o vídeo das cores) e a, efetivamente, apresentar propostas de uso da tecnologia dentro da perspectiva do trabalho em sua sala de aula.

Como mostra a conversa abaixo, a mediadora demonstrou uma tentativa de atender o pedido da professora regente revisando cores e números, conciliando com as atividades comemorativas do dia do surdo. Note que, nesta conversa, a professora regente sugeriu um vídeo para ser usado na sala de informática, o que, geralmente, era feito pela mediadora.

mediadora: *terminamos a atividade do vídeo A História das coisas e eles viram algumas cores em ASL.*

Professora: *Eles adoraram esse vídeo. Tem várias cores. <http://www.youtube.com/watch?v=W4OJo8Iv5nM>*

Ana: *ok, tem que acrescentar tb black e white, né?*

professora: *ah, sim. Bem lembrado. Obgda*

mediadora: *Eu é que agradeço*

professora regente: *Obrigada mesmo! Você trabalha super junto da gente.*

Ah, assim que puder, please, envie os vídeos e e-books para eu me organizar aqui.

mediadora: *na quarta vou estar com a sua turma no museu, mas antes de irmos eu gravo rapidinho com eles e assim que estiver pronto eu te mando por email, ou face ou no youtube privado, ou tudo isso, ok? Hoje trabalhamos o dia do surdo e utilizamos o google tradutor (com as devidas ressalvas rs), navegando nos sites www.thatdeafguy.com e www.handsay.com, **pedi para verem vocabulário relacionado à surdez, e também revisar as cores e números que você me pediu.***

(via messenger)

Na DT, a mediadora tenta delimitar seu espaço como especialista na área de informática, entretanto, abre espaço para que a divisão de trabalho não seja tão estanque uma vez que sinaliza ter planejado o conteúdo das aulas de inglês e que pede para a professora regente sugerir softwares.

*Quando você pensou em fazer os e-books, **que programa pensou utilizar?** Me mande um exemplo pra eu me organizar melhor. Já fiz com outras turmas usando o próprio power point, colocando como fundo um livro e salvando em pdf, te mando em anexo este exemplo*
(conversa pelo messenger)

Quando optei pela divisão da turma, por exemplo, compreendi que essa era uma tarefa que cabia à professora regente e por isso lhe mandei a seguinte mensagem pedindo que ela organizasse como seria essa divisão :

*Precisaremos atender a turma em dois grupos devido a limitações físicas de espaço (pois estaremos na salinha menor este ano e só com 9 máquinas funcionando), por isso peço que, por gentileza, divida sua turma da maneira que for mais conveniente para você, ok? (ex: meninas e meninos, surdos e ouvintes, pela ordem da chamada, com mais/menos dificuldades... enfim, **como desejar, fica a seu critério**, só não pode ultrapassar 18 alunos em um grupo, pois o ideal seria no máximo 2 alunos por computador; ok?*
(pelo messenger em 13.04.13)

Diversas vezes, a mediadora, além de atuar como professora regente de inglês por ficar sozinha com a turma, acabou precisando atuar como intérprete na falta da mesma. O intérprete, por ser adulto, também foi percebido como professor pelos alunos em muitas situações.

Percebemos, então, que um dos grandes conflitos do sistema de atividade apresentado foi na divisão de trabalho, afinal, duas professoras em sala e um intérprete foi uma grande novidade para o grupo de alunos. Muitas vezes, as funções estavam realmente confusas.

Outro conflito surgiu com a decisão de não interpretação, em alguns momentos, pelo intérprete. Ao não interpretar algumas partes ditas pela mediadora, por exemplo, a intérprete demonstra fazer uma seleção do que é dito e transmitindo somente o que ela acha importante. A mediadora, por sua vez, interferiu nessa escolha, pois viu que não houve interpretação. No entanto, por não saber LIBRAS, é comum os professores não questionarem a atuação dos intérpretes. Este fato mostra que os professores e os próprios intérpretes continuam sem saber como atuar na sala de aula.

Segundo Costa (2006:94), “as diferenças de *expertises* devem ser valorizadas, sobretudo em um trabalho que se pretende colaborativo”. Na perspectiva da TA, na divisão do trabalho cabia à professora regente apresentar o objeto/motivo idealizado por ela em função das demandas de sua disciplina, à mediadora de Informática Educativa propor tarefas que possibilitassem a transformação do objeto em resultado com o uso de ferramentas tecnológicas e aos intérpretes, simplesmente, transmitir o que era oralizado pelos participantes ouvintes (alunos e professores) na língua de sinais.

Com relação ao ensino da língua, o planejamento das tarefas era para ser feito exclusivamente pela professora regente enquanto a intérprete e a mediadora teriam uma

participação passiva e periférica. Inicialmente, essa divisão era marcada, mas, com o passar do tempo, nossas ações passaram a ocorrer de forma conjunta, tanto que a professora regente passa a trazer vídeos, a intérprete divide os grupos de acordo com o perfil dos alunos (pois passa mais tempo com eles), o estagiário algumas vezes atua como intérprete e a mediadora atua como professora de inglês em alguns momentos com a turma.

Embora, na maior parte do tempo, a professora regente pareça não ter me dado, como mediadora, a opção de fazer propostas, mas apenas de participar das propostas idealizadas por ela, por termos estudado juntas e na mesma área de pesquisa, pudemos compartilhar, em muitas conversas, uma com a outra alguns conceitos teóricos subjacentes à aprendizagem de inglês e dividir o desafio de lecionar para uma turma de surdos inclusos.

Além disso, os alunos precisavam ser avaliados de forma qualitativa a partir do registro do percurso de cada um (frequência, participação, trabalho em equipe, etc.). Sendo assim, a nota da disciplina seria uma decisão da professora regente, mas poderíamos compartilhar com ela informações que eu e a intérprete tínhamos sobre a participação de cada um deles.

Um dado interessante desta atividade é que todos os participantes do terceiro sistema de atividade passaram a atuar como alunos quando se tratava de conhecer uma língua de sinais estrangeira, a ASL.

Os responsáveis, na medida do possível, acompanhavam a execução das atividades escolares em casa e prestigiaram as apresentações do produto final dos alunos (seja na escola no dia da culminância ou em casa através do blog da sala de informática).

Como a interação em sala de aula costuma ser bastante dinâmica, com conversas paralelas sobre temas mais ou menos relacionados ao conteúdo da aula em si, e pessoas se

dirigindo a um ou mais indivíduos posicionados em pontos diferentes da sala, o trabalho do intérprete envolve vários desafios, incluindo a escolha sobre o quê exatamente deve ser interpretado. Com relação às falas e aos conteúdos que devem ser efetivamente interpretados, o intérprete destaca a importância de passar para LIBRAS não apenas o que é dito pelo professor, mas também outras falas afins aos conteúdos da aula, para que o surdo não se restrinja a uma aula expositiva, centrada no professor, mas possa participar mais plenamente da interação em sala de aula. Esta preocupação do intérprete em integrar os surdos às diversas situações de interação ocorridas em sala de aula nos remete à visão, apontada por Miccoli (2005), de que “uma língua oferece aos seus usuários participação social e cultural” e a interpretação “periférica” como forma de promover a inclusão do surdo na interação social, que vai além dos conteúdos pedagógicos previstos para cada aula.

Entretanto, ela relativiza a necessidade de traduzir para LIBRAS todas as conversas paralelas que ocorrem em sala de aula, sugerindo que, excetuando o diálogo entre professor e aluno, o intérprete deva traduzir outras falas apenas por solicitação do aluno surdo.

Em alguns casos, a intérprete opta por assumir o papel do professor, buscando simplificar a explicação dada inicialmente pelo professor, por acreditar que informação demais pode ser prejudicial aos alunos surdos. Note-se que, por não saber LIBRAS, o professor não pode avaliar os possíveis efeitos dessa simplificação.

A possível falta de adequação das explicações do professor às necessidades dos surdos e, por outro lado, a simplificação proposta pela intérprete nos remetem ao fato apontado por Peluso e Larrinaga (1996) de que, muitas vezes, não são oferecidas aos alunos surdos as mesmas possibilidades de aprendizagem que as oferecidas aos ouvintes. Com relação a como o intérprete deve agir diante de uma dúvida ou dificuldade de um aluno surdo, ela relata que

prefere solicitar que o professor faça uma nova explicação especificamente para o aluno, a fim de evitar possíveis erros conceituais caso ela própria explicasse ao aluno.

A fim de deixar bem marcado o papel do professor, a intérprete acredita que o próprio professor deve se dirigir ao aluno surdo quando desejar chamar-lhe a atenção, caso contrário, o intérprete estaria agindo como professor, ou seja, quando o professor pede para ele chamar a atenção do aluno. Quando o professor o faz e o intérprete apenas interpreta da forma como está sendo dito, mostra para o aluno que é o professor quem está buscando manter a disciplina e não a intérprete. Isso pode contribuir para que os papéis de intérprete e professor fiquem mais claros, e as relações de status e poder em sala de aula, melhor definidas. O mesmo com relação a situações em que os alunos têm dúvidas, a professora que deve explicar, não o intérprete.

O aluno surdo prefere se dirigir a alguém que saiba LIBRAS (o intérprete ou um colega surdo) para tentar esclarecer sua dúvida, em vez de se dirigir ao professor (que não sabe LIBRAS) e, então, solicitar a mediação do intérprete. Em outras palavras, o aluno surdo elege como seu interlocutor preferencial aquele que sabe sua língua materna e não aquele que, institucionalmente, tem o papel de ensinar. Se, por um lado, tal atitude pode valorizar a possibilidade de aprender com diferentes pessoas (e não apenas com o professor), por outro lado, como o professor não sabe LIBRAS e não consegue acompanhar as conversas dos alunos surdos sobre suas dúvidas, a compreensão do docente sobre o processo de aprendizagem dos surdos é restringida. Por tudo isso, manter o professor informado sobre as dúvidas dos alunos surdos dirigidas diretamente ao intérprete parece ser um procedimento recomendável.

Com relação à questão das escolhas do intérprete sobre o que deve interpretar, é

aconselhável também que ele participe de reuniões de planejamento e explore, previamente, os assuntos que serão abordados (LACERDA, 2010). Neste estudo, pudemos perceber que eu, enquanto mediadora de tecnologia, muitas vezes, discordei das escolhas feitas pelo intérprete. Embora não seja fluente em LIBRAS, a professora regente também percebeu que nem sempre o intérprete interpretava para os alunos surdos tudo o que ela dizia.

Para concluir esta seção, trago um relato que mostra uma situação de conflito em que há o rompimento na divisão de trabalho habitual:

*A aula hoje foi em sala de aula e foi mais curta, a professora se atrasou e eu não podia levá-los para a sala de informática sem sua permissão. Quando ela chegou, **me mostrou seu laptop e me pediu para trazer o datashow para ela em sala, mas disse que só seria usado no finalzinho da aula...para ajudá-la, levei o notebook da escola também pois já estava totalmente configurado.** Ela então inciou a apresentação de alguns animais em inglês por meio de cards que continham a ilustração e o nome em inglês, o que facilita para a compreensão e dispensa traduções, eles foram passando e depois a professora fez uma dinâmica com este material. Em seguida, todas as palavras foram escritas no quadro e os alunos copiaram no caderno. Como **eu fiquei ociosa**, puxei assunto com alguns alunos ouvintes, tentando não atrapalhar a concentração dos que ainda copiavam: com Thais conversei sobre um ocorrido desta semana em que ela tentou levantar um abaixo-assinado contra um professor da turma e tentei remover esta ideia, com outra comentei das fotos engraçadas que ela posta em seu facebook...*

*Neste momento **uma aluna me pergunta como pedir pra ir ao banheiro**, ensaiamos juntas, mas como ela achava que não ia conseguir pedir corretamente, se segurou e decidiu não pedir, pois **a professora só deixaria se pedisse em inglês.***

*Após este momento, entreguei aos alunos a autorização de uso de imagem explicando a razão e importância deste documento (um aluno, que é homossexual, quis a folha rosa e eu disse que tudo bem era normal ele adorar rosa, **a intérprete foi contra e disse para eu dar a branca pra ele e ele aceitou a branca, mas a professora S discordou desta atitude achando que ele poderia escolher sim a cor que queria.***

*A professora S reforçou sobre o documento, e **eu disse que queria colocar a produção deles no youtube**, foi então que 3 ou 4 alunos reclamaram dizendo que não queriam, pois tinham vergonha, que **iam pedir a mãe para não assinar**, enfim... **A professora me disse que era melhor eu nem ter falado sobre o youtube** e riu, mas explicou pra eles dizendo que era só para um grupo reservado da escola, eu disse que teria um link privado que não seria compartilhado com todos e que depois a gente conversaria melhor para não tumultuar a aula. Depois, **a professora sem Solicitar ajuda, saiu da sala, ligou o disjuntor e colocou seu laptop e sua caixinha de som no datashow para introduzir a música de natal** que eles iam começar a ensaiar, enquanto isso, **me ofereci para entregar a letra da música para eles colarem no caderno (até cole para um aluno) e poderem acompanhar...me senti desviada de função, pois estava ali justamente para poder ligar o datashow rs.***

*Após introduzir o tema da música e a tradução (I Wish you a Merry Christmas), **ela passou o vídeo, repetiu 3 vezes**, na primeira só prestaram atenção e acharam muito difícil, na segunda já começaram a fazer e na terceira já levantaram e nem acharam tão difícil assim mais. **Conversei com intérprete sobre a interpretação, ela achou que merry era natal pois parece com o sinal na LIBRAS, expliquei***

para ela que Christmas em inglês é que era natal, para ela olhar o sinal quando ela falasse Christmas e não merry. A professora nos perguntou se queria que passasse de novo e dissemos que achávamos que não era necessário. A ideia era os alunos serem filmados cantando e fazendo os sinais em ASL desta música e passarmos o vídeo para toda a escola no fim de ano.

Logo em seguida, eles me pediram pra que eles vissem como tinha ficado o vídeo do alfabeto que eu disse já estar editado, pedi permissão a professora, pois o sinal já ia tocar e o outro professor já estava na porta, ela me perguntou se eu me importaria se fosse semana que vem, mas os alunos reclamaram então eu disse pra

*eles “se ela deixar”...e ela aceitou falando que não precisava da permissão, mas que ela não poderia assistir por ter que ir para outra turma e precisava levar seu laptop. A intérprete falou pro professor Rodrigo se sentar e assistir com a turma, enquanto eu ligava o outro laptop. Todos riram muito e encarnavam uns nos outros quando apareciam, depois **desliguei o datashow** às pressas, pois minha outra turma também já estava me esperando. Conversei com a professora sobre a possibilidade de eu ficar com a turma toda no primeiro tempo e ela no segundo, pra que ela não chegasse tão ofegante, ela concordou, mas **disse que nem sempre poderia mandá-los, pois o trabalho com esta turma era mais lento e precisava de mais tempo.***

*Quando eu estava saindo um aluno me disse, **hoje nem teve aula da senhora né prof?** Eu disse, teve sim, só que foi tudo junto e misturado, sorri, me despedi e saí...*

Papéis meio confusos ainda para os alunos e para nós!

PS:Após esta aula, o professor Rodrigo me procurou na hora do recreio e perguntou como poderia fazer para montar um vídeo de História com a turma também. Ficou super empolgado

(registro do diário de campo da pesquisadora)

5.2.2 A multivocalidade e a segunda pergunta de pesquisa

Como vimos anteriormente, Vygotsky (1978) caracteriza o uso de signos e de instrumentos como atividade mediada, que irá orientar o comportamento humano, na internalização de funções. A segunda pergunta de pesquisa traz novamente esses dois elementos mediadores: os instrumentos (ao se interpor entre o homem e o mundo, eles ampliam as possibilidades de transformação da natureza) e os signos (capacidade de construir representações mentais que substituam os objetos do mundo real), a saber:

2) De acordo com o princípio da multivocalidade da TA, como foram percebidas, pelos diferentes sujeitos da atividade, as mediações por signos e instrumentos presentes neste contexto de aprendizagem?

Nesta parte da análise, apresento o que dizem os participantes envolvidos neste estudo (professor de inglês, mediadora de tecnologia e pesquisadora, intérpretes, estagiário, aluno monitor, responsáveis, aluno ouvinte e aluno surdo), através de entrevistas e questionários, sobre os diversos tipos de mediação com os quais vivenciam neste contexto. Quanto aos signos, destaco o uso da LIBRAS e da língua inglesa. Já quanto aos instrumentos, foco no uso de recursos tecnológicos e do projeto pedagógico.

O convívio multicultural e multilinguístico propiciado neste contexto de estudo, em que cada um tinha níveis diferentes de proficiência numa língua, nos permitiu trazer e valorizar diferentes vozes e percepções.

5.2.2.1. Percepção sobre os signos

Para que a LIBRAS pudesse ser usada em sala, foi preciso a mediação do intérprete. A presença de um intérprete trouxe modificações significativas na configuração da sala de aula e pôde, inclusive, influenciar a relação do professor com o aluno. Foi observado que, muitas vezes, o intérprete assumia o papel de professor, como por exemplo, ao responder ou explicar algo para o aluno (inclusive para o aluno ouvinte) ou ao assumir a turma na falta de um professor. Notamos que muitas vezes, o intérprete ajudava os alunos na execução das tarefas enquanto a professora transmitia uma informação oral que só era adquirida pelos ouvintes uma vez que o intérprete não a interpretava.

Quando a intérprete sentava no computador com um grupo específico, ela deixava de atuar como intérprete para outros grupos e passava a atuar como mediadora de tecnologia neste grupo. O fato de estarem mais distantes da intérprete pode ter contribuído para um certo desinteresse de outros grupos em determinados momentos.

A fala da professora sugere que a lacuna na formação docente é tanto de caráter linguístico (o fato de não saber LIBRAS) quanto pedagógico (o fato de não saber a metodologia mais adequada aos alunos surdos) e reforça a posição de Medeiros e Ferreira (2009) de que, apesar das políticas públicas de inclusão, o professor ouvinte não recebe orientação ou formação adequada para ensinar alunos surdos.

A maioria dos alunos considera importante que os professores saibam LIBRAS. A intérprete também destaca a importância de o professor saber LIBRAS, não para dispensar a presença do intérprete, mas para haver um relacionamento mais próximo entre professor e alunos.

A própria professora regente sentiu a necessidade de aprender LIBRAS. Em depoimento, ao falar da capacitação que o docente deveria ter para atuar em turmas inclusivas, a professora de inglês aponta o conhecimento de LIBRAS como o passo inicial para ajudar o professor a planejar atividades mais adequadas aos alunos surdos.

Durante a aula, por características inerentes do ambiente ouvinte, surgem vários assuntos que vão além do conteúdo que está sendo trabalhado, que, na maioria das vezes, não são interpretados, fazendo com que os alunos surdos não tomem conhecimento de todas as discussões que ocorrem na sala de aula. Muitas vezes, os alunos surdos, observando a professora, os colegas e a própria ouvinte, 'sentem' que algo está acontecendo e perguntam para a intérprete. No entanto, nem sempre ela responde na íntegra. Muitas das conversas que ocorrem em sala, acontecem quando os alunos estão copiando ou fazendo algum exercício ou na sala de informática quando estão virados para o computador (de costas para professor e para o intérprete). Diferente dos alunos ouvintes, que podem copiar enquanto conversam entre si, os alunos surdos têm toda a sua atenção voltada para a pessoa que fala com eles, o que

impede a realização de qualquer outra tarefa.

Um outro aspecto observado é que quando os surdos discutem entre si, mesmo que referente ao que está sendo discutido pelos ouvintes, o que dizem não é transmitido para o restante da turma. É preciso sempre se questionar: então o que os alunos surdos trazem para a aula? O aluno surdo precisa estar envolvido e ser parte da aula também.

5.2.2.1.1. O que dizem os participantes da pesquisa sobre o uso da LIBRAS?

A voz da professora regente:

“a função de um intérprete é servir de ponte de comunicação entre professor-alunos-professor. Mas vejo que a intérprete ajuda de outras formas: verifica se eles entenderam, se estão copiando certo, ensina – na medida do possível. Ela se torna um anjo da guarda. Afinal, mesmo que eu tenha boa vontade, só com sorriso não consigo me comunicar com eles.

“ eu aprendi animais no curso de libras e aí quando a intérprete faltou eu ensinei animais em inglês com ajuda da aluna Jessiame que escuta um pouco”

“(…) Inicialmente, que o professor dominasse LIBRAS, não pra dispensar a interpretação, mas para que ele pudesse vislumbrar mais eficazmente o que se pode fazer/trabalhar com o aluno.”

A voz dos intérpretes:

“Eu acho que não é necessário ser fluente, porque nós estamos lá pra isso, mas eu acho prazeroso pro surdo o professor chegar e fazer o sinal de oi (...) Acho importante que eles saibam alguns sinais pra pelo menos ter um contato, uma proximidade maior com o aluno.”

“Se o aluno tem uma dúvida, eu falo ‘perai, vou chamar o professor’, chamo o professor, o professor vai até a mesa, faz uma nova, geralmente né, faz uma nova explicação e essa explicação eu interpreto especialmente para o aluno surdo que levantou a dúvida antes (...) Até porque a explicação da gente pode estar errada.”

“Eu tenho que interpretar, primeiramente, tudo que o professor fala. Agora, se um grupinho estiver lá atrás conversando ao mesmo tempo em que o professor tá falando, não (...) prioridade, se um grupo tá cochichando conversas pessoais deles não, mas quando é aquele engraçadinho ou engraçadinha que vai lá na frente e começa a falar alto pra todo mundo ouvir, a turma inteira ouvindo, eu costumo interpretar sim, porque, se não, vai todo mundo rir e ele nem vai saber o porquê, então eu acho que acaba incluindo ele, nesse aspecto, quando há interação com a turma, quando o aluno interage com a turma, eu acabo interpretando, sim.”

“...às vezes nem é só o que o professor falou, mas se a aula girou em torno daquilo ali, eu tenho que interpretar, se não, o surdo fica boiando.”

“Tirando a parte que é nossa mesmo, parte aula, professor-aluno eu acho que tem que ser passado... Agora, quanto à questão do grupo, só o estritamente necessário, o desnecessário não. Até porque muita coisa não chama nem atenção do surdo, ele num tá nem aí, então, não tem nem por que você estar falando que o grupinho lá tá falando alguma coisa... Só se o surdo vier perguntar, “eles estão falando sobre o quê?”. Aí sim...”

“Quem tem que dar a resposta é o professor. Então, se o aluno não consegue, não tá assimilando bem a questão, eu devolvo pro professor e falo que ele não entendeu nada ou busco outras formas de ensinar, porque, às vezes também, o professor, ele dá muita volta e isso acaba prejudicando o aluno surdo. Eu tento buscar uma forma mais resumida pra que a informação chegue. Se ele não entende, a dificuldade está na explicação do professor.”

“É a mesma coisa quando vai brigar também... [imitando a fala do professor] ‘ah, fala pra ele que ele num pode’. Eu digo, ‘não, vai lá você, pode falar, que eu interpreto’. O professor que tem que falar ‘senta, ó, para com isso’, e eu vou fazendo em sinais.”

“quem tem que buscar a forma diferencial é o professor não o intérprete e isso falta, falta muito mesmo, ah tem intérprete na sala tá ótimo hoje mesmo de manhã a professora chegou pra mim e perguntou cadê o intérprete, eu falei ele foi ali na frente, ela falou assim poxa, tô muda, muda como assim? entendeu? Pelo menos tentar através de gestos mesmo que você não saiba LIBRAS eu acho que pelo menos usar os gestos e não mostrar pra eles que aquilo ali virou uma barreira pra você, virou um bloqueio, faltou um intérprete e aí? A aula não vai acontecer? Né, eu acho que o professor não devia pensar assim não..”

A voz do familiar do surdo:

“ é um direito do aluno ter um intérprete dentro da sala de aula”

A voz da mediadora de tecnologia/pesquisadora

“Outra coisa que me chamou atenção era que os alunos ouvintes perguntavam a mim o tempo todo, enquanto os surdos geralmente perguntavam ao colega surdo ou pediam ajuda ao intérprete quando tinham alguma dúvida.”

“Houve momentos em que o intérprete não interpretou o que eu falava para todos os surdos só que eu julgava ser importante para eles tudo o que eu dizia.”

“O aluno surdo observa a movimentação da professora e dos outros alunos em torno do que ela propõe, mas efetivamente segue as orientações propostas pela intérprete, que muitas vezes assume o

papel de professor.”

A voz de alunos surdos

“o intérprete é muito importante, ajuda a gente a aprender a escrita, ela tem o alcance de ouvir e passar o que ela ouviu pra gente (...) os professores trabalham juntos, gostam de surdo, é muito bom”

“intérprete e professor são diferentes, se falta o intérprete o professor fica como? A gente fica olhando mas não entende a oralização do professor, só fala, fala, falta a LIBRAS, precisa do intérprete pra ter aula”

“Todo professor poderia saber pelo menos um pouco de LIBRAS porque às vezes a gente senta na sala, fica olhando e não entende a oralização do professor, só fala.. falta um pouco de LIBRAS.”

A voz de alunos ouvintes:

“Eu acho que é legal porque com os intérpretes eu aprendo também, tem dois professores.”

“Atrapalha um pouco porque o intérprete fica na nossa frente”

Sem dúvida, o ensino de inglês para o aluno surdo representa modificações significativas para a sala de aula no ponto de vista linguístico. Silva (2005) destaca que a inclusão do surdo no ensino regular, a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira no ensino público e o fato do professor regente não saber LIBRAS trouxe uma sala de aula peculiar (cf. delta linguístico, Oliveira: 2007): o grupo majoritário é de alunos ouvintes que falam português, o grupo minoritário é de alunos surdos que falam LIBRAS, a professora de inglês fala português e inglês mas não fala LIBRAS e a intérprete tem LIBRAS e fala português, mas não sabe inglês.

Neste cenário, ocorre um impasse: se, por causa dos alunos ouvintes, os professores falarem em inglês, o que a intérprete irá fazer uma vez que ele não compreenderá a mensagem? E se, por causa dos alunos surdos, os professores falarem em português para que a intérprete possa interpretar, não estaríamos anulando todo o esforço do ouvinte em entender

o inglês, uma vez que, ao perceberem que a professora fala em inglês e em seguida fala em português, não prestariam atenção na informação veiculada naquela língua?

Sendo assim, muitos professores se pautam no ensino do inglês escrito exclusivamente, como apontam os PCN, o que se aplicaria à educação dos alunos surdos, embora, para alguns especialistas, represente uma visão reducionista de ensino de língua, visto que estabelece um tipo de exclusão linguística que estaria infringindo o princípio da igualdade de acesso às oportunidades para os alunos ouvintes.

Outro fator agravante na motivação pelo aprendizado do inglês neste contexto é que, muitas vezes, o aluno (ouvinte ou surdo) não entendia o porquê de aprenderem uma língua estrangeira, o que pode influenciar negativamente este aprendizado. Pudemos observar que os participantes percebiam a influência do inglês em sua cultura, mas alguns não consideraram seu ensino relevante, principalmente, para o aluno surdo. A crença de que aprender uma LE não seja importante para o surdo também é frequente entre os intérpretes.

Apesar de concordarem que o ensino de inglês possa trazer benefícios na educação, como o contato com outra cultura, diversidade e maior poder de leitura de mundo, os intérpretes participantes desta pesquisa, como os discursos acima apontam, possuem uma opinião negativa quanto ao ensino de inglês para o aluno surdo, como uma “perda de tempo”.

Em relação ao intérprete de LIBRAS, constata-se, também, outros problemas. Muitas vezes, podem ocorrer falhas na interpretação, justificadas por eles não conhecerem o idioma estrangeiro ou por não terem acesso ao conteúdo a ser interpretado previamente e que, por estarem na presença do emissor, terem seu tempo limitado. Devido ao fato do professor não saber LIBRAS, estas falhas podem não ser percebidas por ele e uma mensagem equivocada ser recebida.

Especificamente na aula de inglês, o fato dos intérpretes não saberem inglês é um grande dificultador. O aluno surdo poderia aprender a língua estrangeira sem passar pela língua portuguesa, usando somente a LIBRAS se o intérprete tivesse a habilidade de compreender a língua inglesa falada pelo professor; porém, os depoimentos dos intérpretes sugerem que eles acreditam que isto excederia sua função. Como os intérpretes precisam do português para interpretar as aulas de inglês, a motivação do aluno ouvinte pode ser reduzida, pois segundo Mello (2005:164) “se o uso duas línguas são usadas para transmitir um mesmo conteúdo, reduz-se a motivação dos alunos para compreender o que está sendo ensinado na L2”.

Os depoimentos dos intérpretes sugerem também que, por mais que o professor de inglês faça um trabalho diferenciado, os alunos surdos não utilizarão aquela informação na vida prática deles.

No entanto, acredito que o ensino de uma língua estrangeira na escola tenha um papel importante na medida em que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade. Nesse sentido, a proposta de fazer com que o aluno surdo entre em contato com as línguas de sinais de outras culturas, talvez, possa mostrar-se mais relevante para estes participantes.

O uso de 4 línguas – LIBRAS, português, ASL e inglês – que ocorreu nas aulas de inglês foi vista pela maioria dos alunos, segundo dados dos questionários da turma, como uma oportunidade de aprendizagem e interação.

O fato das aulas de língua estrangeira serem poucas faz com que a disciplina não seja vista como relevante para o processo de ensino e aprendizagem do aluno como um todo. A língua inglesa precisa de maior espaço de apropriação para o surdo.

Apesar de algumas dificuldades durante as aulas, os depoimentos acima sugerem que, há um esforço para viabilizar a interação entre alunos surdos e ouvintes, seja com uso de leitura labial, mensagens por escrito, gestos ou interpretação em LIBRAS. Essa disposição para superar as dificuldades de comunicação entre surdos e ouvintes, entretanto, não é unânime. Como vimos, há alunos que preferem evitar a interação com os surdos.

As dificuldades dos surdos não se restringem à língua portuguesa. Como observado pela intérprete, alguns alunos surdos não têm fluência em sua própria língua materna, LIBRAS. A professora de inglês também observa essas dificuldades dos alunos surdos com o português. Ela sugere que a aprendizagem de inglês, uma terceira língua, pode ser ainda mais difícil, considerando que os alunos ainda não são proficientes nas duas primeiras línguas.

Houve conflito também na comunicação entre o estagiário e os surdos. A professora acredita que isso se deva a falta de LIBRAS fluente de ambos dos alunos.

O intérprete da turma também destaca o desafio que representa a aprendizagem de uma terceira língua (no caso, o inglês) para os surdos, ainda que, por vezes, as aulas focalizem apenas itens de vocabulário. Para ele, é necessário que o aluno surdo esteja muito interessado nas atividades e conteúdos propostos para superar suas dificuldades de aprendizagem de uma língua estrangeira. Aponta, ainda, que a mediação do inglês durante as aulas de inglês torna o trabalho do intérprete mais árduo, ocasionando mais dificuldade de interpretação. Como o intérprete não sabe inglês, a professora precisa traduzir sua fala para o português para que, então, ele possa interpretar de português para LIBRAS.

Em meu diário de pesquisa, relato que, embora tivesse planejado evitar traduzir do inglês para o português ao longo da aula, notei ter utilizado esse procedimento com frequência

para viabilizar a interpretação do que ela dizia para LIBRAS, já que o intérprete não era proficiente em inglês.

Outra dificuldade enfrentada nas aulas de inglês e mencionada pelo intérprete está relacionada às atividades orais. A esse respeito, ele apresenta duas visões contraditórias em dois depoimentos distintos. Em um primeiro depoimento, ele afirma que os surdos não se sentem excluídos por não realizarem atividades de pronúncia (que, teoricamente, poderiam ser realizadas pelos surdos que oralizam), tendo em vista que, segundo ele, “não gostam de falar inglês”. Essa opinião parece ser confirmada pela preferência de alunas surdas que oralizam, por optar em usar a língua de sinais em vez do inglês. Entretanto, o mesmo intérprete sugere que os surdos podem se sentir excluídos por não poderem acompanhar os alunos ouvintes nesse tipo de atividade. Para ele, atividades com palavras escritas são as ideais para os surdos.

A intérprete destaca que, nas atividades orais das aulas de inglês, o aluno surdo acaba respondendo ao professor sempre em LIBRAS e não em inglês, que é a língua a ser aprendida nessas aulas. Para ela, quando o aluno não usa a língua inglesa nas aulas, é um desperdício de tempo.

Na visão da intérprete, o desconhecimento de LIBRAS por parte da maioria dos professores era a maior **contradição** ao lecionarem em uma turma com surdos e ouvintes. Para ela, o docente deveria estar mais preparado para planejar aulas com uma metodologia mais adequada aos alunos surdos, com ênfase nos recursos visuais, por exemplo.

Os signos envolvidos nessa Atividade (LIBRAS, ASL, inglês, português) também podem ser vistos como instrumentos simbólicos além de serem objeto dessa Atividade. A aula era dada, na maior parte do tempo em português, pois se falássemos em inglês, não poderíamos ser interpretadas uma vez que a intérprete não sabia inglês, ou em inglês com a

ajuda de um recurso visual ou digital, sem a necessidade de interpretação.

Segundo MOITA LOPES (1986), o conhecimento sistêmico, o conhecimento de mundo e o de organização textual são os três tipos de conhecimentos utilizados pelas pessoas no processo de construção de significado de natureza sociointeracional. O primeiro, engloba os conhecimentos léxico-semântico, sintático, morfológico e fonético-fonológico. Na aula de inglês, na sala inclusiva, há o aluno ouvinte que possui o domínio desses conhecimentos em português (língua mediadora utilizada para o ensino do inglês), e o aluno surdo, cujo conhecimento do português é escasso, e o da língua inglesa, se não inexistente, mais escasso ainda. Quando a professora traduz para o português, ela torna passivo o processo de aprendizagem de inglês do aluno ouvinte e passa a trabalhar o português com o aluno surdo. Isso reforça a ideia errônea que os alunos surdos precisam saber português para estudar inglês.

5.2.2.1.2. O que dizem os participantes da pesquisa sobre o uso do inglês?

A Voz do estagiário:

“A professora se comunicava com os alunos surdos da forma que podia, ora com os escassos sinais em LIBRAS que sabia, ora com a ajuda do intérprete, ora escrevendo num papel e ora com o meu auxílio, além de muitos vídeos, dinâmicas, e outros recursos a fim de que os surdos não ficassem defasados no ensino”...

“Com alguns alunos conseguia me comunicar bem em LIBRAS, outros não conheciam alguns sinais que não estavam inseridos no seu léxico cotidiano.”

“me sentiria muito bem em trabalhar com uma sala inclusiva, visto que sei LIBRAS e estaria muito mais próximo de meus alunos porque eu acho que todo professor deveria saber LIBRAS, no mínimo os que trabalham com turmas inclusivas.”

“O ensino da língua inglesa é relevante para a educação do surdo como para qualquer

cidadão, visto que o Inglês é a língua de comunicação universal.”

“Acho louvável a inserção de tecnologias digitais no ensino e acredito que está acontecendo, porém num processo lento, pois é imprescindível, visto que vivemos num mundo totalmente informatizado e o computador é uma peça importante para o ensino de surdos na medida que proporciona a pesquisa imediata de palavras, expressões ou qualquer conhecimento que não esteja ao acesso deles fora do ambiente virtual e vídeos em Línguas de Sinais. A tecnologia digital nas aulas da turma de alunos inclusos foi usada de forma extremamente proveitosa e exemplar. Os alunos não teriam alcançado nem a metade do rendimento que alcançaram se não fosse a iniciativa das professoras de exibirem vídeos e gravar vídeos com a turma em inglês e fazendo sinais na Língua Americana de Sinais (ASL). A sala de informática da escola deve ser usada de forma a proporcionar um momento de interdisciplinaridade de forma lúdica e com o ensino de ferramentas funcionais, podendo usar jogos, slides, vídeos, e uma série de ferramentas online ou offline.

“Pesquisa imediata de palavras, expressões ou qualquer conhecimento que não esteja ao acesso imediato deles fora do ambiente virtual e vídeos em Línguas de Sinais são vantagens do uso do computador. Não vejo desvantagens.”

A Voz do intérprete:

“eu acho que é tudo muito rápido, eles acabaram de aprender um pouco de LIBRAS e um pouquinho de português escrito e já tem que estar na sala de aula aprendendo um monte de coisa já”

“ quando o professor passa no quadro as cores com a tradução do lado, ótimo, o aluno vai copiar e saber que o yellow é o amarelo, agora muitas das vezes quando o professor pronuncia ou fala “vamos pronunciar”, eu acho que fica chato pro aluno surdo, não tem como acompanhar a turma e ele acaba sendo excluído ao invés de ser incluído em muito boa parte da aula de inglês”

“muitas das vezes, o professor chega falando alguma coisa, o professor pede pra turma pronunciar a palavra então assim nessa hora o aluno surdo tá totalmente excluído porque não tem como ter a interação do aluno surdo com o restante da turma”

“o problema é gravíssimo porque a exclusão é certa, é exclusão certa pra eles porque eu pelo menos não domino a língua americana e aí na maior parte das vezes eu tinha que parar, perguntar pro professor o que que ele tava querendo dizer pra eu poder passar pro surdo e quando fica naquela situação de repetir, o aluno repete, o aluno repete e por mais que eu tente passar isso pro surdo ele só vai tá respondendo em língua de sinais brasileira ele não tá acompanhando a aula de inglês da mesma forma que o ouvinte e essa aula pra mim ela é perdida porque treinar em LIBRAS ele já sabe, isso ele já sabe, então se você não passa numa forma americana pra ficar passando numa forma brasileira essa aula é perdida, não

pegam nada (...) e pro surdo ele precisa do visual, ele precisa da parte prática”

“só consigo interpretar bem aquilo que vejo com clareza e eu não sei quase nada de inglês. Quando a professora fala inglês na sala, ela me quebra e aí se ela traduz o ouvinte não se esforça pra entender (...) mas eu acho que o inglês no mundo globalizado é importante pro surdo aprender, porque tem palavras que só são usadas em inglês, por exemplo bullying (...)”

“Quando ela faz atividade de pronúncia é só com os ouvintes, os surdos fazem outra atividade, mas não se sentem excluídos, pois não gostam de falar inglês”

“tem alguns professores que entram e falam good morning e assim n palavras em inglês e o nosso papel é LIBRAS, Língua de sinais BRASILEIRA então é assim, o nosso papel é interpretar do português pra LIBRAS e de LIBRAS pro português então não há a necessidade nem a obrigação do intérprete saber inglês”

“o inglês faz parte da grade e pronto, não precisa discutir”

“tem as diretrizes para o ensino e lá diz que tem que ter o ensino de inglês, mas eu não acho que devia ter inglês pro surdo, mas é uma exigência do governo, mesmo não sendo obrigatória a parte oral acho que é um tempo perdido que poderia ser aproveitado para trabalhar outras coisas”

“aquela aula mesmo de curso de inglês de ouvir, falar, num tem nem como fazer com eles” (...)

“o fundamental mesmo pro surdo é o português e a matemática, inglês eu acho tempo perdido, você me desculpe o que eu vou falar, mas eu sou totalmente contra, o surdo tem tão pouco tempo em contato com a LIBRAS, na casa num tem ninguém que fala a língua dele, então assim eles quase não faltam aula pode ver, por que? Porque aqui é o mundo deles é onde eles tem contato com outros surdos então assim é muito pouco tempo que a gente tem então vamos aproveitar isso com uma coisa que seja, uma coisa que eles vão usar, que eles vão aproveitar né melhor dizendo, e onde eles vivem? Nos EUA? Na Inglaterra? Não, eles vivem aqui no Brasil né e a gente fala que língua? A língua portuguesa e eles não sabem essa língua, eles sabem LIBRAS, os que sabem, e eles tem que aprender a segunda língua, pra que ele ter um inglês ou um espanhol? botar mais coisa na cabeça deles, por que não aproveitar esse tempo num reforço de português já que a sociedade onde eles vivem falam a língua portuguesa, então por que não aproveitar esse tempo, eles podem até gostar, mas eu não acho produtivo pra eles, se eles estão numa escola, a escola tem o intuito de ver o que que eles vão usar de fato, o que vai ter utilidade pro aluno, ele vai ter que sair daqui aprendendo alguma coisa, então eles vão sair daqui aprendendo inglês pra quê? Pra ele ver num folheto pink ah isso é rosa quando mal sabem e isso muito mal num outdoor ou outro porque a maioria das coisas está em português que é onde eles tem maior dificuldade, então porque não aproveitar esse tempo com uma outra coisa que seja mais útil pra eles né?”

“pra eles o ensino do inglês é uma terceira língua e por mais que o professor faça um trabalho diferenciado num vai sair aquela informação dali pra nada, pra nada, então é um tempo totalmente perdido”

“muitos alunos chegam sem LIBRAS, que é a primeira língua deles, o gestual, tem gente que chega no ensino médio sem LIBRAS, eu já presenciei, num é que seja sem, mas num tem a fluência né em LIBRAS então tem essa dificuldade de ensino, que num tem a LIBRAS, num tem aquele acompanhamento e a questão da forma que se passa também porque o professor ele sabe como passar a matéria pro aluno ouvinte mas pra passar pro aluno surdo ele não tem preparo, não tem o conhecimento, não é culpa do professor, mas há a necessidade do professor tentar buscar isso, por exemplo, a questão da imagem, o surdo depende muito do visual, como ele não tem a audição então ele usa o visual pra tudo então seria uma aula mais dinâmica uma aula mais visual, isso seria uma aula para surdo, isso seria uma diferenciação porque o aluno ouvinte ele escuta, agora se você falar protozoário protozoário 5 vezes o aluno vai saber, mas se eu digitalizar protozoário pro aluno surdo 50 vezes ele num vai saber porque ele não tem o costume com essa palavra ele não tem como decorar uma coisa que ele não fala, né só se ele ficar escrevendo várias e várias vezes, coisa que um aluno não aceita sempre, tem até a dificuldade de muitos alunos ouvintes de aprender mas eles decoram, eles não aprendem, só memorizam, lá no ensino médio na faculdade que às vezes vão entender ‘nossa agora que eu aprendi aquilo’, mas o aluno surdo tem até essa dificuldade de memorização não porque é pior que o outro, não, mas por conta de não falar; a gente memoriza porque a gente fala, a gente fala então automaticamente a gente escuta e vai memorizando, então esse é o processo e o aluno surdo não tem esse processo por isso que tem esta dificuldade de memorização, então há diferença sim, mas é essa diferença, não da inteligência até porque hoje em dia se fala em múltiplas inteligências, então não pela inteligência, mas sim pela questão de aprendizado né?”

“Só consigo interpretar bem aquilo que vejo com clareza e eu não sei quase nada de inglês. Quando a professora fala inglês na sala, ela me quebra e aí, se ela traduz, o ouvinte não se esforça pra entender.”

“(...) pro surdo [o inglês] já se torna uma terceira língua, onde a escrita é diferenciada e, pra eles, que já entram numa língua, no caso, a língua de sinais, você tem que tentar ouvir em inglês, pensar em português e traduzir pra LIBRAS. Então, fica pesado não só pro intérprete, mas também pro surdo. E pra eles, na verdade, só algumas palavras, algo bem suave tipo cores, números, porque o próprio surdo ele tem a vontade de aprender, mas pra eles é difícil. E a dificuldade acaba criando um bloqueio pra eles. Só se tiver algo que interesse muito, mesmo assim pra eles.”

“falar pra um surdo, agora eu vou usar uma frase de uma pessoa que entende sobre deficiência, é a mesma coisa que pedir prum cadeirante subir escada com os cotovelos, essa pessoa que me falou já viu outras pessoas fazendo, dá pra fazer, dá pra subir escada com cotovelos, agora ele fez isso como uma demonstração, será que ele faria isso todo dia? Então como é que...? Um surdo nunca vai ter a cabeça de um ouvinte, acho que esta questão que as pessoas colocam que Alexander Graham Bell colocou que deveria cortar a língua de sinais

ele não tinha essa visão, então tá aqui a colega (referindo-se à intérprete que tem pais surdos) com os pais dela que não me deixa mentir né, não tem como o surdo saber tudo da língua portuguesa, com respeito aos professores, mas eles tem que ter noção que não é igual, é como se fosse tentar subir uma escada usando os cotovelos, se um quiser ele pode, mas obrigar todos os cadeirantes a subirem com os cotovelos é um absurdo

“precisa da aquisição da língua e da observação do mundo”

“o pior problema mesmo aqui é a falta de compreensão por parte de professores com relação a “LIBRAS” como segunda língua e falta de material pedagógico”

“Muitos alunos chegam sem LIBRAS, que é a primeira língua deles. Não é que seja sem, mas não têm a fluência, né? Então tem essa dificuldade de ensino... Quem não tem a LIBRAS, não tem aquele acompanhamento.”

“ da mesma forma que nós intérpretes também nunca saberemos tudo de LIBRAS, mas é importante que tanto a gente evolua em LIBRAS quanto eles evoluam no português é um processo, mas igual jamais nem tem que ser igual também, tem que haver a comunicação”

“como é que eu vou trabalhar com computador se eu não sei informática, como é que eu vou trabalhar limpando uma casa se eu não sei mexer nos instrumentos, então eu vou tá trabalhando na escola, e o meu cliente que é o aluno é surdo...então mesmo tendo a figura do intérprete na sala de aula, eu acho que num é necessário ser fluente porque nós estamos lá pra isso, o intérprete de LIBRAS, mas eu acho prazeroso pro surdo o professor chegar e fazer o sinal de oi, eles se sentem muito mais importantes eles se sentem gratificados assim quando ele nota que o professor sabe, nossa que legal meu professor de matemática sabe aquele sinal então eu acho importante que eles saibam alguns sinais pra pelo menos ter um contato, uma proximidade maior com o aluno”

“eu acho que se você sabe que vai pegar uma turma em que o aluno surdo esteja, então, eu acho que não custa você buscar um conhecimento da língua, do como fazer pra ajudar este aluno, não chegar do jeito que eles chegam porque eles chegam zerados, parece que joga tudo pra cima do intérprete”

A Voz do aluno surdo:

“Inglês é bem diferente, eu não conheço as palavras, texto também não é fácil, é bem difícil, as palavras um pouquinho eu entendo, precisamos conhecer cada palavra em inglês mas precisamos ver que o inglês é diferente do português. A língua portuguesa pros surdos é mais importante por causa das palavras pra ajudar a escrever e ler”

“Substantivos , adjetivos... em inglês não tem ensinamento disso, é diferente”

“Eu gosto de ficar na sala de aula com os ouvintes, porque nós compartilhamos... Eles aprendem

sinais, é muito legal. Às vezes, eu não entendo, porque eu não tenho boa oralização, aí eles param e conseguem explicar.”

A voz do aluno ouvinte:

“é bom aprender outras línguas e para o surdo também deve ser bom”

“Eu prefiro ficar com ouvintes porque com surdos a comunicação é difícil.”

“Pra mim, inglês não é importante e nem pros surdos.”

“Eu me comunico com eles às vezes com LIBRAS (com o pouco que eu sei rsrs) e, às vezes, com gestos, mas muitos de nós não gostamos, porque às vezes eles atrapalham muitas aulas, por causa da dificuldade com o Português.”

“Eu me comunico [com os surdos] falando devagar, porque alguns conseguem fazer leitura labial, com gestos e com o intérprete.”

“os surdos além de aprender a língua portuguesa aprendem inglês e nós aprendemos a LIBRAS e o inglês”

“porque quando um ouvinte ou um surdo vai para um país onde a língua é inglesa é necessário saber como se fala”

“os surdos além de aprender a língua portuguesa aprendem inglês e nós aprendemos a LIBRAS e o inglês”

“Sim é muito importante porque inglês é a língua universal”

“é bom aprender outras línguas”

A voz da professora de inglês:

“Tento pensar em como será mais fácil incluir a todos no processo. Como os surdos poderão entender sem precisar utilizar LIBRAS para que entendam, assim como tento não usar o português para meus alunos ouvintes entenderem. É difícil, pois não tenho noção de LIBRAS para saber o melhor método para que eles aprendam.”

“o ensino de inglês apresenta ao aluno um outro universo linguístico com características e cultura diferentes das que ele “já assimilou”

“muitos alunos não entendiam os sinais do estagiário...eu penso que a formação dos alunos aqui em LIBRAS ainda é bastante fraca e isso pode causar muitas dificuldades no processo de aprendizagem

deles”

“O ensino da língua inglesa é relevante para a educação do surdo, pois ele pode ter acesso à leitura e produção de textos diversificados, literários ou não”

“Imagino que se na minha disciplina (inglês), que é novidade para quase todos é desafiador, nas outras disciplinas deve ser frustrante. O aluno surdo fica para trás. Tem que ser feito um trabalho muito sério para que ele seja inclusivo mesmo.”

“O surdo parece que entra em desvantagem no nosso contexto escolar. Isso não apenas porque LIBRAS é a “primeira” língua, português a segunda e, enfim, inglês seria uma terceira. O fato é que eles parecem não dominar LIBRAS quando entram na escola. Então, ainda estão em processo, tanto com LIBRAS, como com português e aí, ainda vem o inglês. A criança ouvinte, ainda que os pais não sejam leitores, talvez elas sejam expostas a livros, ouçam na escola, veem na TV ou mesmo leiam os livros por si mesmas. Posso estar equivocada, mas acho que não é o que acontece com os surdos. Em casa, muitos familiares não sabem LIBRAS. A escola tem que dar conta de introduzir o aluno a essa língua. Daí, muitos quando ainda estão em processo de alfabetização, com repertório linguístico reduzido ainda, já devem estar na sala com os ouvintes.”

A Voz da mediadora de tecnologia/pesquisadora

“(...) frequentemente traduzia do inglês para português, embora tivesse planejado, inicialmente, não fazer isso, talvez para contemplar o intérprete que nem sempre poderia traduzir o que eu falava em inglês.”

“percebi que tentei falar mais alto e mais pausadamente que de costume (não sei se devido à presença dos surdos ou da câmera) e que frequentemente traduzia do inglês para português, embora tivesse planejado, inicialmente, não fazer isso, talvez para contemplar o intérprete que nem sempre poderia traduzir o que eu falava em inglês”. (notas de campo)

5.2.2.2. Percepção sobre os instrumentos

Os participantes percebem que o computador e outras tecnologias podem favorecer a inclusão, mas muitos alunos ainda o veem apenas como fonte de entretenimento ou percebem a aula na informática educativa como curso (exemplo: para aprender a editar vídeo ou fazer slide).

Embora a mediação do computador tenha ajudado a evitar o uso do português em sala,

muitas vezes, a metodologia de tradução predominou na Atividade devido à presença do intérprete.

Diante dos dados, pude concluir que a disposição dos computadores, embora tenha estimulado o trabalho em grupo, não colaborou para uma melhor interpretação para os surdos. O uso das máquinas teve efeito de empoderamento e, principalmente, maior autonomia para o aluno.

Tanto a professora de inglês, quanto o intérprete acreditam que as atividades na sala de informática facilitaram a interação entre todos os alunos e a aprendizagem dos alunos surdos. O uso da tecnologia em sala de aula também é valorizado pelos alunos surdos, especialmente porque possibilita a utilização de vídeos, seja com legendas ou com janela de interpretação em LIBRAS. Um aluno, por exemplo, destaca o uso de vídeos da Internet na sala de informática e sugere o uso de vídeos em outras aulas, além das de inglês. Tal preferência por vídeos mostra a importância de elementos visuais para o processo de aprendizagem dos surdos, apontada por Berto (2012).

Os intérpretes também destacam a importância dos elementos visuais proporcionados pela Internet para a aprendizagem dos surdos. Uma intérprete destaca a possibilidade de os alunos surdos se comunicarem por escrito, em português, através da Internet, e outro intérprete sugere a criação de uma rede social interna para atividades pedagógicas de comunicação escrita entre os alunos surdos, tanto em português quanto em inglês.

Na visão da professora de inglês, as atividades desenvolvidas na sala de informática, com a mediação da tecnologia, estimularam a participação, o engajamento e a autonomia dos alunos, além de contribuir para que os alunos surdos se sentissem mais capazes.

O uso da tecnologia na prática educacional foi percebido como benéfico para todos os

envolvidos. Pudemos perceber que os sujeitos apresentaram diferentes níveis de engajamento durante a realização das tarefas e que o objeto foi negociado e modificado pelos participantes. Algumas vezes, o instrumento virou objeto da atividade, como na elaboração no power point; porém, podemos perceber que na grande maioria, a tecnologia foi usada como meio para se discutir um assunto ou apresentar um conteúdo.

Acredito que mesmo diante de toda a dificuldade, o ensino de língua estrangeira e o uso de TDIC não podem ser negados ao aluno surdo, uma vez que podem ajudá-lo no desenvolvimento de sua autonomia e a ocupar o seu lugar na sociedade, e, por isso, buscamos proporcionar um espaço no qual todos os alunos (ouvintes e surdos) pudessem aprender inglês juntos e com o apoio da tecnologia e de um mediador tecnológico..

Apesar de alguns alunos se mostrarem mais individualistas, notamos que houve uma maior aproximação no trabalho colaborativo entre surdos e ouvintes devido ao uso compartilhado do computador. A aprendizagem, uma boa parte do tempo, não foi em mão única, mas sim colaborativa.

Entretanto, a interação entre alunos com a mediação do computador e em trabalho colaborativo foi importante, porém, trouxe à tona muitos dos dilemas da turma inclusiva.

5.2.2.2.1. O que dizem os participantes da pesquisa sobre os recursos digitais?

A voz dos intérpretes

“ eles mexem em internet então tem um monte de coisa que eles sabem, mas eu acho que a gente já num vem há tempos aqui”

“O computador foi peça fundamental na atividade de aprender línguas, uma vez que as aulas

contavam sempre com um vídeo e uma tarefa digital a ser realizada na sala de informática”.

“O aprendizado do surdo na sala de informática com ouvintes é muito maior do que a aprendizagem de um surdo sozinho na aula.”

“Eu, assim, eu acho a informática tudo pro surdo, porque é o visual né, eles podem pesquisar... Aqui tem acesso à Internet, então, assim, a Internet é um mundo de informações e isso é importante pro surdo também.”

“(...) criar uma rede social interna, se pudesse fazer aqui, para eles se comunicarem havendo tipo uma conversa curta sobre um assunto de conteúdo escolar e que eles pudessem se comunicar escrevendo, isso seria ótimo pro surdo, né, entre eles... pra treinar o português também...poderia até fazer isso em inglês... tipo dar uma tarefa específica assim: “convida ele para almoçar em inglês”, né?”

“a aula de informática pra mim é a continuação da sala de aula. É tudo aquilo que eles não tiveram acesso no campo visual é o momento que eles tem pra ver, pra pesquisar, é uma busca de palavras que eles tem dificuldade, é um campo que faz parte do dia a dia deles, deveria ter até mais que eu acho que uma vez por semana pra eles se torna pouco, pelo menos pros alunos surdos deveria ser um horário bem maior, uma escola sem informática num tem mais condição, ainda mais com os alunos surdos, é prioridade tem que ter, pra eles então é fundamental”

“eu acredito que os professores poderiam usufruir mais dessa possibilidade, não só na sala de informática, tem o datashow, o celular e os alunos tem essa tecnologia eles usam muito (...) que eles tão sempre no facebook, pra continuar em casa, eu acho que os professores tem mais é que se adaptar né porque pro jovem de hoje em dia é só tecnologia no caso né?”

“Ele (o aluno surdo) vive num mundo de ouvintes e utiliza a língua portuguesa e não podem falar. Então, assim, ao menos, eles têm que saber a língua portuguesa escrita. Senão, eles vão tropeçar muito e nada melhor do que a internet, essa comunicação que eles utilizam porque eles gostam né e é rápida também né, nada melhor do que utilizar essa tecnologia, no caso internet, redes sociais, torpedos e tudo mais, a gente tem que entrar no mundo dos adolescentes, na forma que eles gostam, num adianta a gente pegar vamos aqui, copia aqui essa palavrinha milhares de vezes aqui porque é uma coisa que eles não gostam e vão acabar esquecendo mesmo, vai só complexar, então é melhor fazer uma coisa que ele goste né, e perceba assim eu tenho que, eu preciso conversar com o fulaninho, eu tenho que aprender porque eu conheço surdo lá de longe e a gente só se comunica por mensagem então eu acho muito importante e a tecnologia ajuda muito nessa relação”

A voz dos alunos surdos:

“O inglês ele é muito diferente, o dicionário do meu computador me ajuda um pouco, o google

também, mas lá na sala a professora mostra tudo em vídeo da internet.”

“Eles [outros professores] poderiam trabalhar mais com vídeo também, assim como a professora de inglês faz.”

“eles poderiam trabalhar mais com vídeo também, assim como a professora de inglês faz, sem contar que estes sinais em inglês que ela traz é diferente, mas precisa da LIBRAS também.”

A voz da professora regente

“seria bacana mostrar como podemos utilizar as tecnologias disponíveis para melhorar o processo ensino-aprendizagem. Mostrar as necessidades do aluno surdo, como devemos preparar material, o que devemos evitar para não confundi-los.

Poderia haver uma capacitação voltada para que tipo de atividades / trabalhos podemos desenvolver usando as tecnologias com os surdos para que eles realmente aprendam a matéria que estão estudando.”

“Os alunos participaram bastante através dos projetos propostos para reforçar e atualizar o aprendizado (...) eles vão em busca das informações e se desenvolvem (...) acredito que inserir tecnologias digitais nas aulas seja uma boa proposta já que possibilitará aos nossos alunos maior independência na busca de conhecimento, não é só fonte de diversão, é mais um instrumento para que perceba que sua deficiência não é uma barreira para que ele tenha acesso à qualquer informação”

A voz do aluno ouvinte:

“Hoje em dia têm muitos alunos que estão sempre na internet e então seria um meio mais

informativo e educativa para todos nós”

“eu acho fundamental, porque só escrever fica chato”.

A voz do familiar do surdo:

“ela gosta mais ou menos de inglês, mas faz os trabalhos pesquisando na internet, a internet ajuda muito ela, ela usa o dicionário, já fica na página dos favoritos(...) ela costuma sempre estudar com o computador...ela tem uma intimidade muito grande na área da tecnologia, até mais do que eu, ela faz pesquisas e lê grandes textos, copiando e colando no dicionário de LIBRAS” (Depoimento da mãe de uma aluna surda)

“ Eu acho a sala de informática ajuda muito pra mostrar o que está acontecendo no mundo, a internet tá aí pra isso”... (Depoimento da mãe de uma aluna surda)

A voz da mediadora-pesquisadora:

“Percebi que no momento de realização da atividade em que os alunos estavam diante do computador, eu continuava a falar, mas os surdos por não estarem virados pra mim, e sim para o computador, não pegavam o que eu dizia.”

“Sobre minha prática como mediadora, embora acredite ter estimulado o trabalho colaborativo e a autonomia entre eles, uma vez que eles tinham que buscar a resposta pesquisando na internet, pretendo me esforçar para não mais falar em voz alta enquanto circulo entre os alunos durante a execução da atividade, pois percebi, através da filmagem da aula, que como os alunos surdos estavam concentrados diante do computador e consequentemente de costas para mim e para o intérprete, não podiam fazer leitura labial ou ver o intérprete interpretando o que eu dizia...assim, os surdos não tiveram acesso ao que eu transmitia nestes momentos, ou seja, somente os ouvintes se beneficiaram da informação.”

“Em alguns momentos da pesquisa, pude perceber conflitos entre aluno surdo e ouvinte, impulsionados pela configuração da sala e a proposta do exercício (alunos pesquisando em dupla, sendo que eles foram orientados de que não podia haver dois ouvintes no mesmo grupo). Um dos ouvintes deixa transparecer que acredita que trabalhar em dupla com um surdo é somente deixar o outro copiar o que ele pesquisou sozinho, ele parece acreditar ser superior ao colega surdo (que, para ele, não conseguiria achar a resposta sozinho).

A aprendizagem por meio de um projeto interdisciplinar revelou-se como um desafio.

A preocupação da professora com os conteúdos e o tempo que a sobrecarregavam, muitas vezes, a impediu de buscar o tipo de trabalho proposto pela professora de informática

educativa.

Entre a mediadora e a professora regente, podemos perceber um certo conflito com relação ao próprio planejamento do projeto em que o conhecimento seria construído de forma colaborativa, justamente pela forma como viam e queriam conduzir o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Apesar dos sujeitos apresentarem engajamento durante a atividade, mesmo após a mensagem inicial enviada por mim a todos os professores sugerindo o trabalho com a temática da sustentabilidade, a professora de inglês não pareceu aberta a modificar seu planejamento. Tínhamos portanto dois planejamentos em paralelo, o meu e o dela. Neste momento, não compartilhamos o mesmo objeto, pois, como mediadora, buscava o apoio e acolhimento do projeto Sustentabilidade para a turma 601 que, na verdade, foi melhor aceito pela professora de ciências, que se propôs a ceder seu tempo para um vídeo, a debater a temática com a turma, a avaliá-los através de uma produção do texto e a realizar um evento extra classe envolvendo o assunto (ida ao museu).

Com relação à intérprete, embora acompanhasse todos os desdobramentos do projeto Sustenta-habilidades, devido à presença dos surdos, parecia compartilhar a mesma visão da professora de inglês quanto à aprendizagem, quando demonstra, na aula dada na semana do surdo, considerar que o mais importante era a produção do vídeo de línguas, sugerindo que devêssemos dedicar nosso tempo mais a isso.

Nem sempre, o resultado almejado foi alcançado. Há falas da pesquisadora em trechos de aulas; porém, que demonstram sua satisfação com a inclusão de duas alunas surdas nas atividades do projeto; entretanto, há, também, passagens que demonstram sua preocupação com a não inclusão de um aluno surdo na atividade:

Encontramos, entre os participantes desta pesquisa, diferentes visões. Por um lado, certas visões negativas, descrentes, paternalistas e até as que denotam preconceito, julgando o surdo como incapaz. Por outro lado, visões positivas deste convívio, que é entendido como uma possibilidade de troca, uma oportunidade de um aprender com o outro.

Apesar dos dados evidenciarem a importância da língua de sinais no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, a LIBRAS é um dificultador para a interação entre os alunos ouvintes e os alunos surdos inclusos; entretanto, elementos da cultura surda foram bem aceitos quando introduzidos no ambiente escolar, como por exemplo, os vídeos com janelinhas em LIBRAS e as atribuições de sinais aos colegas, apesar da imaturidade de alguns alunos que não conseguiram compreender, de fato, a necessidade da inclusão.

Observa-se o esforço dos alunos surdos em acompanhar a turma, embora, alguns professores e até intérpretes não acreditem no seu aprendizado. No entanto, algumas dificuldades atribuídas a alunos surdos, muitas vezes podem ser atribuídas a outros fatores. Percebeu-se, por exemplo, comprometimentos além da surdez e dificuldade de integração de surdo, principalmente, os alunos com surdez parcial, visto que oralizavam com dificuldade e não tinham LIBRAS. Além disso, a escola tem que dar conta de introduzir a LIBRAS ao aluno surdo em pouco tempo e, com isso, há maior esforço para a aprendizagem dessa língua e menos tempo para a alfabetização no português escrito. Segundo os professores, muitos ainda estão em processo de alfabetização no português e com repertório linguístico em LIBRAS reduzido quando entram em turma inclusiva com ouvintes.

Percebi que a inclusão não foi plena. Muitas vezes o aluno surdo foi visto como incapaz, denotando inferioridade. Em outros momentos, percebe-se que prevaleceu a vontade do aluno surdo, o que pode tanto transparecer uma visão de superioridade quanto apontar

uma atitude protetora também, o que, igualmente, o diferencia do aluno ouvinte como mais frágil. Apesar disso, com a apresentação da ASL e das possibilidades tecnológicas atuais, os alunos conseguiram relacionar o aprendizado da língua estrangeira como algo passível de ser utilizado e necessário, como por exemplo numa conversa com um amigo americano pela internet em que pudessem usar videoconferência ou mensagens escritas em inglês.

5.2.2.2.2. O que dizem os participantes da pesquisa sobre o projeto interdisciplinar?

A voz dos intérpretes :

“Ela não ensina gramática pra eles, pelo menos não de forma maçante”

“a participação deles é muito boa, na amizade, no aprendizado, na hora do recreio, na educação física, todo o tempo estão juntos, os ouvintes aprendem LIBRAS com os surdos, buscando esta forma do conhecimento cada vez eles querem mais e mais e mais e eu assim num vejo problema algum e até com turmas menores quarto ano quinto já poderiam começar esta parte de inclusão, eles deixam pra começar eu acho muito tardio”

“os alunos ouvintes acabam sendo prejudicados porque desacelerou e os alunos surdos tentam acompanhar de alguma forma, eu acredito que, como eu acho muito uma socialização, eles podiam atender somente os surdos só que dentro de uma escola de ouvintes, podia até ser, mas não dentro de uma sala de ouvintes, né como tem as salas da classe especial, tivesse uma aula de educação física botando as duas turmas juntas, uma aula de artes, alguma coisa que pudesse socializar o surdo com o ouvinte seria ótimo, concordo plenamente, mas não na questão da matéria eu acho que o surdo tem um certo ritmo, a gente tenta passar tudo que o professor explica, a função do intérprete não é passar tudo, mas muitas das vezes...enfim eu acho muito mais válido ter um grupo de professor “exclusivo” pro surdo, um professor de matemática até comentou comigo “eu peguei uma turma um ano e nunca mais”, ou seja, os sinais que ela aprendeu se perdeu, acabou se perdendo(...) eu acho ilusão colocar um grupo de surdos mesmo que tenha suporte que interprete eu acho uma utopia, pra mim, o surdo ganharia mais, renderia mais trabalhando no tempo dele com cada professor com sua matéria mas indo se socializando fora numa aula em conjunto com o restante da turma porque eles estão numa sociedade de ouvintes (...) o grupo de surdo também eles são muito preconceituosos também, como eles já sofreram tanto com o preconceito do ouvinte tem um grupo de surdo que tem preconceito de ouvinte então eles preferem se isolar, mas só que é assim a opinião deles, eu acho que tem que ter escola para aqueles que não queiram interagir né que vão, ninguém também pode impedir ninguém de nada, mas eu acho a melhor forma na minha opinião é ter 1 ou 2 polos que tenha surdos e ouvintes até pra eles poderem saber que o mundo não é só deles e realmente não é, o mundo não é nem só de surdo nem só de ouvinte, a gente divide, eles que vivem numa sociedade de

ouvintes então eles tem que saber se colocar nesta sociedade, eles tem que saber se virar nesta sociedade então seria bom tá passando por isso desde pequeno, mas na questão do aprendizado eu acho que deveria ser é só eles mesmo”

“a turma é ótima, os surdos são bem participativos, eles mesmos querem participar, eles levantam, o professor faz pergunta, todo mundo levanta a mão e quer responder ao mesmo tempo”

“A inclusão funciona quando você tem uma equipe pra isso, quando você tem uma sala de recurso, quando você tem intérprete, porque eu tenho visto alguns alunos que chegam pra gente com uma dificuldade tamanha porque estudaram em escola inclusiva porém sem um intérprete, onde eles estiveram com um professor que não dominava a LIBRAS então eles se tornaram copistas, eles chegam aqui e falam que já viram aquela matéria antes mas que num entenderam nada “o professor já te ensinou isso?” “já mas quando ela falou eu não compreendi”, então quando tem realmente a inclusão eu acho que funciona sim, de toda forma, na sala de informática, na sala de recurso, com intérprete, professor, que num é obrigado o professor conhecer a LIBRAS, mas o professor que busca uma forma de ajudar aquele aluno que tá com deficiência então eu acho que funciona sim”

“o professor que já teve uma experiência mesmo que mínima com o surdo, ele vai reagir bem, pra ele vai ser um aluno como outro qualquer, agora o professor que nunca trabalhou com surdo, ele para e fica olhando pra cara do intérprete tipo eu vou fazer o que daqui por diante, isso o surdo percebe, o surdo consegue perceber um despreparo e pra mim isso é uma situação muito constrangedora (...) ano passado eu peguei assim uma turma com 8 alunos surdos e os professores acho que só 2 ou 3 já tiveram contato com surdo e o restante não e você vê eles param, eles param na porta e perguntam o que que é isso, espantados assim. Eles são surdos? quer dizer nem me avisaram, vou fazer o que? E eu ah dá sua aula, se preocupa em dar a sua aula, é a resposta que eu dou, tento tranquilizar também porque se eles se chocam, o surdo fica perguntado o que foi aí eu digo não é porque ele nunca trabalhou com surdo...então eles olham e falam normal, pra eles é normal mas pro professor que tá pegando eles não”

“Porque sabe que é mais trabalhoso, é mais trabalhoso, é, então ninguém quer né? Tem que fazer 2 provas diferentes, alguns né que se prontificam né, explicar de uma forma diferente a gente não Solicita professor faz uma prova diferente, é uma opção, por isso que eu digo que a inclusão não existe, só estão dentro da mesma sala, mas se dentro da sala há diferença num é inclusão, então a maioria que eu conheço olha como um peso que tá lá pra deixar a aula dele mais lenta, mais difícil, pra ele ter mais trabalho então quando a gente chega no começo do ano na sala pra aqueles que nunca viram, igual na outra escola que eu falei que já aconteceu de uma professora me expulsar da sala, ‘não quero você na sala não’, ‘mas eu tenho que ficar’ rs...”

A voz da professora regente

“É difícil, pois não tenho noção de LIBRAS para saber o melhor método para que eles aprendam. O ritmo é bem mais lento. E, como não consigo me comunicar diretamente com eles, sempre preciso que a intérprete me ajude. Então, há momentos de se trabalhar a oralidade e compreensão auditiva com os ouvintes. Daí, preciso pensar em uma atividade para os surdos enquanto os outros fazem a tarefa que proponho (...) Estou gostando e aprendendo mais com esta experiência. Só lamento não saber LIBRAS ainda”

“há a preocupação de me fazer entender por eles, assim tento, utilizar o que sei de LIBRAS para me comunicar...”

“o surdo parece que entra em desvantagem no nosso contexto escolar. O fato é que eles parecem não dominar LIBRAS quando entram na escola. Então, ainda estão em processo, tanto com LIBRAS, como com português e aí, ainda vem o inglês. Em casa, muitos familiares não sabem LIBRAS. A escola tem que dar conta de introduzir o aluno a essa língua. Daí, muitos quando ainda estão em processo de alfabetização, com repertório linguístico reduzido ainda, já devem estar na sala com os ouvintes.”

“Primeiro, creio eu, deveria haver aula de LIBRAS em nosso horário de trabalho. Vai trabalhar com turma inclusiva? beleza, capacitação primeiro. Não seria para tirar o trabalho da intérprete, mas para nos fazermos mais presentes com os alunos.”

“Os alunos participam através de projetos propostos para reforçar e atualizar o aprendizado, a partir de sugestões eles vão em busca das informações e criam/desenvolvem o corpo de seu trabalho... observo que os surdos não apresentam muitas dificuldades diferentes das dos ouvintes, as estratégias para desenvolver as atividades é que sofrem alterações em determinadas situações.... a maioria dos alunos surdos apresenta mais dedicação, maior empenho em participar de forma positiva das atividades propostas...”

“Na minha sala de aula há ausência de políticas públicas realmente inclusivas e a tentativa de dar conta dos problemas que vão além dos meramente pedagógicos ...há os que se esforçam em aprender a língua do outro e os que apenas os ignoram por razões bem variadas. Na minha sala de aula há duas turmas pelo menos, e não adianta acusarem sem entrarem aqui e mostrarem como transformá-la em uma só ...há a presença da família do aluno surdo que segundo dizem até parece ouvinte . E a ausência da família do ouvinte que vai para a escola cumprir a sua obrigação. Tem a presença da família que não trata seus filhos como coitadinhos. E daqueles que, apesar de seus filhos terem 20 anos, sequer aprenderam LIBRAS para se comunicar com eles.

*Na minha sala de aula, tem trinta alunos enfileirados, potenciais adormecidos, esquecidos ou ignorados... uma professora que não sabe LIBRAS, um ou dois intérpretes que não sabem inglês, alunos surdos que não sabem muito bem o português e nem dominam os sinais de LIBRAS, alunos ouvintes que não foram plenamente alfabetizados, uma aluna com deficiência intelectual que não sabe nem uma coisa nem outra, mas que tem jeito para a música, centenas de questionamentos, dois tempos de aula...o tempo cronometrado, uma hora e quarenta minutos, uma vez por semana e o tique-taque incessante de minhas reflexões agoniantes (...) **Dois tempos de aula para alfabetizar, ensinar***

inglês, revisar LIBRAS, fazer trabalhos criativos, dar aulas interessantes, garantir a inclusão, não atrasar ninguém, não correr demais, fazê-los ler criticamente, trabalhar as quatro habilidades com os ouvintes, mostrar sinais de língua inglesa para os surdos (mas sem esquecer que o foco para eles é leitura e escrita), incluir tecnologias digitais para todos, anotar no diário, falar de cultura e cidadania, não esquecer o projeto da escola e os temas transversais, aplicar provas, deixá-los criar, seguir o livro, adaptar atividades para cada grupo...”

A voz do estagiário

“Vejo que os surdos são tão importantes, para a escola, quanto os ouvintes. De forma que por tal inclusão a escola tornou-se uma das referências em Educação de Surdos no município.”

“ ter alunos surdos na classe interfere no planejamento das aulas pelo fato de as aulas terem de ser elaboradas com uma tendência muito mais lúdica e imagética do que aulas para alunos ouvintes ”

“A inclusão dos alunos surdos por parte da escola e da turma, a preocupação da escola, da direção ao corpo docente, em que essa inclusão esteja acontecendo e com a real aprendizagem dos alunos, segundo ele, são os pontos mais positivos do projeto. Por outro lado, destaca como ponto negativo o excesso de alunos surdos por sala, de forma que o intérprete não podia assistir a todos e o fato dos professores não saberem LIBRAS, precisando da ajuda dos intérpretes na maioria das comunicações com os alunos surdos”.

“ o aluno surdo tem a necessidade de acompanhamento mais próximo do professor ou orientador; visto que a todo o tempo as disciplinas são trabalhadas em duas línguas com eles: Português, na escrita e LIBRAS, nas explicações. No caso do Inglês, este torna-se uma terceira língua”

A voz do aluno ouvinte

“todo surdo eu acho que tem preguiça de ler, então sem muito texto é mais fácil pra eles”

“mas muitos de nós não gostamos porque às vezes eles atrapalham muitas aulas , por causa da dificuldade com o Português”

“Eu prefiro ficar com ouvintes porque com surdos a comunicação é difícil”

“É bastante engraçado”

“me comunico com eles às vezes com LIBRAS (com o pouco que eu sei rsrs) , e às vezes com gestos, a convivência com surdos-mudos além de ser interessante, eu aprendo coisas novas com eles todos os dias, me esforço para conseguir conversar com eles . Sempre que posso pergunto e tiro muitas dúvidas”

“eu tento me comunicar com eles, eu tenho até amigos surdos no face (S, aluno ouvinte) eu me comunico falando devagar porque alguns conseguem fazer leitura labial, com gestos e com o intérprete”

“que às vezes eu quero falar alguma coisa com um surdo aí eu pergunto para o professor como é que se fala e ele não sabe”

“Não gosto porque o professor intérprete tem que ficar na frente do quadro interpretando, então, atrapalha a copiar, às vezes o professor intérprete chega atrasado e a professora está esperando ele para começar a aula”

“Eu acho que é legal porque com os intérpretes eu aprendo também, tem dois professores”

“Quando eu tenho que me relacionar com os alunos surdos da sala, eu falo com o intérprete para ele me ajudar”

A voz do aluno surdo

“Eu prefiro fazer trabalho com os surdos mesmo porque a comunicação é melhor”

“Eu gosto de ficar na sala de aula com os ouvintes porque nós compartilhamos, eles aprendem sinais, pedem caneta emprestado, é muito legal, surdos e ouvintes ficam juntos, às vezes eu não entendo porque eu não tenho boa oralização, aí eles param e conseguem explicar, não é muito diferente pro ouvinte não, mas diferente é pro surdo porque tem a LIBRAS”

“Temos inclusão na sala de aula, surdos e ouvintes, são divididos em 2 grupos e aí a gente compartilha, tento ensinar pros ouvintes a língua de sinais, é muito bom, existem muitos professores (português, matemática, artes, ciências, inglês...) e eles fazem a troca todos os dias e nós podemos compartilhar o ensino, não fica separado não, somos amigos, e o

professor ajuda muito o surdo, eles gostam de trabalhar junto com o surdo, é bom, a única diferença que eu acho que tem é que o aluno surdo ele necessita de uma interpretação e o ouvinte lida direto com o professor, o professor ele ajuda o surdo e também o próprio ouvinte, eles vem, eles ajudam quando a gente pergunta como é que faz e também nós ensinamos como é que Soletra, eles aprendem LIBRAS, a gente faz as pesquisas também juntos, a gente pode aprender igual e ainda ensinar pro ouvinte”

“todo professor poderia saber pelo menos um pouco de LIBRAS porque às vezes a gente senta na sala, fica olhando e não entende a oralização do professor, só fala, fala, fala...falta um pouco de LIBRAS “

“Ah deveria ser obrigado, obrigado obrigado não, mas eles deveriam aprender LIBRAS sim, muito importante pra trabalhar com a gente”

“Se só tem o professor e o intérprete falta o surdo perde a aula também porque ninguém sabe LIBRAS”

“A intérprete é muito importante porque ensina, ajuda a gente a aprender a escrita, ele tem a importância de ouvir e passar pra LIBRAS”

A voz da mediadora de tecnologia

“Na sala de informática, um aluno ouvinte ficou preocupado em ajudar o Marlon com o computador, que não viu necessidade e riu desta atitude. Talvez esse gesto tenha denotado um certo senso de superioridade do ouvinte”

Durante minha explicação, os alunos surdos faziam os sinais conforme eu fazia e repetiam tentando memorizar, mas não sei se haviam entendido de fato

“Outra coisa que me chamou atenção na sala de informática era que os alunos ouvintes perguntavam a mim o tempo todo enquanto os surdos geralmente perguntavam ao colega surdo ou pediam ajuda ao intérprete quando tinham alguma dúvida. Houve momentos em que o intérprete não interpretou o que eu falava para todos os surdos, o que gerou conflitos, pois eu julgava ser importante para eles tudo o que eu dizia”

“Nesta aula, pude perceber um grande interesse e avanço dos alunos surdos, percebo que o nível de aprendizado destes alunos, de modo geral, tenha sido bem semelhante ao dos ouvintes, mesmo neste grupo com surdos e ouvintes, percebi uma melhor participação dos surdos em relação aos ouvintes , há registros de conflitos com um aluno ouvinte e com aluno surdo. A atitude tanto do aluno surdo quanto do ouvinte que não estavam acompanhando a aula parece ocorrer porque ainda viam o computador mais como uma fonte de entretenimento e não como fonte de conhecimento, além disso, também pareciam não perceber que a aula era para todos eles, achando que havia momentos para os surdos e

momentos para os ouvintes”.

(olhando para duas alunas) ó meninas parabéns (me dirigindo ao intérprete) elas tão fazendo tão direitinho né, intérprete?(...) A aula num é pros surdos não, é pra todo mundo num é só pros surdos não, a gente tá aqui conversando todo mundo junto, todo mundo tem que aprender, tá? (se dirigindo a um aluno ouvinte)

A voz da família

“bem sinceramente, o que eu aprendi de inclusão é bem diferente do que vejo, pois pra mim eles só estão incluídos dentro da sala, fora dela continuam totalmente excluídos, pois se tiverem problemas em outras áreas, ninguém sabe LIBRAS aqui na escola e eu acho que o ideal seria que todos os professores tivessem a língua de sinais, pois um intérprete nunca consegue passar a essência de toda a matéria”. (Depoimento da mãe de uma aluna surda)

“Meus pais acham muito legal a inclusão porque eu tô aprendendo muito a falar em LIBRAS” (aluno ouvinte)

“ Minha mãe só escolheu essa escola porque era a única que aceitava ele e era a única que tinha na época (..) Eu acho bom estudar numa escola inclusiva porque eu posso interagir com uma pessoa surda, saber o que acontece, saber LIBRAS ainda mais que eu tenho um irmão assim” (aluno de turma de inclusos e irmão de surdo)

“Eu não sei nada de LIBRAS, eu tento me comunicar escrevendo numa folha e ele lê e entende” (aluna ouvinte e irmã de surdo)

“me relaciono bem com os alunos surdos porque eu tenho irmã surda e porque eu quero aprender LIBRAS com eles” (aluna e irmã de surdo)

“Ela tem LIBRAS desde os 4 anos e antes ela já tinha criado sua linguagem então eu nunca tive problemas em relação à comunicação...ela emite muitos sons que dá para entender como: não, papai, acabou, vem, bom dia, mas usa, preferencialmente a LIBRAS, creio que a LIBRAS é que língua mãe do surdo, logo sem ela fica impossível aprender a língua portuguesa. Nunca tive vergonha de conversar com gestos, minha filha é meu orgulho, se algum dia viesse a ter vergonha dela, estaria dando margem à sociedade para discriminá-la. Antes de aprender a LIBRAS, ela começou a criar seus próprios sinais, mas logo aprendeu a LIBRAS...infelizmente, ela tem uma certa dificuldade quando só tem ouvintes, prefere sempre estar entre os que tem a LIBRAS”..(mãe de uma aluna surda)

“O meu irmão no início não queria aprender LIBRAS não, acho que basicamente ele não se aceitava como surdo, entende? Só depois que ele foi entender que era surdo, que era uma maneira de se comunicar (...) ele mudou muito, certas atitudes, de se aceitar mesmo, eu me lembro que ele gritava muito, gritava muito e agora não grita tanto mais, tá mais calmo, acho que ele não conseguia se expressar e agora tá conseguindo (...) Ele até disse pra minha

mãe que queria ser professor de LIBRAS , mas só que ele só tem contato com surdo aqui na escola mesmo” (aluno que estuda com alunos surdos e é irmão de surdo)

“Minha mãe sabe mais ou menos. Eu falo um pouquinho LIBRAS”. (aluno que estuda com alunos surdos e é irmão de surdo)

“Acho bom ter intérprete para ajudar o professor e os alunos e ela se dedica bem ao trabalho, ela gosta de lidar com os alunos, mas na escola pública acho que deveria ter mais atenção com os professores, uns aqui são ótimos, eu acho eles ótimos, mas tem uns que não querem aprender a LIBRAS, mas quando pegam uma sala, acho que se apaixonam pela LIBRAS, é um desafio né? Se todo professor soubesse LIBRAS ele iria entender melhor o aluno, iria se comunicar melhor com o aluno sem precisar da interprete, e interagir melhor com os alunos” (aluno e irmão de surdo)

A voz do aluno-monitor

“Tinha que ter mais professores que queiram aprender LIBRAS pra ele entender o aluno também, não só o intérprete” (aluno irmão de surdo e que estuda com alunos surdos)

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que tudo o que ocorreu durante este estudo faz parte de um contínuo e “complexo processo de autoconsciência, consciência do mundo ao redor e contínua transformação de si e dos demais” (LIBERALI, 2012b, p. 15) e que os conflitos em relação à nossa percepção sobre o objeto-motivo da atividade “Ensinar-aprender inglês em contexto de inclusão de surdos” geraram um movimento dialético que propiciou mudanças em nossas práticas pedagógicas. Como um sistema de atividade está inter-relacionado com vários outros, as transformações ocorridas em um sistema podem ser expandidas a outros sistemas. Tornam-se necessárias ações que promovam também o envolvimento dos demais docentes. Assim, acredito que este estudo teve e terá impacto na minha formação como mediadora de tecnologia em turma inclusiva e na prática pedagógica da professora regente de inglês e que também pode envolver outros docentes.

A sala de informática existe na escola desde o ano 2000, porém a aplicação das TDIC até o ano de 2010 era bastante tímida. Em 2011, entretanto, a rede municipal e a direção da escola propuseram uma adesão maior dos professores quanto à utilização de diversas tecnologias como instrumentos mediadores dos projetos interdisciplinares, e a partir daí, o uso das TDIC foi mais intenso e integrado ao currículo, o que ajudou a promover um diálogo maior entre as disciplinas e práticas pedagógicas melhor sucedidas.

Diante dos dados gerados através das aulas, notas e entrevistas com os participantes, alguns pontos importantes emergiram sobre inclusão e sobre o impacto dos elementos mediadores no ensino.

Podemos inferir que a inclusão aconteceu, sim; porém, ainda não em sua plenitude. Observou-se que determinadas atividades contemplaram somente o aluno ouvinte (como

pronúncia de certas palavras) não promovendo, assim, a inclusão do aluno surdo . Por outro lado, atividades voltadas para o uso de sinais nem sempre incluía os alunos ouvintes.

Neste contexto inclusivo, por um lado, o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de língua estrangeira é percebido pelos alunos (surdos e ouvintes) como uma oportunidade de aprendizagem de línguas, por outro lado, as dificuldades dos alunos surdos com a aprendizagem de sua própria língua materna (LIBRAS) e do português como segunda língua tornaram a aprendizagem de uma terceira língua (o inglês) ainda mais desafiadora. As especificidades do processo de aprendizagem de línguas pelos surdos não impedem que aprendam a modalidade escrita de uma língua estrangeira, como o inglês e conheçam uma de sinais estrangeira também.

Com relação às atividades orais em aulas de inglês para turmas com alunos surdos e ouvintes, é preciso que haja uma adaptação do plano de aula para que os surdos não se sintam excluídos sem retirar dos alunos ouvintes o direito ao desenvolvimento das habilidades orais.

Se o objetivo é oferecer aulas de inglês para turmas inclusivas, seria ideal que o intérprete dessas aulas também tivesse conhecimento de língua inglesa, uma vez que o professor acaba usando o português para viabilizar o trabalho do intérprete que desconhece essa língua estrangeira.

O cenário ideal seria aquele onde professor regente também tivesse conhecimentos de LIBRAS e de tecnologia. Entretanto, sabemos das limitações impostas. O fato de os participantes valorizarem o conhecimento (ainda que reduzido) de LIBRAS pelo professor de inglês sugere que este busque aprender pelo menos alguns sinais como forma de se aproximar dos alunos surdos. Além disso, a capacitação pedagógica do professor para utilizar recursos e métodos mais adequados a turmas inclusivas se mostra claramente necessária.

Sobre o papel do intérprete de LIBRAS, percebe-se a importância de este não se limitar a interpretar apenas as interações entre professor e alunos com foco instrucional, mas incluir também a interação entre alunos e enunciados que promovem a socialização do grupo. As escolhas do intérprete sobre o que precisa ou não ser interpretado nem sempre coincidiram com a opinião do professor. Dessa forma, é recomendável que intérprete e professor conversem sobre os critérios a serem adotados. Isso também se aplica à questão do esclarecimento de dúvidas dos alunos surdos pelo intérprete. Além de evitar o risco de o intérprete não consultar o professor e incorrer em possíveis equívocos, é importante que o professor seja informado pelo intérprete sobre as dúvidas dos alunos para melhor compreender seu processo de aprendizagem.

Com referência à mediação das novas tecnologias no ensino de inglês para turmas inclusivas, destacam-se como pontos positivos a facilidade de acesso a imagens e vídeos (especialmente importantes para alunos surdos) e o sentimento de realização dos alunos ao se engajarem em atividades de navegação na Internet e de protagonismo a partir de produção e compartilhamento de vídeos. A falta de infraestrutura (como poucos computadores, conexão à Internet instável etc.), entretanto, limitou a utilização das TDIC em vários momentos. Cumpre buscar ainda uma disposição dos equipamentos em sala que facilite a interpretação de/para LIBRAS.

Neste trabalho, me propus a focalizar um sistema de atividade, não desconsiderando, porém, que há outros sistemas de atividade formando uma rede de sistemas e que os sistemas de atividade aqui descritos funcionam como instrumento mediador de outro sistema que é o processo educacional.

A angústia de realizar tudo ao mesmo tempo pode ter desencadeado conflitos,

conflitos esses que revelam contradições. Projeto não tem roteiros, portanto é normal esse sentimento. Não acredito que conseguimos atingir 100% de nosso planejamento, mas cada passo dado foi um avanço. Aprendemos que não dá mais pra se trabalhar sozinho numa escola e que é preciso ter coragem de expor sua prática para compreendê-la, repensá-la e transformá-la. É importante o professor sempre avaliar o potencial de um instrumento e buscar outros, propiciando cada vez mais um ensino mais autoral e menos metalinguístico.

As novas tecnologias apresentaram-se como aliada em nossa formação e em nossa comunicação. Entretanto, por maior que tenha sido o esforço dos envolvidos, os dados apontam falhas na inclusão que limitaram o sucesso das propostas, mas que nos levaram a momentos de profunda reflexão.

Diante do contexto atual de multiletramentos¹², é preciso não ficar preso à ideia das cápsulas das quatro habilidades, mas de multihabilidades e criar possibilidades de ampliação para todos em nossas aulas, desafiando-se, complementando-se entre si. Assim, se a atividade não estiver voltada para a escuta mas sim para a compreensão, todos participam, usando diferentes recursos para significar e compreender, de acordo com suas demandas e interesses. Do mesmo modo, a partir de tarefas multimodais, várias habilidades são requeridas ao mesmo tempo (ex: um vídeo em que o aluno acompanha o som, imagem, legenda, fotografia).

Não precisamos ter as mesmas habilidades, os mesmos saberes, a mesma língua. É preciso também despertar o desejo de saber a língua do outro, não só o inglês, mas a LIBRAS a ASL etc, vencendo, assim, as barreiras da comunicação com o mundo.

Pretendo, agora, convidar os sujeitos de pesquisa a participar da análise reflexiva das perturbações de sua atividade, proporcionando a chance de refletirmos sobre nossa prática pedagógica e, quem sabe, modificá-la. Enfim, como recomenda Engeström (1987; 1999),

12 o conceito de Multiletramento engloba três aspectos: multiculturalidade, multimodalidade e multimídia

“propor que se vá além do sistema de atividade singular e trabalhar para a transformação de redes de atividade”.

Com meu retorno à escola, pretendo pôr em prática todo esse aprendizado fruto de reflexão e apresentar os dados para os sujeitos da pesquisa, valorizando sempre todos os participantes, pois meu objetivo, como sempre deixei claro, não é desqualificar a escola pública, muito menos meus colegas de profissão, mas sim de propor parcerias para construirmos juntos uma escola cada vez melhor, já que a perfeição, essa não existe.

Sabemos que nesta nossa primeira tentativa desse projeto ainda foi feito uso limitado da tecnologia, que não conseguimos trazer o depoimento de pessoas surdas que saibam inglês usando o idioma, nem que nossos alunos se comunicassem com o falante de outra nacionalidade. Sabemos que há uma mescla de métodos e que o inglês, muitas vezes, não foi nosso foco, uma vez que a busca pelos benefícios nas esferas social, digital e linguística foi o objeto principal, e não somente aprender inglês. Acredito que a principal contribuição desta pesquisa seja justamente apresentar desafios e problemas no contexto investigado.

Além disso, pretendo divulgar esses dados no meio acadêmico a fim de contribuir para o curso Letras-Libras, na formação do professor e do intérprete, pois acredito que poderá trazer implicações para os currículos. Assim, com o término desta pesquisa, pretendo realizar diferentes ações de divulgação dos resultados à instituições de nível superior e a outras escolas da rede, principalmente em reuniões pedagógicas e em eventos acadêmicos promovidos pela prefeitura, além da divulgação do trabalho em eventos e publicações. Desse modo, esta análise reflexiva pode me proporcionar a chance de contribuir para a minha prática e para a realidade em que atuo em específico, atingindo outros profissionais, professores em formação e aos formadores destes professores. Além disso, espero também

contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos práticos e teóricos nas áreas de ensino-aprendizagem de línguas em contextos inclusivos e de uso de tecnologias na educação inclusiva.

A realização de projetos mediado pelas TDIC realmente promoveu uma prática pedagógica mais interativa, reflexiva, crítica e rica em possibilidades, estimulando professores e alunos (tanto os surdos quanto os ouvintes). Acredito que o esforço de integração das TDIC na escola pode propiciar uma redução da defasagem entre o ensino público municipal e as exigências da sociedade em que vivemos desde que sejam vistas como instrumentos de integração e não de modo isolado. Entretanto, parafraseando Cysneiros (2000, p.121), o sucesso não pode ser atribuído ao instrumental, mas às pessoas que aprendem a tirar melhor proveito das ferramentas e máquinas disponíveis, ou seja, sem investimentos na formação do professor não há evolução. Além disso, para que os ideais propostos nos documentos oficiais sejam verdadeiramente concretizados, toda uma reforma curricular faz-se necessária, de modo que os surdos tenham condições de participação mais ativa.

Considerando a interação do sujeito com os outros componentes do sistema e de como estes usavam as ferramentas disponíveis ou não durante este tempo, muitos problemas que surgiram na execução do projeto implicam situações e condições que fogem ao controle da comunidade escolar considerada neste trabalho, como por exemplo: professores sem LIBRAS, poucos intérpretes para toda escola, elevado número de alunos em sala, ideia de isonomia entre surdos e ouvintes com relação a modelo de ensino, visão paternalista com relação ao surdo, visão de incapacidade do surdo, falta de verba para elaboração e divulgação de material, falta de professores, escassez de tempo para o professor planejar, compreender e dominar TDIC e LIBRAS, falta de hábito de trabalhos colaborativos, não letramento digital

de alunos e professores, falta de compreensão de uso e das potencialidades das novas tecnologias, falta de infraestrutura da escola pública (número de máquinas e conexão de internet), entre outros.

Apesar das limitações do seu escopo, espera-se que este estudo, além de apontar alguns desafios e possibilidades do ensino de inglês mediado pelo uso das TDIC e da LIBRAS para surdos e ouvintes, possa incentivar o desenvolvimento de mais pesquisas sobre esse tema na área de Linguística Aplicada, especialmente, em estudos que aliem novas tecnologias, surdez e ensino de línguas.

De 2013 (quando os dados foram gerados) até agora, a relação com a tecnologia mudou muito e as TDICs fazem parte do nosso dia-a-dia. Apesar de enfatizar que o recurso humano é o mais importante neste processo, apontamos também para a necessidade de haver maior integração na graduação do professor em formação com o uso de recursos tecnológicos em sua prática pedagógica, entendendo suas potencialidades.

Assim, os sistemas de atividade aqui observados parecem ter chances de expansão na medida em que se vem buscando tentativas de implementar mudanças e se tem revelado o interesse dos sujeitos envolvidos em assumir novas tarefas em uma nova divisão de trabalho, a fim de promover uma prática pedagógica mais reflexiva e crítica.

Espero que minha pesquisa contribua para o aprimoramento do contexto investigado, colaborando na discussão sobre a importância das novas tecnologias na escola e incentivando a formação contínua dos professores da rede pública, especialmente, os que atuam em turmas inclusivas.

Na minha opinião, no trabalho conjunto entre surdos e ouvintes, percebemos mais ganhos do que perdas, por isso, eu acredito na inclusão e acho que ela não é uma dever, mas

sim um direito de todos os envolvidos com educação. Juntamente com a aprendizagem da língua materna (LIBRAS) , o letramento (na língua portuguesa e o digital) e a aprendizagem de uma língua estrangeira são direitos do aluno surdo. Se efetivamente esperamos por inclusão da escola pública, então é preciso que, tanto o aluno surdo quanto o ouvinte, além de terem acesso a novas tecnologias, também se apropriem da língua inglesa.

Pensar na inclusão hoje não é uma questão de escolha, é uma necessidade. O diferente não é um empecilho para o crescimento do grupo, essa noção de perda precisa ser desconstruída. Lidar com a superdiversidade de uma forma efetiva para que todos possam desenvolver suas potencialidades e expandir suas possibilidades é a missão da escola. As propostas didáticas precisam ser pensadas em função do resultado que terá no outro. Vivemos em um mundo plural e as pessoas não são todas proficientes nas mesmas línguas. A inclusão do aluno surdo na escola regular é exemplo de um contexto multilíngue em nosso país e requer uma profunda alteração na forma como ela está estabelecida hoje. É preciso metodologias de ensino diferentes, recursos específicos e o respeito à língua do outro.

Não é possível falar em igualdade de acesso à escola sem que, antes, ela passe pela qualificação dos professores e formação profissional dos intérpretes, reformas curriculares , a produção de materiais pedagógicos adequados, estudo e introdução de elementos da cultura surda no ambiente escolar, estudo da LIBRAS como disciplina obrigatória de línguas, contratação de funcionários surdos e o comprometimento dos alunos ouvintes, de todos os professores e funcionários da escola, principalmente do corpo administrativo, em aprender a língua de sinais, não deixando a comunicação somente a cargo dos intérpretes, entre outras.

Apesar do aparato legal que apoia a Educação Inclusiva, ainda precisamos de muita reflexão teórica e formação prática dos educadores. Diante do mundo globalizado no qual o

tema da inclusão está cada vez mais recorrente, somado ao aumento significativo de ingressos de alunos com necessidades especiais no ensino regular, faz-se necessário um maior número de pesquisas com profissionais da área, que ilustrem como está e como se dá o processo de ensino-aprendizagem de LE para alunos surdos. Para indicar os caminhos, precisamos de mais pesquisas nessa direção, mais publicações de artigos, de dissertações, entre outros, pois só assim, os profissionais comprometidos com a melhoria do ensino inclusivo terão mais acesso a leituras e conhecimentos diversos sobre quem é esse público e como tratá-los nas especificidades das disciplinas.

Ratifico que esta pesquisa não busca discutir se o ensino e aprendizagem de LE é feito com excelência na escola observada, mas sim como é a difícil realidade desses profissionais da educação que lidam com inclusão e sua inquietação ao perceberem que não foram formados na Universidade para trabalhar com a diversidade presente em sua sala de aula, uma vez que ter um aluno com Necessidades Especiais nas aulas de língua inglesa é uma probabilidade para qualquer professor.

Buscamos, aqui, apenas, dar voz àqueles que vêm tentando fazer a inclusão dos alunos surdos no ensino de uma LE, embora tenha que lidar com sua frustração ao perceber que não fôra formado para trabalhar com ela. Acredito que as falas presentes nesta pesquisa possam representar um recorte dos mesmos dilemas de tantos outros profissionais que atuam nesta área hoje e futuramente, por isso, considero tão importante se refletir sobre essa situação, para que o professor esteja, ao menos, consciente de algumas discussões referentes ao tema.

Espero que minha pesquisa contribua para o aprimoramento do contexto investigado, colaborando também na discussão sobre a importância de projetos interdisciplinares por meio de novas tecnologias na escola e incentive a formação contínua dos professores da rede

pública. Pretendo continuar repensando a minha prática, refletindo sobre o que fiz, por que fiz e o que desejaria fazer, levando em conta as tensões e emoções envolvidas. Acredito que esta tentativa já foi válida por ter promovido maior negociação no desenvolvimento da atividade e por pensar o ensino de LE como prática social, ou seja, como uma maneira de inserir o aluno no meio em que vive, interagindo com o mundo e as pessoas.

A mensagem deixada pela direção da escola ao término do ano letivo resume todo este processo pelo qual a escola passou e, com ela, finalizo este trabalho:

Amigos Professores

Queremos agradecer a todos que participaram da Mostra de Trabalhos. Com certeza foram dias agitados, mas percebemos que, mesmo com a agitação, houve um saldo bastante positivo. A Escola ficou com um "movimento" diferente, quebrou-se a rotina diária. Alunos cantando, expondo trabalhos, dançando, dramatizando, plantando, pintando, tocando instrumentos musicais, alunos fazendo releitura de obras de arte, fazendo esculturas, descobrindo através da pesquisa animais em extinção, descobrindo como a matemática se aplica ao dia - a - dia, abordagens sobre sustentabilidade, alunos construindo bonecos das histórias infantis, construindo brinquedos com materiais recicláveis, desenhando e escrevendo histórias em quadrinhos, alunos ouvindo sobre o que é ser um escritor, expondo maquetes sobre esportes alternativos, alunos ouvindo sobre a necessidade de utilizarem a água de forma consciente, lendo e ilustrando clássicos da literatura, construindo textos em Inglês, organizando os canteiros da escola... Foi bastante trabalho! Trabalhos muito bons e bonitos!

Agradecemos mais uma vez pela dedicação, interesse e participação de todos.

Equipe Diretiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. & VALENTE, José Armando. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo, Paulus, 2011.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). *Integração das tecnologias na educação*. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/livros.asp>> e <http://penta3.ufrgs.br/MEC-CicloAvan/integracao_midias/modulos/1_introdutorio/pdf/1sf.pdf> Acesso em: 12 jul. 2013

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Ontem e Hoje no Ensino de Línguas no Brasil. In: STEVENS, C. M.T. e CUNHA, M. J. C. (orgs.). *Caminhos e Colheita: Ensino e Pesquisa na Área de Inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA 2012. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/16795/unesco-apoia-mudanca-nos-curriculos> Acesso em 22/07/2012.

BARBOUR e KITZINGER. *Developing Focus group research. Politics, theory and practice*. Sage, London, 1999.

BERGMANN, Luisa. Repercussões da surdez na criança, nos pais e suas implicações no tratamento. In: Espaço: Informativo técnico-científico do INES, n. 6, jul-dez. Rio de Janeiro. 2001, p. 03-08.

BERTO, D. M. P. Ensino de Língua Inglesa para Alunos Surdos, *Planeta Educação*, 2012. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=2307>>. Acesso em: 8 fev. 2013.

BERTRAND, J., BROWN, J., e WARD, V. Techniques for analyzing focus group data. *Evaluation Review* 16, 1992, pp.198-209.

BOHN H. I. The educational role and status of English in Brazil. *World Englishes*, v.22, n2, p 159-172.2003

BONILLA, Maria Helena. Formação de professores em tempos da web 2.0. In: FREITAS, M. T. (Ed.) *Escola, tecnologias digitais e cinema*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2011.

BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação dos surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Secretaria de Educação, Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2013.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

BRASILIA: Andi; Fundação Banco do Brasil, Mídia e deficiência/ Veet Vivarta, coordenação. 2003, p.21 disponível em <http://pt.slideshare.net/eduprado/midia-e-deficiencia>

BRITO, L. F. Por uma gramática de língua de sinais. Rio de Janeiro: Templo Brasileiro, UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. São Paulo: Portal Educarede. 2006. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/img_conteúdo/marcelobuzato.pdf> e <http://www.lingnet.pro.br/moodle/file.php/198/marcelobuzato_2006.pdf> Acesso em: 2 jul. 2014.

CARELLI, Izaura Maria. Estudar on-line: análise de um curso para professores de inglês na perspectiva da Teoria da atividade. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

CARVALHO, R. A. M. Desafios do ensino da língua inglesa para surdos. In: *Anais do VIII Seminário de Línguas Estrangeiras: a formação e a prática de professores de línguas estrangeiras*. Goiânia: FUNAPE, Faculdade de Letras da UFG, 2013. Disponível em: <http://www.letras.ufg.br/uploads/25/original_VIISLE_08.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2013.

CASTELO BRANCO, A. Representações sobre o processo de ensino– aprendizagem de língua inglesa de alunos iniciantes de um curso de Letras. Mestrado em Linguística Aplicada e estudos da linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2005

CELANI, M. A. A. Língua inglesa democratizada. Artigo da Gazeta Mercantil. 2005a Disponível em <http://clipping.planejamento.gov.br/NoticiasImpressao.asp?NOTCod=188268> (acessado em 18 de agosto de 2012).

_____. (2005b). Questões de ética na pesquisa em LA. In: *Linguagem e ensino*, vol.8, no 1.

CICCONE, M. Comunicação Total. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990

CORTEZ , Cleide Diniz Coelho. Atividades de inglês mediadas pelo computador: um caminho para o letramento digital. Mestrado em linguística aplicada e estudos da linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

COSTA, Ana Paula. Aprender a usar a internet no ensino presencial de inglês e de espanhol: um estudo a luz da Teoria da Atividade. Mestrado em Interdisciplinar de Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

COX, M. I. P. e A. A. ASSIS-PETERSON. O professor de inglês (entre a alienação e a emancipação) In: V.J. Leffa (org). *Linguagem e Ensino*. 4 (1):11-36.2001

CYSNEIROS, P. Gileno. Resenha crítica do livro *The Connected Family: Bridging the Digital Generation Gap* (Papert, 1997). *Revista Brasileira de Informática na Educação*, n. 6, p. 117-121, 2000. Disponível em: <http://bibliotecadigital.sbc.org.br/download.php?paper=851>. Acesso em 25 jul de 2015.

DANIELS, H. Abordagens atuais da teoria sociocultural e da teoria da atividade. In: *Vygotsky e a Pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 93-125.

EDLEY, N. e WETHERELL, M. Jekyll and Hyde: Men's Constructions of Feminism and Feminists. In: *Feminism e Psychology*, SAGE, London, Vol. 11(4), 2001, pp.439-457. pg. 78

EDWARDS, J. *Language, society and identity*. Oxford: Basil Blackwell.1985

ENGESTROM, Y. *Learning by expanding*. 1987. Disponível em: <http://communication.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/intro.htm>. Acesso em 30 /05/ 2012.

_____. Innovate learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice in practice. In Y. Engestrom, R. Miettinen e R.L. Punamaki (orgs.), *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: M.C. Wittrock (ed.), 1986.

_____; SHULTZ, J. When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. In GREEN e WALLAT (eds). *Etnography and Language in Educacional Settings*. New Jersey: Ablex, Norwood.1981

FARACO, C.A. *Português: Língua e cultura*. Volume único, Base Editora, Curitiba.2003

FARIA, Sandra Patrícia de. A metáfora na LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos. 2003. 310 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

FARIAS, Severina Batista de. As tecnologias da informação e comunicação e a construção do

conhecimento pelo aluno surdo. Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação. João Pessoa – Paraíba, 2006.

FARIAS, Jefferson. Folha Dirigida, 2011. Disponível em <http://www.jefersonfarias.com.br/2011/10/magisterio-duque-de-caxias-rj-ate-mil.html>. Acesso em 19/07/2012

FERNANDES, Eulália. Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo. Rio de Janeiro: agir, 1990

FERREIRA-BRITO, Lucinda. Necessidade psico-social e cognitiva de um bilingüismo para o surdo. Trabalhos em Lingüística Aplicada, n.14, Campinas, jul/dez. 1989, p. 90-100.

_____. Integração social & educação de surdos. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FIALHO, V. R. A diferença na semelhança: uma proposta baseada na Teoria da Atividade para o ensino de línguas próximas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Católica de Pelotas, 2005.

FIGUEIRA, A. S. Material de apoio para o aprendizado de LIBRAS. São Paulo: Phorte Editora, 2011.

FIGUEIREDO, S. Atitudes de estudantes brasileiros diante de falantes de alemão, espanhol, francês, inglês e português. Campinas, SP: [s.n.].dissertação de mestrado.2003

FONSECA-JANES, C. R. X. Modelo para mudanças de atitudes sociais em relação a inclusão. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, vol.20, n.1, ano17, 2012, p.83-98 Disponível em: <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/revistas/20.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

FRANCO, Cláudio Paiva. Novas Tecnologias, novas perspectivas para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In Caderno de Letras, n.24, 2008

FREIRE, M e LESSA, A. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In Bárbara e Ramos (orgs). Reflexão e ações no ensinoaprendizagem de línguas. Mercado de Letras, Campinas, SP, 2003 pp.167-194.

FREITAS, M. T. A. Computador/internet como instrumentos de aprendizagem: uma reflexão a partir da abordagem psicologica historico-cultural. SIMPOSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCACAO MULTIMODALIDADE E ENSINO. Anais eletrônicos... Recife, 2008. Disponível em:<<http://www.ufpe.br/nehete/simposio2008/anais/Maria-Teresa-Freitas.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2009.

_____. Tecnologias digitais e cinema na formação de professores. In:

FREITAS, M.T. A. Escola, tecnologias digitais e cinema. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

GARCIA, B. G. Acquisition of English Literacy by Signing Deaf Children. *Revista Ponto de Vista*, Florianopolis, n.5, p.129-150, 2003. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_05/07_garcia.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2013.

GATBONTON, TROFIMOVICH, MAGID .Learners' ethnic group affiliation and L2 pronunciation accuracy: a sociolinguistic investigation. *TESOL Quarterly*, vol 39, nº3 pp.489-511. 2005.

GERALDI, J. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo:ASSOESTE, Editora Educativa, pp. 41-48.1984

_____, J. Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.

GESSER, A. *LIBRAS? Que língua é essa?* : crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 88p.

GLAT, Rosana. A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GÓES, Maria Cecília Rafael. Linguagem, surdez e educação. 2ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

HILGEMANN, C. Mitos e concepções linguísticas do professor em contextos multilingues. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem, Porto Alegre.2004

HOLZMAN, L. Without Creating ZPDs There is No Creativity. In CONNERY, C; JOHNSTEINER, V.; MARJANOVIC-SHANE, A. (eds), *Vygotsky and Creativity*. PETER LANG, 2010, p.27-39.

JOENK, Inhelora Kretzschmar. Uma Introdução ao Pensamento de Vygotsky An Introduction to the Thought of Vygotsky. In *Revista do programa de pos graduação em educação da Universidade do Estado de Santa Catarina*, v3, n1, 2002

KLEIMAN, A. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In Signori, I (org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP, pp 267-302. 2002

KOROBOV, N. Reconciling Theory with Method: From Conversation Analysis and Critical. Discourse Analysis to Positioning Analysis. *FQS - Forum Qualitative Sozialforschung* (ISSN 1438-5627), Volume 2, No. 3, 2001.

KRASHEN, Stephen D. Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon, 1981.

KUUTTI, K. Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research. In B.A. Nardi (Ed.) Context and consciousness: Activity theory and human computer interaction. Cambridge, MA: MIT Press, 1996.

LACERDA, C. B. F. Formação de professores em foco. Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, v. 36, p. 133 - 153, maio/agosto 2010.

LAMOGLIA, Aliny. Temas em inclusão: saberes e práticas. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/45654258/temaseminclusao> Acesso em 19/07/2012.

LANZA, Heloiza Helena. Uso pedagógico do blog no ensino-aprendizagem de espanhol: Elaboração e avaliação de uma tarefa. Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

LA PLANCHE, J. e PONTALIS, J.B. Vocabulário de psicanalise. São Paulo; Martins Fontes, 198p.1998

LEDERMAN, L. Assessing educational effectiveness: The focus group interview as a technique for data collection. Communication Education, 38, 1990, pp.117-127. pg. 79

LEE , K. English Teachers' Barriers to the Use of Computer-assisted Language Learning. The Internet TESL Journal, Vol. VI, No. 12, December 2000. Disponível em <<http://iteslj.org/Articles/Lee-CALLbarriers.html>> Acesso em 13 de julho de 2010.

LEFFA, V. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Contexturas, APLIESP, n. 4, pp. 13-24. 1999

LEFFA, V. J. Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. Calidoscópio, São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 21-30, 2005.

LEONTIEV, A. N. Activity, consciousness, and personality. Englewood Cliffs:Prentice Hall, 1978. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>. Acesso em 15/07/2012.

LEVIS, J. Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. In Tesol Quarterly, vol.39, no 3.2005

LIBERALI, F. C. *Agente e Pesquisador aprendendo na ação colaborativa*. Artigo baseado no trabalho apresentado no XLV Grupo de Estudos Linguísticos, PUC/SP, 1997.

_____. Argumentação em Contexto Escolar. Campinas: Pontes Editores, 2013.

_____; FUGA, V. P. Argumentação e formação/gestão de educadores no Quadro da teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. Desenredo, Passo Fundo, v.8, n.2, jul./dez. 2012.

LIMA, Simone da Costa. Parcerias digitais e a formação do professor de Língua Portuguesa: um estudo à luz da Teoria da Atividade. Tese de Doutorado, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015

LODI, A. C. B. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da historia da educacao dos surdos. *Educação e Pesquisa*, vol.31, no.3, p.409-424, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29831306>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

LOPES, M. C. P. Interação nas Aulas de Inglês Oral: em Sala de Aula e em Laboratório de Informática. Dissertação para obtenção do título de mestre pela PUC – SP, 2000.

LOPES, José Carlos B. Leitura em inglês com surdos: possibilidades, Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. PUC-SP, 2009.

LUZ, Renato Dente. Violência psíquica e surdez- Os caminhos de um (des)encontro. In: Espaço: Informativo técnico-científico do INES, n. 20, Rio de Janeiro, dez. 2003, p.03-12.

MAGALHÃES, V.; AMORIM, V. Cem aulas sem tédio. Porto Alegre: Instituto Padre Reus, 2003

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. Sao Paulo: Cortez, 2010. 136p.

MARRIOTT, Rita de Cássia Veiga; TORRES, Patrícia Lupion. Handbook of research on e-learning methodologies for language acquisition. Hershey : Information Science Reference, 2009.

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1988, V. I, Tomo I e II. (Os economistas).

MEAD, G. Mind, self and society. Chicago: Chicago University Press.1934

MEDEIROS, T. G.; FERREIRA, M. C. F. D. Inglês para alunos surdos: quem sera de fato o incluído – o professor ou o aluno? *Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade*, Petropolis, n.5, 2009. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?p=209>> Acesso em: 22 jan. 2014.

MEDRADO, B. Textos em cena : a mídia como prática discursiva. In: SPINK, M. Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas. Cortez editora, SP, 2ª edição, 2000, pp.243-272.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. Examinando a relação L1-L2 na pedagogia de ensino de ESL. In. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 5, n.1, Belo Horizonte: UFMG, 2005.

MENEGON, V. Por que jogar conversa fora? Pesquisando no cotidiano. In: SPINK, M. Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas. Cortez editora, SP, 2ª edição, 2000, pp.215-242.

MICCOLI, L. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, V. L. M. O. (Ed.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

MOITA LOPES. Oficina de Linguística Aplicada. São Paulo: Mercado das Letras, (3a reimpressão).1996

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e culturas: construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 156 - 168 2003.

MOTTA, Livia Villela . Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão- um estudo na perspectiva da teoria da atividade. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP, 2004.

NARDI, B. Activity Theory and human-computer interaction. In: NARDI, Bonnie A (ed) *Context and Consciousness: Activity theory and human-computer interaction*. Cambridge, MIT Press, 1996. p. 7-16.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2001.

OCHS, E. Constructing social identity: a language socialization perspective. Research on language and social interaction, 26, pp.287-306.1993

OLIVEIRA, D. F. A. Professor, tem alguém ficando para trás! As crenças de professores influenciando a cultura de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, DF, junho, 2007.

OLIVEIRA, Everton Pessôa. Multiculturalidade e Colaboração Crítica entre Surdos e Ouvintes na Visão de um Pesquisador Tradutor-Intérprete de Libras/Português. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, 2016.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento Um processo sóciohistórico. São Paulo: Scipione, 1998.

OLIVEIRA, Sabrina Camargo de. Sentidos e significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem: reflexões de um aluno com necessidade especial e de sua professora de inglês. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2008.

ORLANDI, E. Terra a vista. São Paulo, Cortez/Unicamp. 1990

PADDEN, C. & T. HUMPHRIES. 1999. Deaf in America: voices from a culture. London. Harvard University Press.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação do professor de língua inglesa. In: STEVENS, C; CUNHA, M. (Org.). Caminhos e colheita : ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: editora Universidade de Brasília. 2003

_____. "Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem". In FREIRE, Maximina; Abrahão, Maria Helena e BARCELOS, Ana Maria. *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Terceiro e quarto ciclos do ensino Fundamental. Secretaria de Educação, Brasília, 1998.

PELUSO, L.; LARRINAGA, J. A. *Los sordos y la lengua oral: una aproximación al español de la comunidad sorda de Montevideo*. Montevideo: Universidad de La República, 1996, 99p.

PERINA, Andrea Almeida. As crenças dos professores de inglês em relação ao computador : coletando subsídios. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

PERLIN, G. A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais (ILS) Processos Tradutórios, Línguas de Sinais e Educação. Grupo de Estudos e Subjetividade -ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, n. 2, p. 136 - 147, 2006.

PIRES, A.P. Crenças de graduandos de inglês sobre o ensino e a aprendizagem de pronúncia: atitudes, valores e mitos. Dissertação de Mestrado, UFRJ, 2007.

POTTER, J. e WETHERELL, M. Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behavior. Londres, Sage Publications. 1987

PRADO, Maria Elisabete Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). Integração das tecnologias na educação. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/livros.asp>> e <<http://penta3.ufrgs.br/MEC->

[CicloAvan/integracao_midias/modulos/1_introdutorio/pdf/1sf.pdf](#)> Acesso em: 12 jul. 2013

QUADROS, Ronice Muller. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Medicas, 1997.

_____. O tradutor intérprete da língua de sinais e Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. Estudos surdos I. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavillil .O Conceito de identidade em Linguística: E chegada a hora para uma reconsideração radical? In: Ines Signorini (org.), *Língua(gem) e Identidade: Elementos para Discussão no Campo Aplicado*. Campinas: Mercado de Letras/FAPESP, pp. 21-45.1998

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio (tradução de Silvana Infante). In: Signori, I (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP. pp.213-230. 1998

REYNOLDS, J. e WETHERELL, M. The Discursive Climate of Singleness: The Consequences for Women's Negotiation of a Single Identity. In: *Feminism e Psychology*, SAGE, London, Vol. 13(4), pp. 489–510, 2003

RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES-MOURA, Débora. O uso da LIBRAS no Ensino de Leitura de Português como segunda língua para Surdos: Um estudo de caso em uma perspectiva bilíngüe. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: s.n., 2008

RUSSELL, D. Looking Beyond the Interface: Activity Theory and Distributed Learning. In: LEA, M.;NICOLL, K. *Distributed Learning Social and Cultural Approaches to Practice*. Londres: Falmer Press, 2002. p.64-82.

SACKS, O. *Vendo vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos*. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTANA, A. P. *Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neolinguísticas*. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, Eliane Andreoli dos. *O computador na aula de inglês no ensino fundamental: Os interesses dos alunos e a elaboração de tarefa baseada em gênero*. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, 2002.

- SANTOS, Margarida Maria Calafate. *As Novas Tecnologias Em Projetos Interdisciplinares na Escola Pública – Um estudo à luz da Teoria da Atividade*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2009.
- SANTOS, Elzicleia. As tecnologias digitais na formação dos professores: pesquisa em debate. In FREITAS, Maria Teresa. In Escola, tecnologias digitais e cinema, 2011, Ed UFJF.
- SANTOS, L. F.; CAMPOS, M. L. I. L. Educação especial bilíngue para surdos: as contradições da inclusão. In: ALBRES, N.A.; NEVES, S. L. G. (Orgs.) Formação profissional. São Paulo: FENEIS, 2013.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.
- SCHETTINI, R.H. “A contribuição de Vygotsky para a Teoria da Atividade SócioHistórico-Cultural”. In: SCHETTINI, R.H. DAMIANOVIC, M.C. HAWI, M.M. SZUNDY, P.T.C. Vygotsky: uma revisita no Século XXI. São Paulo: Andross, 2009. pp. 219-232.
- SELINKER, L. Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics*, v. 10, p. 209-232. 1972.
- SERRANI, S. M. Por una Política Plurilingüista y una Perspectiva Pragmatico-Discursiva en la Pedagogía de Lenguas. In: Orlandi, Eni, “Política Linguística na América Latina”. Campinas: Pontes, 179-91. 1988
- SILVA, Marília da Piedade Marinho. A construção de sentidos na escrita do aluno surdo. São Paulo: Plexus Editora, 2001.
- SILVA, C. M. O. *O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês): um desafio para professores e alunos*. 2005. 230f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2005. Disponível em: <http://pgla.unb.br/ingles/images/Dissertacoes/2005/Claudney_Maria_de_Oliveira_e_Silva.pdf> ou <<http://www.surdo.org.br/estudos/cp001115.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2014.
- SOARES, Maria Aparecida Leite. A educação do surdo no Brasil. Campinas, SP: EDUSF: Autores Associados, 1999.
- SOUZA, Célia Magalhães de. Dilemas da escola inclusiva. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.
- SOUZA, Zico Ferreira de. Representações de alunos sobre ensinar-aprender inglês e seu (des)interesse em estudar essa língua. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2009.
- SPALLANZANI, A. M. . Relações entre surdez, ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e novas tecnologias. Cadernos de Letras (UFRJ), v. 22, p. 81-92, 2006.

SPINK, M. (org.). Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas. Cortez editora, SP, 2ª edição, pp.93-122, 2000.

STUMPF, M. R. Mudanças estruturais para uma Inclusão Ética. In: QUADROS, R. M. (org.). Estudos Surdos III. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

SUDRÉ, Elaine Candido. O ensino-aprendizagem de alunos Surdos no Ensino Médio em classe de ensino regular. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

TANG, C. On the power and status of nonnative ESL teachers. TESOL Quarterly, 31(3), 577-580.1997

TARTUCI, Dulcéria. A Experiência escolar de surdos no ensino regular: Condições de interação e construção de conhecimento. Dissertação de Mestrado Piracicaba-SP: UNIMEP, 2001.

TAVARES, K. A. formação do professor on-line: de listas de recomendações à reflexão crítica. Palestra ministrada no II Seminário de Estudos em Linguagem, Educação e Tecnologia, Faculdade de Letras, UFRJ, de 21 a 31 de maio de 2007.

_____. *Aprender a moderar lista de discussão- um estudo na perspectiva da teoria da atividade*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo, PUC-SP, 2004.

TAVARES, K.C.A e OLIVEIRA, A.P. P. LIBRAS no ensino de inglês mediado pelas novas tecnologias: desafios e possibilidades. In RBLA, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1043-1070, 2014

TRAVAGLIA, L. C. Gramatica e interação: uma proposta para o ensino de gramatica no 1o e 2o graus. São Paulo: Cortez.1996

VASCONCELLOS, Roseli. Paralisia Cerebral: a fala na escrita. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989

_____. (1934) *Pensamento e Linguagem*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WETHERELL, M. e POTTER, J. Discourse Analysis and the Identification of Interpretative Repertoires. In C. Antaki (ed.) *Analysing Everyday Explanation*, pp. 168– 83. London: Sage, 1988.

XAVIER, Cristiane Regina. Modelo para mudanças de atitudes sociais em realação à inclusão, In Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación, vol 20 (1), ano 17, 2012.

ANEXO I

GRUPO FOCAL COM OS INTÉRPRETES

Perfil dos participantes desta pesquisa: os três intérpretes possuem o Ensino médio completo e ProLIBRAS, mas não têm graduação, variam de 7 a 12 anos trabalhando na escola pesquisada e possuem pouco ou nenhum conhecimento de inglês. No processo de seleção, eles foram avaliados por uma professora surda que trabalha na SME (Secretaria de Educação) através de análise de currículo e prova prática. Sobre esta avaliação informam que são avaliados “pra ver se são capacitados para estar atuando nesta área”

1-Inclusão

P: amigos, vamos lá, eu queria saber como vcs veem as aulas nas turmas com surdos, especificamente de inglês, mas não só de inglês tá bom?

C: é, muitas das vezes, o professor chega falando alguma coisa em inglês, o professor pede pra turma pronunciar a palavra então assim nessa hora o aluno surdo tá totalmente excluído por que não tem como ter a interação do aluno surdo com o restante da turma

J: quando o professor passa no quadro as cores com a tradução do lado, ótimo, o aluno vai copiar e saber que o yellow é o amarelo, agora muitas das vezes quando o professor pronuncia ou fala vamos pronunciar, eu acho que fica chato pro aluno surdo, não tem como acompanhar a turma e ele acaba sendo excluído ao invés de ser incluído em muito boa parte da aula de inglês (...) eu não passo por isso porque este ano pela primeira vez nesses anos todos que eu trabalho aqui como intérprete de língua de sinais, tem uma professora que se interessa pela língua e ela procura através de vídeos já trazer esta língua inglesa em língua de sinais americana, então ela deixa bem claro, primeiro ela mostra o vídeo na linguagem deles, brasileira e aí ela mostra na linguagem americana e ao mesmo tempo em que ela tá passando pras crianças ouvintes a parte da fala, as crianças surdas acompanham a mesma coisa, porém visual então eu acho que a inclusão no meu caso ela acontece porque eles não ficam dispersos, eles são participativos e eu vejo o interesse em querer cada vez mais, quer dizer é ela entrar na sala e eles querem já algo novo e eu vejo que realmente aprendem

P: até porque a gente tava falando que eles não sabiam que existiam a língua de sinais em outros países, não é isso?

J: não, não sabiam e ficaram encantados...

P: até porque eles podem precisar interagir com um americano então seria legal eles também terem uma língua de sinais americana, né?(...)

J:ah antes aí, sinceramente, o problema era gravíssimo porque a exclusão é certa, é exclusão certa pra eles porque eu pelo menos não domino a língua americana e aí na maior parte das vezes eu tinha que parar, perguntar pro professor o que que ele tava querendo dizer pra eu poder passar pro surdo e quando fica naquela situação de repetir, o aluno repete o aluno, repete por mais que eu tente passar isso pro surdo ele só vai tá respondendo em língua de sinais brasileira ele não tá acompanhando a aula de inglês da mesma forma que o ouvinte e essa aula pra mim ela é perdida

P: é porque em LIBRAS ele já sabe

J: é isso ele já sabe, então se você não passa numa forma americana pra ficar passando numa forma brasileira essa aula é perdida, não pegam nada

P: você gosta muito de trabalhar com projetos né?

J: gosto, gosto porque eu acho que é mais a prática assim e pro surdo ele precisa do visual, ele precisa da parte prática e isso é uma forma que você tem mesmo de saber que o conhecimento chegou então quanto mais projeto melhor (...)

C: Bem, cada ano é uma caixinha de surpresa, neste ano o meu caso é totalmente diferente do da Jaqueline né, eles não são participativos, eles tem muita dificuldade, eu tenho 4 alunos surdos comigo, o Cristiano, o André, o Lucas e Julienny então que putz, cada um tem uma dificuldade específica então assim este ano tá muito complicado pra eu trabalhar com eles porque em todas as matérias, um já foi comprovado que é dislexo já né, pode falar nome assim né? {pode, pode}, o Lucas já foi diagnosticado com dilexia, o André tem outro problema além da surdez, a Julienny já tem o problema do social ela é muito tímida, aí eu peço ajuda dos alunos ouvintes, vai lá conversa com ela né, agora o Cristiano o que eu vejo até agora é mais a preguiça mesmo é o deixar pra lá. Como eu estou a pouco tempo com eles, eu não posso especificar tudo, mas eu vejo muita dificuldade, a interação com a turma é ótima, mas a aula mesmo, matéria é muito ruim, esse ano tá complicado

P: ah, mas eu vi uma experiência deles apresentando um seminário com a Raquel, lembra desse dia? Então conta um pouquinho desse dia

C: lembro, lembro, então, esse dia, tanto, foram 2 duplas né, então a dupla do Lucas, teve o Lucas e o André, eles tiveram uma ajuda maravilhosa da professora de sala de recursos deles, então ela sentou com eles, explicou cada slide, o que cada um deveria explicar no slide, então assim, eles entenderam bem, eles tem muita dificuldade, mas o que a Roberta fez? explicou slide por slide, foi uma apresentação pequena né num se estenderam muito, mas se apresentaram muito bem, já a outra turma da Julienny com o Cristiano quem ajudou foi a Vanessa também, eles explicaram coisa por coisa, só que eles fizeram a explicação bem detalhada, e a outra a professora da sala de recursos só usou LIBRAS com eles, então a explicação no tempo deles que é o essencial, de suma importância, facilitou eles na compreensão do trabalho e eles puderam fazer um trabalho excelente (...)

J: hoje em dia eu vejo que interação entre eles mesmo, quando divide em grupos, os próprios ouvintes querem fazer par com o surdo, e a participação deles é muito boa, na amizade, no aprendizado, na hora do recreio, na educação física, todo o tempo estão juntos, os ouvintes aprendem LIBRAS com os surdos, buscando esta forma do conhecimento cada vez eles querem mais e mais e mais e eu assim num vejo problema algum e até com turmas menores quarto ano quinto já poderiam começar esta parte de inclusão, eles deixam pra começar eu acho muito tardio

P: então na sua opinião a inclusão funciona?

J: funciona quando você tem uma equipe pra isso, quando você tem uma sala de recurso, quando você tem intérprete, porque eu tenho visto alguns alunos que chegam pra gente com uma dificuldade tamanha porque estudaram em escola inclusiva porém sem um intérprete onde eles estiveram com um professor que não dominava a LIBRAS então eles se tornaram copistas, eles chegam aqui e falam que já viram aquela matéria antes mas que num entenderam nada “o professor já te ensinou isso” “já mas quando ela falou eu não compreendi” então quando tem realmente a inclusão eu acho que funciona sim, de toda forma, na sala de informática, na sala de recurso, com intérprete, professor, que num é obrigado o professor conhecer a LIBRAS, mas o professor que busca uma forma de ajudar aquele aluno

que tá com deficiência então eu acho que funciona sim

C: Bom, eu tenho outro pensamento, eu sou intérprete, o meu trabalho é ser intérprete de LIBRAS mas eu sou totalmente contra a inclusão, por que? Porque o surdo eu vejo muito a sala de aula como uma socialização, já até muitos professores até usaram este termo, uma socialização, porque pra aprender é cada um por si...então muitas das vezes como eu vejo até hoje, o professor tem que desacelerar o ritmo dele, quando o professor é consciente, ele desacelera o ritmo dele pra poder nivelar, não prejudicar tanto o surdo, mas também não desacelera totalmente porque

C: ele tem a grade pra poder cumprir né, a matéria que eles tem que apresentar até o final do ano, então assim os alunos ouvintes acabam sendo prejudicados porque desacelerou e os alunos surdos tentam acompanhar de alguma forma, eu acredito que, como eu acho muito uma socialização, eles podiam atender somente os surdos só que dentro de uma escola de ouvintes, podia até ser, mas não dentro de uma sala de ouvintes, né como tem as salas da classe especial, tivesse uma aula de educação física botando as duas turmas juntas, uma aula de artes, alguma coisa que pudesse socializar o surdo com o ouvinte seria ótimo, concordo plenamente, mas não na questão da matéria eu acho que o surdo tem um certo ritmo, a gente tenta passar tudo que o professor explica, a função do intérprete não é passar tudo, mas muitas das vezes...enfim eu acho muito mais válido ter um professor, um grupo de professor só pra surdo, eu até comentei uma vez e os professores acharam válido ter um grupo de professor “exclusivo” pro surdo, um professor de matemática até comentou comigo “eu peguei uma turma um ano e nunca mais, ou seja, os sinais que ela aprendeu se perdeu, acabou se perdendo, então fechar um grupo de professores enfim que gosta poque tem que gostar realmente de trabalhar com eles porque eles tem dificuldade maior no aprendizado, não é que eles sejam incapazes, eles são muito capazes porque a inteligência é igual, eles só tem uma necessidade maior, por isso que eu acredito que eles tem que ter o tempo dele, eu acho ilusão colocar um grupo de surdos mesmo que tenha suporte que interprete eu acho uma utopia, pra mim, o surdo ganharia mais, renderia mais trabalhando no tempo dele com cada professor com sua matéria mas indo se socializando fora numa aula em conjunto com o restante da turma pra que eles pudessem ter esta socialização porque eles estão numa sociedade de ouvintes

P: então assim escola como o INES então você discorda porque lá só tem surdos?

C: não, eu não discordo, porque o grupo de surdo também eles são muito preconceituosos também, como eles já sofreram tanto com o preconceito do ouvinte tem um grupo de surdo que tem preconceito de ouvinte então eles preferem se isolar, mas só que é assim a opinião deles, eu acho que tem que ter para aqueles que não queiram interagir né que vão, ninguém também pode impedir ninguém de nada, mas eu acho a melhor forma na minha opinião é ter essa escola, mas um polo também, não é ser todas as escolas da rede municipal ser, mas ter 1 ou 2 polos que tenha surdos e ouvintes até pra eles poderem saber que o mundo não é só deles e realmente não é, o mundo não é nem só de surdo nem só de ouvinte, a gente divide, eles que vivem numa sociedade de ouvintes então eles tem que saber se colocar nesta sociedade, eles tem que saber se virar nesta sociedade então seria bom tá passando por isso desde pequeno, mas na questão do aprendizado eu acho que deveria ser é só eles mesmo

P: [separar] então deixa eu ver se eu entendi, para o aprendizado você não acha uma boa a inclusão, mas pra socialização

C: sim

J: eu acho que depende muito do aluno também que num é só a surdez, quando um aluno vem

com um problema somente de surdez a única diferença dele pro ouvinte é que ele necessita de um intérprete agora quando um aluno vem com outras dificuldades fica complicado até pro intérprete porque por mais que você tente se esforçar, essa informação pra ele chega pela metade ou na maioria das vezes nem chega porque você tá explicando uma coisa ele tá entendendo outra que num tem nada a ver e quando a gente vai perceber que esse aluno já tá com outra dificuldade e que ele tem outras limitações às vezes já tá no final do bimestre, a gente só vê isso no resultado de prova, quando o professor pede pra esse aluno fazer alguma coisa ele tá respondendo outra coisa que num tem nada a ver, mas isso também não diferencia do ouvinte porque tem ouvinte com muita dificuldade, muitas mesmo, as vezes é aquele aluno calado, aquele aluno que você tá passando um texto, o cara ainda tá lá na primeira frase ainda, então ele também tem a mesma limitação que o surdo mesmo ouvindo, então essa coisa de dificuldade, dificuldade pra mim é a mesma, todo mundo tem a sua ouvinte e surdo, a capacidade de aprender do surdo, é cada um dentro da sua limitação, dificuldade todos tem, todos

C: então eu concordo no ponto que ela falou que tanto há alunos surdos que tem mais facilidade de aprender como os que tem menos, da mesma forma que tem ouvinte com mais dificuldades outros com menos, a única questão é a questão do tempo né porque muitos alunos chegam sem LIBRAS, que é a primeira língua deles, o gestual, tem gente que chega no ensino médio sem LIBRAS, eu já presenciei, num é que seja sem, mas num tem a fluência né em LIBRAS então tem essa dificuldade de ensino, que num tem a LIBRAS, num tem aquele acompanhamento e a questão da forma que se passa também porque o professor ele sabe como passa a matéria pro aluno ouvinte mas pra passar pro aluno surdo ele não tem preparo, não tem o conhecimento, não é culpa do professor, mas há a necessidade do professor tentar buscar isso, por exemplo, a questão da imagem, o surdo depende muito do visual, como ele não tem a audição então ele usa o visual pra tudo então seria uma aula mais dinâmica uma aula mais visual, isso seria uma aula para surdo, isso seria uma diferenciação porque o aluno ouvinte ele escuta, agora se você falar protozoário protozoário 5 vezes o aluno vai saber, mas se eu digitalizar protozoário pro aluno surdo 50 vezes ele num vai saber porque ele não tem o costume com essa palavra ele não tem como decorar uma coisa que ele não fala, né só se ele ficar escrevendo várias e várias vezes, coisa que um aluno não aceita sempre, tem até a dificuldade de muitos alunos ouvintes de aprender mas eles decoram eles não aprendem, só memorizam, lá no ensino médio na faculdade que às vezes vão entender nossa agora que eu aprendi aquilo, mas o aluno surdo tem até essa dificuldade de memorização não porque é pior que o outro, não, mas por conta de não falar, a gente memoriza porque a gente fala, a gente fala então automaticamente a gente escuta e vai memorizando, então esse é o processo e o aluno surdo não tem esse processo por isso que tem esta dificuldade de memorização, então há diferença sim, mas é essa diferença, não da inteligência até porque hoje em dia se fala em múltiplas inteligências, então não pela inteligência, mas sim pela questão de aprendizado né?

A: primeiro precisa a aquisição da língua, segundo a observação do mundo

J: bem eu já vou fazer 7 anos aqui e o resultado que eu tenho visto é que tanto faz, o aluno que entra aqui no sexto ano e o aluno que sai no nono ele sai com a mesma dificuldade que quando entrou, eles não saem com 100% de aproveitamento, embora com ouvinte também é a mesma coisa, é claro que tem aqueles que se destacam, né mas a gente vê que aquele que se destaca ele tem um apoio familiar o que no caso do surdo faz uma diferença total mas tem aquele que além da surdez tem outras limitações então eu acho que vão pro ensino médio cheios de dificuldade embora eles saiam com algum outro tipo de conhecimento, mas tem

muitos que acabam sendo empurrados e essa forma de aprovação é que eu não concordo, não concordo mesmo que eu acho que a pessoa não tem que olhar pra ele como coitadinho, sabe, se ele tá naquela mesma classe e se o colega teve a condição de passar com uma boa nota por que você tem que empurrar aquele que tá lá embaixo, eu acho que a dificuldade é tamanha, eles vão sair daqui, vão pro ensino médio com as mesmas dificuldades

C: em todas as escolas que eu já trabalhei , já acompanhei aluno, já peguei aluno que saiu daqui e foi pro estado então assim é como a Jaqueline falou, sai uns bons, da mesma forma que é com os ouvintes, da mesma forma que saem ouvintes que aprenderam tem outros que não aprenderam nada, só vieram a todas as aulas, tiveram presença e passaram então é indiferente ser surdo, saem alunos bons que tem vontade de fazer uma faculdade que vão fazer o ensino médio, vão fazer um normal como saem aqueles que não tem aprendizado e outra também que eu concordo plenamente a questão da base familiar porque se chega em casa a mãe pega no pé vai estudar, exige dele e a mãe também sabe LIBRAS pra poder ajudá-lo né em alguma coisa é um diferencial muito grande então ele vai sair daqui, vai sair 100%? Ninguém sai, quem saiu da escola sabendo 100%, eu me perguntar matemática não me pergunta MMC MDC que eu sou péssima, atire a primeira pedra...da mesma forma eles, mas também vão aprender lá fora, vão aprender na vida depois e com aquela base familiar que a família ajuda, dá um incentivo assim, você consegue você é capaz eu acho que é por aí, né? (...)

P: Como os professores reagem a presença dos surdos em sala numa maneira geral assim?

A: desde a indiferença até a profunda preocupação com a educação

J: o professor que já teve uma experiência mesmo que mínima com o surdo, ele vai reagir bem, pra ele vai ser um aluno como outro qualquer, agora o professor que nunca trabalhou com surdo, ele para e fica olhando pra cara do intérprete tipo eu vou fazer o que daqui por diante, isso o surdo percebe, o surdo consegue perceber um despreparo e pra mim isso é uma situação muito constrangedora porque parece assim, ‘eu nunca trabalhei com surdo, eu tive algum problema na escola então me deram essa turma, entendeu?’ É assim que eu percebo ela num vem como uma forma assim de ser mais um aluno, vou aprender també, com ele eu acho que eles num veem assim, pelo que eu tenho visto, é só sobrou esta turma me deram ela... mas não são todos que reagem assim dessa forma negativa, esse ano, uns 30% só

P: ah, pouco né?

J: porque quase todos que pegaram sexto ano já trabalharam com surdo então esse ano eu tô bem, mas no ano passado uns sessenta por cento a reação foi ruim, então pra mim é um ponto negativo, negativo

P: mas no ano passado num era sexto ano não né?

J: não era nono, eu peguei assim uma turma com 8 alunos surdos e os professores acho que só 2 ou 3 já tiveram contato com surdo e o restante não e você vê eles param, eles param na porta e perguntam o que que é isso, espantados assim. Eles são surdos? quer dizer nem me avisaram, vou fazer o que? E eu ah dá sua aula, se preocupa em dar a sua aula, é a resposta que eu dou, tento tranquilizar também porque se eles se chocam, o surdo fica perguntado o que foi aí eu digo não é porque ele nunca trabalhou com surdo...então eles olham e falam normal, pra eles é normal mas pro professor que tá pegando eles não

C: bom, num dá pra generalizar né, mas a grande maioria, eles até falam com a gente num tem vergonha de falar não, como eu já ouvi várias vezes, é um peso pra eles tipo prums 80 % deles, 75, é um peso tipo assim cara o que eu vou fazer com eles? E mesmo aqueles que já trabalharam falam ai de novo! Porque sabe que é mais trabalhoso, é mais trabalhoso, é, então

ninguém quer né? Tem que fazer 2 provas diferentes, alguns né que se prontificam né, explicar de uma forma diferente a gente não solicita professor faz uma prova diferente, é uma opção, por isso que eu digo que a inclusão não existe, só estão dentro da mesma sala, mas se dentro da sala há diferença num é inclusão, então a maioria que eu conheço olha como um peso que tá lá pra deixar a aula dele mais lenta, mais difícil, pra ele ter mais trabalho então quando a gente chega no começo do ano na sala pra aqueles que nunca viram, igual na outra escola que eu falei que já aconteceu de uma professora me expulsar da sala, ‘não quero você na sala não’, ‘mas eu tenho que ficar’.

2-Papel do Intérprete

P: Como você interpreta ? Você interpreta tudo?

C: Não tudo, tudo não...às vezes nem é só o que o professor falou, mas se a aula gerou em torno daquilo ali eu tenho que interpretar se não o surdo fica boiando

C: Bom, eu interpreto, primeiramente, tudo que o professor fala, agora se um grupinho tiver lá atrás conversando ao mesmo tempo que o professor tá falando não, prioridade, ou se um grupo tá cochichando conversas pessoais deles também não, mas quando é aquele engraçadinho ou engraçadinha que vai lá na frente e começa a falar alto pra todo mundo ouvir, a turma inteira ouvindo, eu costumo interpretar sim

P: por que se não vai todo mundo rir e ele nem saber por que

C: verdade, verdade, então eu acho que acaba incluindo ele, nesse aspecto, quando há interação com a turma, quando o aluno interage com a turma eu acabo interpretando sim

J: é tirando a parte que é nossa mesmo, parte aula, professor-aluno eu acho que tem que ser passado, agora quanto a questão do grupo só o estritamente necessário, o desnecessário não, até porque muita coisa não chama nem atenção do surdo, ele num tá nem aí então num tem nem porque você tá falando que o grupinho lá tá falando alguma coisa, só se o surdo vier perguntar, eles tão falando sobre o que? Aí sim...

P: só se despertar né?

A: eu só interpreto os eventos que são importantes para seu aprendizado.

P: Quando o aluno te faz alguma pergunta sobre a matéria, pode ser inglês ou qualquer outra matéria, e você não sabe responder a pergunta o que você faz?

A: Já respondi o que eu sabia, mas a resposta é de responsabilidade do professor.

J: devolvo a pergunta pro professor porque quem tem que dar a resposta é o professor então se o aluno não consegue ou até mesmo eu vejo que ele está viajando, não tá assimilando bem a questão eu devolvo pro professor e falo que ele não entendeu nada ou busco outras formas de ensinar, porque às vezes também o professor ele dá muita volta e isso acaba prejudicando o aluno surdo

P: tenta simplificar né?

J: é, eu tento buscar uma forma mais resumida pra que a informação chegue a ele porque uma vez que ele vai embora com essa dificuldade não adianta que ele num pega mais então se você ver que o aluno não consegue mesmo eu tento, mas devolvo a pergunta pro professor pra ele tentar explicar porque o nosso papel é interpretar e não explicar, se ele não entende, a dificuldade está na explicação do professor

P: não e às vezes também o professor nem se ligou que ficou difícil pro surdo entender daquele jeito que ele explicou, porque também o professor tá aprendendo, ele nem tem culpa, né, você sabe que a maioria aqui isso tudo é novidade...mas você também, já aconteceu isso do aluno te pedir a explicação da matéria

C: acontece sim, e independente do que eu saiba, se é um mais um, o nosso papel é ser ponte entre o aluno e o professor então da mesma forma que um outro aluno levanta a mão e pergunta ou chama o professor até sua mesa eu faço a mesma coisa, se o aluno tem uma dúvida eu falo peraí vou chamar o professor, chamo o professor, o professor vai até a mesa faz uma nova, geralmente né, faz uma nova explicação e essa explicação eu interpreto especialmente para o aluno surdo que levantou a dúvida antes

P: é igual aqui na informática também não tem como a gente saber todos os conteúdos né o aluno vem com dúvida e me pergunta eu digo, não você pode pesquisar ou perguntar pro professor porque eu num sou obrigada a saber geografia, matemática...

C: até porque a explicação da gente pode estar errada e a interpretação vai do maternal , primeiro ano, até a faculdade, ensino médio então física, química eu num sou formada pra ensinar isso e mesmo que sejamos, eu que por exemplo tô fazendo geografia, mesmo que seja na minha área não é o meu papel explicar mesmo que o professor fale algo que não faça sentido ou algo assim...não é o meu papel intervir na aula dele, meu papel é ser uma ponte entre aluno- professor, professor- aluno

P: se o professor de geografia lá fala uma coisa que você não concorda ou que vai contra o que você estudou, você não interfere na interpretação não ?

C: em nenhum momento, em nenhum momento, já aconteceu de eu ter curiosidade em algumas aulas e depois perguntar mas na guerra tal aconteceu isso mesmo, em questão de curiosidade só, mas em questão de discordância, como já houve muitas, até em questão de religião mesmo, eu passo absolutamente tudo que o professor tá falando independente de concordar ou não porque nós não estamos ali nem pra opinar nem pra explicar, estamos ali pra interpretar né, esse é o papel do intérprete

A: a função de um intérprete é ser o ouvido do surdo sendo o mais claro possível

J: o professor deu uma matéria, às vezes eu mesma peço que eles vão ao quadro que eu acho que é uma forma assim de mostrar, não é só olhar o caderno, porque o caderno ele pode ter copiado do outro, então a forma que eu tenho para saber se ele realmente aprendeu ou não é essa e aí, a gente trabalha desta forma, eu não tenho este tipo de problema com eles não, são participativos em tudo, inclusive com os ouvintes também eles mesmos querem participar, eles levantam, o professor faz pergunta, todo mundo levanta a mão e quer responder ao mesmo tempo, a turma é ótima, bem participativa (...)

A: Falta compreensão por parte de professores com relação a “LIBRAS” como segunda língua e falta material pedagógico

P: já aconteceu do professor não reagir bem por ter uma outra pessoa na aula dele?

C: então já teve isso da professora não querer, tive que descer e levar a diretora lá comigo falar que era minha obrigação, meu dever e um direito do aluno ter um intérprete dentro da sala de aula, já aconteceu de uma professora no final do ano me dizer ah Camila no começo eu pensei que você tava lá me vigiando, eu tive que falar calma relaxa, tô aqui mas você pode continuar sua aula do jeito que sempre dá, tô invisível, sou só uma ponte entre você e o aluno, mas pra maioria eu acho que não é legal pegar aluno surdo e falar, ah, igual no final do ano passado, ele, ah a prova valia 10, faz só metade da prova aí que só a metade vale 10, então assim, eles tentam contornar em tudo, tapiar, vou me livrar logo disso e é a mesma coisa quando vai brigar também, ah Camila fala pra ele que ele num pode, eu digo, não, vai lá você, pode falar que eu interpreto, o professor que tem que falar senta ó para com isso, e eu vou fazendo em sinais, a maioria só não fala mal, mas acham isso

J: graças a Deus isso nunca aconteceu comigo não, [te veem como parceira né] é, não querer

não, mas de chegar e falar assim ‘gente é horrível a gente trabalhar numa sala com uma pessoa do lado, parece que você tá o tempo todo me vigiando’, sabe ou então que eu num tô fazendo uma coisa direito que eu tô explicando e você fica aí gesticulando isso me dá um nervoso, mas assim nada como um problema não, realmente, você ficar numa sala de aula onde você nunca teve uma pessoa que ficasse o tempo todo do seu lado fazendo gesto é estranho eu até entendo o lado do professor

3- Oralidade e LIBRAS

P: vcs acham importante o surdo usar português?

A: falar pra um surdo, agora eu vou usar uma frase de uma pessoa que entende sobre deficiência, é a mesma coisa que pedir prum cadeirante subir escada com os cotovelos, essa pessoa que me falou já viu outras pessoas fazendo, dá pra fazer, dá pra subir escada com cotovelos, agora ele fez isso como uma demonstração, será que ele faria isso todo dia? Então como é que? Um surdo nunca vai ter a cabeça de um ouvinte, acho que esta questão que as pessoas colocam que Alexander Graham Bell colocou que deveria cortar a língua de sinais ele não tinha essa visão, então tá aqui a Camila com os pais dela que não me deixa mentir né, não tem como o surdo saber tudo da língua portuguesa

C: não, da mesma forma que nós intérpretes também nunca saberemos tudo de LIBRAS, mas é importante que tanto a gente evolua em LIBRAS quanto eles evoluam no português

A: é um processo, mas igual jamais

P: nem tem que ser igual também, tem que haver a comunicação

A: com respeito aos professores, mas eles tem que ter noção que não é igual, é como se fosse tentar subir uma escada usando os cotovelos, se um quiser ele pode, mas obrigar todos os cadeirantes a subirem com os cotovelos é um absurdo

P: muito forte isso, né?

C: aproveitando assim essa deixa né, a diferença é que o cadeirante tem o esforço físico e o surdo teria o esforço mental né, mas não é impossível nem pra um nem pra outro, ele consegue até escrever umas frases perfeitas tá, parece até ouvinte né, tem intérprete que tem essa fala, nossa parece até ouvinte porque tem muitos que tem a escrita boa e estão se superando mas é isso, é, tudo é um processo

P: e eles ainda estão no ensino fundamental ainda, tem muito a caminhar

C: lógico e depende da força de vontade também porque chega nessa fase da adolescência, como qualquer outro adolescente não quer nada

P: e você acha que todo professor deveria saber LIBRAS?

C: os que trabalham com surdos sim, né, como é que eu vou trabalhar com computador se eu não sei informática, como é que eu vou trabalhar limpando uma casa se eu não sei mexer nos instrumentos, então eu vou tá trabalhando na escola, e o meu cliente que é o aluno é surdo...então mesmo tendo a figura do intérprete na sala de aula, eu acho que num é necessário ser fluente porque nós estamos lá pra isso, o intérprete de LIBRAS, mas eu acho prazeroso pro surdo o professor chegar e fazer o sinal de oi, eles se sentem muito mais importantes eles se sentem gratificados assim quando ele nota que o professor sabe, nossa que legal meu professor de matemática sabe aquele sinal então eu acho importante que eles saibam alguns sinais pra pelo menos ter um contato, uma proximidade maior com o aluno

J: eu concordo plenamente, eu acho que se você sabe que vai pegar uma turma em que o aluno surdo esteja então eu acho que não custa você buscar um conhecimento do como fazer pra

ajudar este aluno, não chegar do jeito que eles chegam porque eles chegam parece que joga tudo pra cima do intérprete, eu acho isso aí...nosso papel tudo bem é interpretar mas quem tem que buscar a forma diferencial é o professor não o intérprete e isso falta, falta muito mesmo, ah tem intérprete na sala tá ótimo hoje mesmo de manhã a professora chegou pra mim e perguntou poxa cadê o intérprete, eu falei ele foi ali na frente, ela falou assim poxa, tô muda, muda como assim? entendeu? Pelo menos tentar através de gestos mesmo que você não saiba LIBRAS eu acho que pelo menos usar os gestos e não mostrar pra eles que aquilo ali virou uma barreira pra vc, virou um bloqueio, faltou um intérprete e aí? A aula não vai acontecer? Né, eu acho que o professor não devia pensar assim não...

P: eu tô achando legal ouvir a visão de vocês porque eu também já ouvi a visão de professores e tem professor que acha puxa tô com turma de surdo este ano, ah, num acredito e tem professor já que se dedica que acha que é uma oportunidade de aprender, tem muito professor que tá aqui fazendo curso, a OP também buscando o curso e o professor num tem nenhum adicional quando trabalha com surdo, então trabalhar com a 701 ou 708 é a mesma coisa, a gente tava até comentando entre os professores que eles poderiam ter pelo menos um horário de planejamento maior, o professor que trabalha com surdos ter uma hora a mais entendeu pro planejamento porque as aulas são diferenciadas, precisa estudar LIBRAS, tem que preparar mais material, adaptar outros tipos então seria importante pro professor ter um tempo maior pra isso também, até pra estudar e conhecer melhor essa realidade do surdo, se aprofundar, pesquisar, fazer um curso, né?...Então, vcs me falaram que existe diferença entre a aula de inglês e das outras matérias, né? Vamos falar mais sobre isso depois?

4-Ensino de Inglês para o surdo:

P:Então, vcs me falaram que existe diferença entre a aula de inglês e das outras matérias

J: total, total, assim sabe, primeiro que pro surdo já se torna um terceira língua, onde a escrita é diferenciada e pra eles que já entram numa língua no caso a linguagem de sinais, você tem que tentar ouvir em inglês, pensar em português e traduzir pra LIBRAS então fica pesado não só pro intérprete mas também pro surdo e pra eles na verdade só algumas palavras, algo bem suave tipo cores, números porque o próprio surdo ele tem a vontade de aprender, mas pra eles é difícil e a dificuldade acaba criando um bloqueio pra eles, só se tiver algo que o interesse muito mesmo assim pra eles

P: e a interpretação é diferente das outras aulas?

A:Quando a N. fala inglês na sala ela me quebra e aí se ela traduz o ouvinte não se esforça pra entender, mas eu acho que o inglês no mundo globalizado é importante pro surdo aprender, porque tem palavras que só são usadas em inglês, por exemplo bullying. Quando ela faz atividade de pronúncia é só com os ouvintes, os surdos fazem outra atividade, mas não se sentem excluídos pois não gostam de falar inglês.

P:(...) Entao, eu vou ler pra vcs um depoimento de uma pesquisa em que a intérprete afirmava que não se utilizava a Língua Portuguesa na interpretação com alunos na aula de língua inglesa, a aula ia direto do inglês para a LIBRAS, só pra gente pensar sobre isso um pouquinho:

“quando nós estudamos inglês, eu junto com eles, eu estou falando da minha experiência com eles. Por exemplo, se ela escrever janela, eu vou fazer janela em LIBRAS. Então, não tinha o

português no meio. Eles não estudavam inglês/ português/LIBRAS. É inglês/LIBRAS. Então fica muito mais fácil. (...) Eles não passam do português para LIBRAS não. Eles já vão do inglês para LIBRAS. Pelo exposto, ela faz questão de frisar que durante a aula de língua inglesa, não havia a tradução de ?inglês ? português ? LIBRAS? e sim que era apenas ? inglês ? LIBRAS?. Para exemplificar, ela mostra como se faz a tradução/interpretação da palavra ?janela?. Primeiro, há a interpretação de ?janela? em LIBRAS, para que os alunos surdos entendam que ?window?, na língua inglesa, corresponde a ?janela? (sinalizado) na língua materna da comunidade surda. eu fui lendo algumas coisas e descobri que o inglês tem mais a ver com a LIBRAS do que o português pelo fato da formação das frases. Entendeu? Não é igual, mas é bem mais semelhante do que o português: oportunidade de identificação e apropriação de valores culturais e sociais, ou seja, oferece e permite aos alunos uma abertura a outras culturas.

A: aqui seria impossível, eu só consigo interpretar bem aquilo que vejo com clareza e eu não sei quase nada de inglês

C: concordo plenamente, até porque tem essa questão, tem alguns professores que entram e falam good morning e assim N palavras em inglês e o nosso papel é LIBRAS, Língua de sinais brasileira então é assim, o nosso papel é interpretar do português pra LIBRAS e de LIBRAS pro português então não há a necessidade nem a obrigação do intérprete saber inglês

J: com certeza (...)

A: o inglês faz parte da grade e pronto, não precisa discutir

C: Na verdade tem as diretrizes para o ensino e lá diz que tem que ter o ensino de inglês, mas é aquilo que a gente tava conversando, eu não acho que devia ter inglês pro surdo, mas é uma exigência do governo, mesmo não sendo obrigatória a parte oral acho que é um tempo perdido que poderia ser aproveitado para trabalhar outras coisas

J: o fundamental mesmo pro surdo é o português e a matemática

P: mas vocês não acham a leitura em inglês importante?

C: não eles gostam que eles mexem em internet então tem um monte de palavras que eles sabem, tipo mouse, blog, mas eu acho que a gente já num tem tempo e eles tem que estar na sala de aula aprendendo a LIBRAS aprendendo o português aprendendo um monte de coisa já

J: aquela aula mesmo de curso de inglês de ouvir, falar, num tem nem como fazer com eles

P: num dá

C: rsrsrs, não eu acho tempo perdido, você me desculpe o que eu vou falar [não é pra falar o que você acha mesmo], sou totalmente contra, o surdo tem tão pouco tempo em contato com a LIBRAS, na casa num tem ninguém que fala a língua dele, então assim eles quase não faltam aula pode ver, por que? Porque aqui é o mundo deles é onde eles tem contato com outros surdos então assim é muito pouco tempo que a gente tem então vamos aproveitar isso com uma coisa que seja, uma coisa que eles vão usar, que eles vão aproveitar né melhor dizendo, e onde eles vivem? Nos EUA? Na Inglaterra? Não, eles vivem aqui no Brasil né e a gente fala que língua? A língua portuguesa e eles não sabem essa língua, eles sabem LIBRAS, os que sabem e eles tem que aprender a segunda língua, pra que ele ter um inglês ou um espanhol? botar mais coisa na cabeça deles, por que não aproveitar esse tempo num reforço de português já que a sociedade onde eles vivem falam a língua portuguesa, então por que não aproveitar esse tempo, eles podem até gostar, mas eu não acho produtivo pra eles, se eles estão numa escola, a escola tem o intuito de ver o que que eles vão usar de fato, o que vai ter utilidade pro aluno, ele vai ter que sair daqui aprendendo alguma coisa, então eles vão sair daqui aprendendo inglês pra quê? Pra ele ver num folheto pink ah isso é rosa quando mal sabem e

isso muito mal num outdoor ou outro porque a maioria das coisas está em português que é onde eles tem maior dificuldade, então porque não aproveitar esse tempo com uma outra coisa que seja mais útil pra eles né?

J: concordo plenamente, pra eles o ensino do inglês é uma terceira língua e por mais que o professor faça um trabalho diferenciado num vai sair aquela informação dali pra nada, pra nada, então é um tempo totalmente perdido, é só o diferente, mesmo quando você tem um trabalho da forma como está sendo passado com a turma, então pra eles é engraçado, eles riem e eles estão vendo uma língua de sinais americana, mas a chance de usar isso na vida real deles é muito pouca, eles sabem que tem surdo espalhado pelo mundo todo então quando eles veem aquela forma como o colega tá fazendo o sinal em outro país pelo vídeo é legal, uma pessoa que ele não conhece, uma forma diferenciada agora pra trazer isso para o conhecimento dele é tempo perdido...

5-Projetos e uso de novas tecnologias:

J:os vídeos atraem muito e isso tá fazendo com que eles em casa fiquem mais tempo na internet procurando e eles mesmos já estão começando a trazer outros tipos de vídeos que eles querem a explicação dela, então eu acho que quando é dessa forma, quando o professor tem essa visão, eu acho que o campo pra eles fica aberto, tem mais interesse e eles aprendem muito mais (...) você vê pelo próprio vídeo de hoje, o interesse deles em pesquisar e correr atrás é que não só eles estão trazendo isso como eles estão passando pros colegas, poxa isso é muito legal hoje eu aprendi o rosa você sabe como é que é o rosa em inglês é pink e você sabia que na língua de sinais americana é a mesma coisa ou que essa cor é diferente porque se escreve diferente e isso vai aumentando o interesse do outro em começar a procurar também

P:ok, Como você acha que deveria ser usada esta sala de informática aqui pelos surdos?

A:Aproveitado o material pedagógico já existente.

C: eu assim eu acho a informática tudo pro surdo porque é o visual né, eles podem pesquisar, aqui tem acesso a internet, então assim, a internet é um mundo de informações e isso é importante pro surdo também, por que a gente acaba sentando ali na sala dos professores, sentando ali no pátio e um grupinho tá falando das novidades do dia e a gente acaba “nossa aconteceu isso né”, a gente acaba ingerindo as informações a nosso redor, mas o surdo não, ele não tem como ingerir este mundo de informações ao redor dele e por conta disso, se informando mais pela internet, até dificuldades pequenas questão de namoro, drogas, essa educação, essas informações que eles querem saber... então eu acho internet assim pra eles fundamental, mas tem que ter uma pessoa assim que possa monitorá-los porque da mesma forma que é um mundo de coisas boas é um mundo de perdição também né, então é um lado muito bom pra eles

J: a aula de informática pra mim é a continuação da sala de aula. É tudo aquilo que eles não tiveram acesso no campo visual é o momento que eles tem pra ver, pra pesquisar, é uma busca de palavras que eles tem dificuldade, é uma campo que faz parte do dia-a-dia deles, deveria ter até mais que eu acho que uma vez por semana pra eles se torna pouco, pelo menos pros alunos surdos deveria ser um horário bem maior, mais vezes na semana pra que eles pudessem ver, porque acaba limitando a uma matéria, embora eles possam vir fazer pesquisa, é só se agendar, eu acho até que eles deveriam usar mais eu acho que a ficha ainda não caiu que eles podem usar mais, agora uma escola sem informática num tem mais condição, ainda mais com os alunos surdos, é prioridade tem que ter, pra eles então é fundamental

J: pro surdo no caso o celular mais a parte de mensagem eu acho que qualquer lugar que eles

estejam é uma forma de comunicar fácil e prática, eu ontem mesmo consegui falar com a mãe da Camila (a mãe da intérprete é surda) eu tive que mandar uma mensagem pra ela então o celular foi a única forma entendeu, então pros surdos, eu precisei falar então liguei e não é só isso o celular num é só pra mensagem hoje você tem acesso a tudo no celular, eles vão no museu eles batem foto, pesquisam, leem na internet, essa parte aqui da sala de informática eu acho que a tecnologia hoje em dia ela só tem a ajudar o aluno com deficiência seja ela qual for eu acho que só acrescenta

C: eu concordo plenamente, a tecnologia tá, cada dia a gente pisca o olho ela evolui mais um pouco né, a gente pisca 2 vezes nosso celular tá na geração passada então é foi o que a Jack disse isso tá ajudando muito em todas as deficiências, o surdo tem um campo visual maior, pro cego tem o dosvox entre outros, pro deficiente tem também a questão do outro teclado diferente [colmeia né] então assim tem N maneiras de ajudar o deficiente, o surdo, o cego a entender a compreender melhor o que se passa então eu acho que ajuda sim muito no ensino tanto pro ouvinte como no nosso caso pro surdo

P: Com que frequência as tecnologias digitais são utilizadas nas aulas com esta turma de alunos inclusos?

C: somente na aula de informática, nessas turmas desse ano pouquíssimo como tá meio conturbado esse negócio de horário muito pouco, poderia estar sendo mais utilizado

P: mas vocês sabem que o professor ele pode levar o computador pra sala? Tem escola que fica tudo trancado, mas aqui num é, né?

J: na verdade, na minha não é só na sala de informática não, tem o datashow, o laptop que a professora de inglês tá sempre utilizando, mesmo assim ela tá sempre mostrando alguma coisa no computador dela, pelo notebook mesmo então eu acho que usa bastante (...) na minha tem sido constante porque pelo menos uma vez por semana eles estão em sala de informática, as aulas de inglês e agora nas de história também se utiliza o datashow, o professor Rodrigo, agora ele também tá usando que quando eu expliquei pra ele que precisava do campo visual agora ele já traz também, então eu acho que é constante, pelo menos pra mim tem sido satisfatório

C: eu acho que a tecnologia só veio a ajudar pra trazer informações tanto do nosso vizinho quanto de países longínquos né e na sala de aula ainda não é muito usada, eu acho que os professores poderiam aproveitar mais a tecnologia que a escola até, a escola oferece e os professores não utilizam, porque eu acredito que tanto pro surdo quanto pro ouvinte ajuda muito a questão visual e a tecnologia ela tá aí pra isso né ela tem a possibilidade de mostrar um campo visual imenso pra todas as matérias, num tem uma área específica e eu acredito que os professores poderiam usufruir mais dessa possibilidade, não só na sala de informática, tem o datashow, o celular e os alunos tem essa tecnologia eles usam muito até fazer um blog daquela matéria ou uma página no face que eles tão sempre no facebook pra continuar em casa, eu acho que os professores tem mais é que se adaptar né porque pro jovem de hoje em dia é só tecnologia no caso né?

A: eu acho que a tecnologia ela é feita realmente concordo com ela pra apoio, o interessante é que a tecnologia já havia há muito tempo, o que acontece é que o fato de haver o conceito do antigo, o tradicionalismo aquela questão de giz né de ficar... porque o professor aprendeu assim né, aqui antes tinha tudo em VHs, é tecnologia? É, mas aí mofaram né? Mas assim tem que ter uma estrutura, passar filme mas sem que haja um aproveitamento não adianta, porque uma ferramenta se mal utilizada pode servir pra 2 propósitos, por exemplo uma faca ela tanto pode servir pra você se alimentar quanto pra matar uma pessoa então ter tecnologia e não usar

a tecnologia não adianta, por exemplo 2 professores trabalhem a mesma matéria, por exemplo teve um dos professores que usaram um vídeo muito bom e o outro professor nem fica sabendo o que aconteceu, de repente ele podia pegar na sua aula, por exemplo um professor de geografia poderia extrair de um vídeo de história a parte geográfica da história [interdisciplinar, né?], interdisciplinar, às vezes a gente leva um tempo pra interpretar um texto pro aluno que poderia muito bem ser utilizado de novo por outro professor em outra área e isso nunca acontece

P: a ideia do projeto é essa né da gente trocar ideia né?

C: aproveitando esse gancho, poderia até ser aproveitado na questão na interpretação né o vídeo né, já deixar um vídeo interpretado porque a gente, ele já vai ter sido estudado elaborado pra aquele assunto, seria bem legal, chama até mais atenção do aluno surdo ver um intérprete assim no vídeo assim né, pô que bacana...

A: mas então, a tecnologia já existia antes não é só o fato de ter internet agora, VHS é tecnologia

C: é com certeza

P; pois é , a gente pode até fazer tudo isso, baixar os vídeos, botar janelinha de LIBRAS e colocar na internet pra não correr o risco de mofar rsrsr... mas então, eu queria saber de vocês o que vocês acham que é a função do mediador tecnológico na escola e quais são suas expectativas com relação ao trabalho com esta turma na sala de informática este ano?

C: bom, o que eu vejo né é tentar inserir o aluno nessa tecnologia por que também a gente tem uma classe diferenciada aqui dentro da escola pública, tem pessoas que tem uma condição, tem um computador assim com internet e outros também que juntam um dinheirinho pra ir ali na lan house assim, que não tem acesso não conhece, no turno da noite então eu acredito que haja uma variedade muito maior até né então eu acredito que esse mediador vem pra isso né, inserir quem não tem acesso a tecnologia e instruir aqueles que tem acesso porque o computador a internet não é feito só pra facebook, orkut e msn que tem um leque de atrações né tanto do lado ruim e daí é preciso instruir pra que eles não sigam por este caminho mas pra obter informações

A: é o papel do mediador de tecnologia ele tem toda a responsabilidade de ensinar com respeito a como acionar esta máquina né mas visando o conteúdo escolar , aproveitando o momento eu acredito que você possa ajudar também, eu acredito que tenha na internet pelo menos algo parecido com o facebook, um programa que dá uma ideia de rede social pra gente criar uma rede social interna se pudesse fazer aqui, mas eles se comunicarem mas eles não iam poder usar o internetês, mas o português claro, entende? Havendo tipo uma conversa curta sobre um assunto de conteúdo escolar e que eles pudessem se comunicar escrevendo, isso seria ótimo pro surdo né entre eles, também outra coisa, a questão dos vídeos de conteúdos em língua de sinais eles são poucos na internet, eu mesmo encontro pouca coisa em língua de sinais pra dar um melhor entendimento pro surdo né

P: que boa ideia, ainda não tinha pensado nisso, vou pesquisar pra ver como, ok? Pode ser uma intranet mas a gente tem que ter um servidor...vamos ver com o pessoal da técnica essa viabilidade tá? Alguns vídeos, por exemplo, esse a história das coisas que as turmas estão assistindo eu já achei este vídeo, tá no youtube e vem todo com a janelinha em LIBRAS [legal] aí eu peguei, passei pra Neiza hoje no pendrive para ela assistir e a gente poder passar pra eles, porque tem a versão em português e a versão em LIBRAS, alguns videos tem, você já encontra pronto, agora por exemplo, filme, esse Wall-e que os ouvintes assistiram, eu me propus com a ajuda da Jaqueline e os alunos vão fazer a janelinha, vão interpretar pra

LIBRAS porque é um filme fácil pra eles, num tem nem muitas falas, diálogo né, então a gente vai inserir até pras crianças da classe especial também acompanharem melhor, poderem assistir porque mesmo conseguindo com legenda as crianças não vão conseguir assistir né? porque ainda não leem bem, os maiores até assistem né, então a gente tá tentando adaptar alguns materiais pra este projeto, entendeu pra gente poder utilizar pra todos

A: pois é não só pra treinar a língua de sinais, mas pra treinar o português também, por isso que eu falei desse ambiente interno

P: pra eles reforçarem a escrita do português né?

A: é seria uma conversa mesmo entre eles, pra ele poder ler mesmo e ver se entendeu, aí você pediria pra ele explicar o que entendeu, agora você vai me explicar em LIBRAS o que o outro pediu pra você que aí vai forçar ele a entender e querer ser entendido

P: é, que é a função social da escrita né? Poderia até fazer isso em inglês também pra treinar, tipo dar uma tarefa específica assim: convida ele para almoçar em inglês, né? Pois é, vamos ver isso sim...Então, vocês consideram o letramento digital importante para a educação do surdo? Você até falou da escrita no computador, na internet, no celular né?

C: com certeza, até porque ele vive num mundo de ouvintes e utiliza a língua portuguesa e não podem falar então assim ao menos eles tem que saber a língua portuguesa escrita senão eles vão tropeçar muito e nada melhor do que a internet, essa comunicação que eles utilizam porque eles gostam né e é rápida também né, nada melhor do que utilizar essa tecnologia, no caso internet, redes sociais e tudo mais, a gente tem que entrar no mundo dos adolescentes, na forma que eles gostam, num adianta a gente pegar vamos aqui, copia aqui essa palavrinha milhares de vezes aqui porque é uma coisa que eles não gostam e vão acabar esquecendo mesmo, vai só complexar, então é melhor fazer uma coisa que ele goste né, e perceba assim eu tenho que, eu preciso conversar com o fulaninho, eu tenho que aprender porque eu conheço um surdo lá de São Paulo e a gente só se comunica por mensagem então eu acho muito importante e a tecnologia ajuda muito nessa relação

P: e vocês tem acesso à internet em casa? pra que vocês usam enfim para o trabalho como intérprete ou na sua formação? Você eu sei que usa muito até aqui na escola e pra que você acha que te auxilia?

A: é eu uso sim, às vezes por exemplo tem certas coisas...como explicar ao aluno, nós aqui já fizemos um trabalho por exemplo ele teria que falar sobre a Rio+20, então o professor aceitou meu auxílio dizendo que os surdos poderiam se basear em vídeos do youtube pra fazer o trabalho porque ali tinha a interpretação então quer dizer já foi usado dentro de sala de aula... de vez em quando eu pesquiso pra saber sinais que eu não utilizo, porque a língua de sinais ainda está sendo construída né?então muita coisa ainda não existe pro meio escolar então eu vou buscar uma interpretação, uma consulta...

P: e vocês já pensaram em produzir material e colocar no youtube?

A: eu não sou muito fã de produção de materiais não eu gosto mais dos bastidores rsrsr num gosto de aparecer muito não rsrsr

C:rsrsr eu até coloquei uns vídeos de interpretação de música no youtube já, vocês chegaram a assistir? Mas foi de brincadeira mesmo, mas tá no youtube... no momento eu acabei de me mudar e estou sem internet em casa, mas eu uso o computador mesmo pra fazer orçamento de casa, planilhas assim eu particularmente uso, eu adoro mexer com foto então eu uso o computador né pra essas coisas mais pessoais, eu posso até buscar uma ou outra coisa relacionada a trabalho de vez em quando, mas não é muito rsrsrs

Aula 9: vídeo A História das Coisas

Ana: Olha só, gente, esta aula também faz parte do projeto com a Sílvia, da aula de inglês, tá bom? Ele até comentou aqui quando clicou no vídeo “ué professora tá tudo em inglês”, é isso mesmo, porque na verdade o vídeo é em inglês, só que ele foi dublado, então tem uma pessoa falando em português por cima, tá bom? Mas o vídeo original é em inglês, até porque como vcs vão ver aqui é muito do costume americano, né Sheila, de desperdiçar

Sheila: é eu falei isso com eles

Ana: é, de desperdiçar, de consumir exageradamente, lá, eu conheço uma pessoa que foi morar nos Estados Unidos e fez a casa toda dela com o que pegou no lixo, porque eram coisas boas, por exemplo, tem um guarda roupa, aí arranhou um pouquinho eles jogam fora, mas tá bom sabe? Aí ela foi pegando e construiu uma casa, então é assim, tem muito nos Estados Unidos esta cultura do desperdício

Sheila: e não é só lá

Ana: é isso que eu ia falar, não é só lá

aluno-é tia, os americanos jogam muita coisa fora, de tecnologia, tipo assim, uma impressora, acabou a tinta eles jogam fora

Ana- mas por que? Porque já tem aquela cultura e isso tb tem a ver com o planejamento das indústrias, depois até a Sheila pode falar melhor que os vídeos que ela selecionou falam muito disso,

que as indústrias planejam para as coisas pra durarem pouco tempo mesmo, pra estragar logo
 Sheila-deixa só eu falar um pouquinho sobre esse assunto, eu falei no início do ano dos produtos industrializados que o homem desperdiça, né, aqui eu acho que é a cultura do celular

Ana-muito, o seu tá novo tá funcionando, mas vc troca só pra ficar né tirando onda

Sheila- e computador também né? as pessoas querem notebook modelo novo, tablet modelo novo e os novos aplicativos tb pedem novos tablets, novos celulares

Ana-é né, ou então estraga uma peça, vc vai pagar tanto pra consertar que as vezes realmente nao compensa, aí nao vale a pena vc pagar pelo preço de um novo quase... mas aí o problema é isso aqui, gente (mostra imagem do ciclo do vídeo), ó, vocês tão vendo este ciclo, ele é assim ó, linear, quer dizer ele acaba ali, se ele fosse assim um ciclo continuo, nunca acabaria né? Olha lá começa ali com a matéria prima, tudo que a gente consome vem de uma matéria prima né? O vidro vem da areia, o papel vem da madeira, então de qualquer jeito, pra consumir você vai destruir parte da natureza ne? Então são os recursos naturais, certo? Então quanto menos recurso natural você usar, melhor pro planeta não é isso? E se você joga tudo fora, não reaproveita nada, mais arvores vão ser cortadas, mais recursos materiais vão ser gastos, num é isso? Então, depois ali do recurso natural vai passar para a indústria, você pega esse recurso que vem da natureza e vai processar na indústria, vai industrializar, vai transformar pra fabricar outra coisa, a areia lá vai se transformar em vidro, a madeira no papel e etc

sheila: com o algodão vai se fazer tecido, o látex vai fazer a borracha

aluno: que é látex

ana: látex vocês estudaram, a matéria prima pra fazer borracha tá bom? Aí saiu da industria vai pra onde? Vai pro mercado né, vai pra loja, vai pro shopping, olha a quantidade de shopping que tem hoje em dia, em tudo que é canto tem um, muitas lojas né? Mas como q você descobre aquele produto novo lá na prateleira da loja

-aluno: você vai lá

ana:isso ou você vai lá ou qual a outra maneira?

aluno-Pela internet

ana-isssoooooo ou um amigo seu comprou e você fica sabendo, né o que mais?

alunos-na televisão

ana-pela televisão, a televisão massifica né com muita propaganda, comercial, fala que você só vai ser feliz se tiver aquilo né? aquele carro do ano, todo mundo tem que ter um

aluno: eu só vou ser feliz se eu tiver meu xbox kkkkkkkkkk

eu: aí esse aí já tá corrompido já pelo marketing

sheila: já tá comprado kkkkkkkkkk

ana: não, mas é serio, meu filho ele fica vendo televisão e fica assim...vê lá um brinquedo e fala ah mãe eu quero, mãe eu quero isso, mae compra isso, eu preciso...uma criança de 5 anos

-aluno: mãe, eu quero um x box kkkkkkkkkk

ana: kkkkkk assim mesmo, tudo quer, tudo que vê na televisão quer, mas depois que compra esquece, fica com tanto brinquedo que num sabe nem o que fazer... não é assim, né?

(um surdo se manifesta, mas eu não entendo)

ana: o que eles falaram?

intérprete (intérprete): eles falaram que eles também são assim, esse aqui falou que quer uma televisão nova dessas com internet

ana: ah smart TV né?

aluno: eu quero um smartphone

ana: bom, aí você compra ou pelo shopping, ou pela internet ou pelo telefone, o que passou na televisão aí vai pra sua casa, tá acompanhando aqui o ciclo do produto, natureza, indústria, loja, propaganda... vai pra sua casa, aí sua casa fica cheia de coisa, tem uma hora que estraga ou você tem que jogar fora porque não cabe mais tanta coisa, né? num tem nem mais espaço, ou você acha que tá feio, tá velho já, ou o outro colega tem um mais bonito que o seu e você quer um novo... aí o

velho vai pra onde?

-alunos: pro lixo

ana: esse é que é o problema, o lixo, é o último aqui do ciclo, mas depois do lixo acaba? Ou pode continuar o ciclo?

Alunos: recicla ué?

Ana: isso, se houver uma reciclagem, volta lá pra indústria e não precisa tirar mais recursos da natureza, já vai do lixo já manda pra indústria, não passa mais por aqui pelos recursos naturais né? E segue de novo um outro ciclo...isso seria bom?

Alunos: sim

sheila: por que?

Alunos: proteger a natureza

ana: então, a gente vai ver um pouquinho desse video explicando pra gente como chegar num ciclo assim, redondo e não aquele linear que acaba no lixo e não volta, um ciclo verde. Pros surdos está com janela em LIBRAS, pros ouvintes está em português a legenda, mas o audio original é em inglês e tudo que aparece escrito também está em inglês pra gente ir treinando...eu ia passar esse video na aula da Silvia, mas como a gente também tá junto com a professora de ciências porque o projeto é sobre sustentabilidade, quando for na aula de inglês na outra semana vocês vão fazer um trabalho com esse vídeo, justamente com as coisas que aparecem escritas em inglês, aí o foco vai ser no inglês, em tudo que aparecer em inglês no video, você tem que ver o que significa no google, outra coisa também, nesse projeto sustentabilidade estamos bolando um passeio pra vocês [eee] mas eu falo na semana que vem, aqui no museu ciência e vida de Caxias, já foram lá? Tem duas exposicoes lá sobre esse tema, vai ser legal,

sheila: eu levo eles contigo]

ana: ah tá então depois a gente conversa... vamos ver o video... a história das coisas o nome dele, onde tá escrito em inglês isso ali? ó, the story of stuff (aponto o título e eles assistem)

(Após assistirmos o filme, foi feito um debate em sala sobre o assunto)

ana: e aí deu pra refletir gente sobre isso?

sheila: hoje é muito o negócio do made in china né?

ana: tudo é made in china

sheila: você compra e o negócio é tão ruim que você não consegue passar nem 2 meses com aquilo, aí o negocio estraga e você tem que jogar fora porque não tem conserto, aí você compra outro novamente e só vai fortalecendo esse sistema aí, tudo barato mas sem qualidade e você descartando cada vez mais, o troço não vale nada, precisa ficar poluindo o ambiente o tempo todo

ana: e explorando o trabalhador também né?

sheila: é verdade

ana: porque lá na China as condições de trabalho são precárias

sheila: talvez se você gastasse um dinheirinho a mais e comprasse algo melhor você teria ele por mais tempo e não fortaleceria este sistema aí, porque é tudo descartável

ana: verdade, então, pensar antes de comprar hein galera. Esse vídeo é muito longo então não dá pra passar tudo mas ele faz parte de uma série de vídeos, tem um que fala sobre a garrafinha de água, tem muitos vídeos muito legais, tá? Procura lá no youtbe assim história das coisas que vão aparecer outros

aluno: qual o site?

Ana: não, entra pelo youtube mesmo, alguém mais pra falar alguma coisa sobre o video (ninguém se habilita)

sheila: nem Fernando que gosta tanto de falar, não quer comentar o video? (ele ri),

então, tá vocês fazem isso por escrito

alunos: hã?

sheila: vocês vão escrever sobre o vídeo e me entregar

alunos: ah não professora, o video é muito grande

ana: mas você pode comentar o que você vai mudar na postura depois de ter assistido ele, né, na sua vida

aluno: passa de novo então

ana: ah vê em casa agora, lá no youtube

sheila: quem quiser assistir de novo, entra no youtube e coloca a historia das coisas, como ela falou

aluna: é pra quando a redação?

Sheila: pra semana que vem, tá bom? Mas não é pra você copiar o vídeo, eu quero que você dê a sua opinião sobre o vídeo

aluno: até que dia professora?

Sheila: pra sexta pode ser?

(alunos reclamam)

ana: olha em outubro acho que vai ser dia 30 vai ser a culminância aqui da escola, poderia expor esse trabalhinho de vocês num cartaz assim né Sheila?

sheila: claro, valendo ponto, busquem inspiração pra escrever

ana: tá no facebook da escola também esse vídeo

sheila: valeu Paulinha

ana: obrigada tá sheila

sheila: nada

ana: gostou do vídeo?

intérprete: adorei

ana: será que os surdos entenderam?

intérprete: a LIBRAS nem tudo mas pela animação eles entendem

ana: ele não tinha LIBRAS, eu que montei, eu misturei, ou tinha só ela falando ou tinha só em LIBRAS aí eu juntei os dois

intérprete: ficou ótimo (toca o sinal e todos saem)

GLOSSÁRIO LEGAL

DECRETOS:

Decreto no 3.298, de 20 de dezembro de 1999 regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Consolidada as normas de proteção, e dá outras providências.

Art.3º inciso I, considera “deficiência” toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de

atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano. (CNDD- vol. IV, p.41)

Art.IV inciso II, considera deficiência auditiva a perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte:

- a) de 25 a 40 decibéis (db) – surdez leve;
- b) de 41 a 55 db – surdez moderada;
- c) de 56 a 70 db – surdez acentuada;
- d) de 71 a 90 db – surdez severa;
- e) acima de 91 db – surdez profunda; e anacusia. (CNDD- vol. IV, p.42)

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000, DECRETA:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSICOES PRELIMINARES

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, 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.

Paragrafo único. 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.

LEIS:

Constituição Federal, artigo 208, inciso III: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989.

Dispõe sobre o apoio a pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência- CORDE.

Paragrafo único: Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da Administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos esta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízos de outras, as seguintes medidas:

I area da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que

abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1o e 2o graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;

b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;

c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;

d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;

e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;

f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimento públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema de ensino. (Conhecendo Nossos Direitos e Deveres, vol. III, 2002)

Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990

Capítulo IV, do direito a Educação, a Cultura, ao Esporte e ao Lazer, art. 54, inciso III: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Artigo 1o: A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na Convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1o Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais.

Artigo 36: O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Artigo 58: Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (Direito a Educação, 2004, p.119)

§2o: O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

Artigo 59: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades.

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a

integração desses educandos nas classes comuns (Direito a Educação, 2004).

Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências.

Artigo 18: O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em Braille, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta a pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação. (Direito a Educação, 2004.)

Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001 Aprova o Plano Nacional de Educação, no item 8.2, que Dispõe as Diretrizes da Educação Especial, e coloca que **o ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta a diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade e fator essencial.** (direito a Educação, 2004)

LEI n. 10.436, de 24 de abril de 2002.

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º

E reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º

As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência a saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º

Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Texto publicado no D.O.U. de 25.4.2002

PARECERES:

Parecer no 17, de 3 de julho de 2001, homologado pelo Ministro da Educação em 15 de agosto de 2001, **concebe a educação especial como o conjunto de conhecimentos, tecnologias, recursos humanos e materiais didáticos que devem atuar na relação pedagógica para assegurar resposta educativa de qualidade as necessidades educacionais especiais, devendo vincular suas ações cada vez mais a qualidade da relação pedagógica e não apenas a um público-alvo delimitado**, de modo que a atenção especial se faça presente para todos os educandos que, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica, dela necessitem para o seu sucesso escolar (Direito a Educação, 2004).

PORTARIAS:

Portaria No 1.679, de 2 de dezembro de 1999:

Parágrafo único:

item (b) dispõe para alunos com deficiência auditiva o compromisso formal da instituição de **Proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso: quando necessário,**

Intérprete de língua de sinais/língua portuguesa; materiais de informações aos professores para que se esclareça a especificidade linguística dos surdos.

(CNDD- vol. IV).

RESOLUÇÕES:

Resolução CNE/CEB no2, de 11 de setembro de 2001

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por **uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica**

Art.8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I- professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento as necessidades educacionais dos alunos;

IV- serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;

Art. 12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

§ 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos

conteúdos curriculares, mediante a **utilização de linguagens e códigos aplicáveis**, como o sistema Braille e a língua de sinais, **sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e as suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.**

Art.18 § 1o. Serão considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que **comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores.** (Direito a Educação, 2004, p.18)

QUESTIONÁRIO ALUNO SURDO

SURDEZ

1. Como sua família descobriu sua surdez?
2. Você tem outros surdos na família?
3. Alguém da sua família sabe Libras?
4. Você tenta ou já tentou falar? Gosta/Gostou?

ESTUDOS

5. Você já estudou em outra escola antes daqui?
6. Como você faz para entender a leitura de um texto em inglês
7. Você acha que precisa conhecer cada palavra de um texto para entender seu significado?
8. Você costuma usar o dicionário de inglês?
9. Você costuma usar internet? Pra que você usa? No celular ou no computador? Como?
10. O que você gosta de ler?
11. Qual a matéria que você mais gosta? Por que?
12. Você gosta de ficar na escola?
13. O que vocês costuma ler nas horas vagas?

MEDIAÇÕES

14. Você costuma se comunicar por escrito em português com as pessoas? (mensagens, bilhetes)
15. Como você acha que devemos usar o computador na escola?
16. Qual a função do intérprete aqui na escola? O que ele faz ?
17. Você acha que é importante para o surdo aprender inglês?
18. Como você aprendeu Libras?
19. O que você espera aprender na sala de informática este ano?
20. De que forma os alunos surdos participam das aulas na sua turma?
21. Vocês ficam separados dos ouvintes em algum momento?
22. O que você acha que é diferente na aprendizagem do ouvinte para o surdo ou você acha que aprende igual?
23. Você acha que o professor deveria saber Libras? Você acha que eles gostam de dar aula pra surdos?
24. Você gosta de assistir filmes? Consegue acompanhar tudo na legenda?
25. Em que o computador pode ajudar o surdo na escola?
26. Como acontece a inclusão aqui na escola? Você já se sentiu de alguma forma excluído?

QUESTIONÁRIO DO FAMILIAR

ESTUDOS

1. Com que idade ele ficou surdo?
2. Tem mais alguém surdo na família?
3. Como vocês descobriram a surdez?
4. Como a família recebeu a notícia do diagnóstico?
5. Alguém sabe Libras em casa?

RELAÇÕES

6. Como você faz pra conversar com ele?
7. Como você faz pra dar bronca?
8. Ele se relaciona bem com toda a família?

A LINGUAGEM

9. O que você pensa sobre o uso e ensino de Libras?
10. Mudou alguma coisa nele depois que ele aprendeu a língua de sinais?
11. Você já sentiu vergonha de conversar com ele usando gestos?
12. Ele sempre quis aprender Libras ou não queria no começo?
13. Tem algum acompanhamento fora da escola?
14. Quais as principais qualidades que você vê nele?
15. Ele tem mais contato com surdos ou ouvintes?
16. Usa ou usou aparelho?
17. Você gosta de escola inclusiva ou prefere as especializadas na área como o INES?
18. Por que vocês escolheram essa escola?
19. Quando ele estuda, ele te pergunta muita coisa ou faz tudo sozinho?
20. O que você acha do intérprete?
21. O que você acha dos professores e da estrutura da escola pública?
22. Antes ele estudava só com surdos e só tinha um professor em sala, você acha que agora ele tá conseguindo acompanhar essa mudança?
23. Além da escola, em que outro lugar ele encontra surdos?
24. Como você acha que vai ser o futuro dele?
25. Como poderia melhorar o ensino? O que poderia ser feito para proporcionar um ensino melhor?
26. Ele gosta da aula de inglês? E de informática?
27. Como ele faz os trabalhos de inglês em casa?
28. Você acha que o professor deveria saber Libras?
29. Como o professor de turmas inclusivas pode ensinar melhor?
30. Ele costuma usar o computador para estudar, pesquisar ou fazer trabalho?

PERGUNTAS PARA O PROFESSOR:

Formação:

1- Qual a sua formação acadêmica?

2- Há quanto tempo você trabalha como professora de língua Inglesa?

Concepção de leitura:

3-Já consultou os PCN? Por que?

4-Como você consegue levar seu aluno à compreensão do sentido geral de um texto?

5- O que você acredita ser necessário para se obter uma boa compreensão textual?

6-Ao propor uma atividade de leitura de um texto, você: (ordene de acordo com a sequência que costuma seguir, se não utilizar determinada prática, deixe em branco)

() destaca estruturas gramaticais já estudadas

() apresenta palavras novas/chave através do dicionário/glossário,

() verifica a compreensão dos alunos através de perguntas (questões de *scanning* e *skimming*)

() pede aos alunos que leiam em voz alta, em grupo ou individualmente,

() pede aos alunos que leiam em silêncio

() pede ao alunos que conversem sobre o que leram

() sugere buscar deduções ou inferências sobre a ideia geral do texto ou apenas compreender o contexto

() pede para sublinhar palavras cognatas

() chama atenção para título, fonte, gênero textual, ilustrações e outras pistas

() outra alternativa. Qual ?

Surdez e turma inclusiva:

7-Como você se comunica com os alunos surdos (em LIBRAS, por gestos, expressão facial, mímica, falando alto, falando devagar em português, escrevendo, com a ajuda do intérprete, desenhos, recursos tecnológicos)?

8-Há quanto tempo trabalha com salas inclusivas , especificamente com alunos surdos?

9-Recebeu algum tipo de instrução ou participou de algum curso de capacitação que tratasse especificamente das particularidades do aluno surdo?

10-O fato de ter alunos surdos na classe interfere no planejamento das suas aulas? Como?

11-Conhece o sinal de todos seus alunos?

12-Já teve muitos alunos surdos?

13-Fale da sua experiência com esta sala em específico: De que forma os alunos participam?

14-Há alguma alteração na sua prática devido à presença dos alunos surdos? Por que?

15-Como se sente em trabalhar com uma sala inclusiva?

- 16-Em que você acha que diferem o aluno surdo e o ouvinte?
- 17-Você acha que todo professor deveria saber LIBRAS?
- 18-Você vê resultados do surdo em turma inclusiva?
- 19-Como os outros professores reagem a presença dos surdos?
- 20-Qual é a função de um intérprete?
- 21-Como que você acha que deveria ser um curso de capacitação ideal para um professor de inglês que atuasse com turma inclusiva?
- 22-O ensino da língua inglesa é relevante para a educação do surdo? Por quê?

Uso de TDIC`s no ensino de inglês:

- 23-Como você vê a inserção de tecnologias digitais no ensino?
- 24-Com que frequência você utiliza tecnologias digitais em suas aulas nas turmas de ouvintes? E em suas turmas de alunos inclusos? Justifique
- 25-Qual é a função do mediador de tecnologia na escola?
- 26-Você considera o letramento digital importante para a educação do surdo?
- 27-Como você acha que deveria ser usada a sala de informática da escola?
- 28- Você tem acesso à internet em casa ? Você usa o computador para quê?
- 29-Como você vê o computador no ensino de inglês ? Que vantagens ou desvantagens você vê no computador para o ensino de inglês ?
- 30-Como você acredita estar colaborando para formar seu aluno para viver em uma sociedade globalizada e com forte presença da tecnologia ?
- 31-Tem alguma preocupação ou insegurança com relação ao trabalho com esta turma na sala de informática este ano?
- 32-Tem alguma recomendação ou sugestão com relação ao trabalho com esta turma na sala de informática este ano?
- 33-Quais são suas expectativas com relação ao trabalho com esta turma na sala de informática este ano?
- 34-O que você acha da possibilidade de trocar ideias com a mediadora de informática (também professora de inglês), com a intérprete de LIBRAS e com outros professores em turma de alunos inclusos por e-mail ou facebook?

Adaptado de SILVA (2005).O SURDO NA ESCOLA INCLUSIVA APRENDENDO UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS): UM DESAFIO PARA PROFESSORES E ALUNOS Disponível em <http://www.surdo.org.br/estudos/cp001115.pdf>

PERGUNTAS PARA O ALUNO OUVINTE

Sala inclusiva

- 1- O fato de ter alunos surdos na classe interfere positiva ou negativamente nas aulas? Por que ?
- 2- Você sabe LIBRAS?
- 3- Você sabe o sinal de todos os seus colegas surdos?
- 4- O que seus pais pensam sobre você estar numa sala inclusiva?
- 5- Você acha que todo professor deveria saber LIBRAS? Por quê?
- 6- Como você se comunica com os surdos?
- 7- Você já havia estudado com surdos antes?
- 8- O que você acha de ter uma intérprete na sala?
- 9- Como você acha que o ensino poderia melhorar para o aluno surdo?
- 10- Você prefere fazer trabalhos em grupo com surdos ou com ouvintes?
- 11- Como você se relaciona com os alunos surdos de sua sala?

Tecnologias e ensino de inglês

- 12- O ensino da língua inglesa é relevante para a sua educação? E do surdo? Por quê?
- 13- Como você vê a inserção de tecnologias digitais no ensino?
- 14- Você usa muito a tecnologia? Para que?
- 15- Você já conversou com um surdo por meio da tecnologia?
- 16- Quais são suas expectativas com relação ao trabalho com esta turma na sala de informática este ano?
- 17- Como você acha que deveria ser usada a sala de informática da escola?

QUESTIONÁRIO PARA ESTAGIÁRIO

Formação:

Qual a sua formação acadêmica?

Você já trabalha ou trabalhou como professor de língua Inglesa?

Concepção de leitura:

Na faculdade, já consultou os PCN? Por quê?

O que você acha necessário para que o aluno tenha a compreensão do sentido geral de um texto?

Você acredita ser necessário muito conhecimento gramatical na língua inglesa?

Atuação em sala inclusiva:

Como se comunicou com alunos surdos?

Com relação à LIBRAS dos alunos, o que você achou? Conseguiu se comunicar bem com eles?

Recebeu algum tipo de instrução ou participou de algum curso de capacitação na faculdade que tratasse especificamente das particularidades do aluno surdo?

Você acha que o professor está sendo preparado para esta realidade na universidade?

Como aprendeu LIBRAS?

Você acredita que fato de ter alunos surdos na classe interfere no planejamento das aulas? Por que?

Fale da sua experiência com esta sala em específico: De que forma os alunos participavam?

Como se sentiria em trabalhar com uma sala inclusiva?

Em que você acha que diferem o aluno surdo e o ouvinte?

Você acha que todo professor deveria saber LIBRAS?

Como você vê a inclusão do surdo na escola?

Como a professora atua com a presença dos surdos em sala?

Qual é a função de um intérprete?

Como que você acha que deveria ser um curso de capacitação ideal para um professor de inglês que atuasse com uma turma inclusiva?

O ensino da língua inglesa é relevante para a educação do surdo? Por quê?

Uso de TIC's no ensino de inglês:

Como você vê a inserção de tecnologias digitais no ensino?

Como foi utilizada a tecnologia digital nas aulas da turma de alunos inclusos? Justifique

Você considera o letramento digital importante para a educação do surdo?

Você considera o letramento digital importante para a formação do professor?

Como você acha que deveria ser usada a sala de informática da escola?

Você tem acesso à internet em casa? Você usa o computador? Para quê?

Como você vê o computador no ensino de inglês? Que vantagens ou desvantagens você vê no computador para o ensino de inglês?

Que vantagens ou desvantagens você vê no computador para o ensino de surdos?

Destaque pontos positivos e negativos em sua vivência com esta turma como futuro professor?

Você acha que o professor está sendo preparado na universidade para esta demanda?

Adaptado de SILVA (2005). O SURDO NA ESCOLA INCLUSIVA APRENDENDO UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS): UM DESAFIO PARA PROFESSORES E ALUNOS Disponível em <http://www.surdo.org.br/estudos/cp001115.pdf>



Estado do Rio de Janeiro
 Prefeitura Municipal de Duque de Caxias
 Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias



Título: SUSTENTA-HABILIDADES

Sujeitos Comunicantes em ações sustentáveis: possibilidades e desafios dos usos das tecnologias nas redes educativas

Professoras responsáveis: Ana Paula Pires, Letícia Medeiros e Rosemary dos Santos

Justificativa:

O projeto **"Sujeitos Comunicantes em ações sustentáveis: possibilidades e desafios dos usos das tecnologias nas redes educativas"** pretende criar situações desafiadoras de aprendizagem onde todas as áreas de conhecimento dialogam inspiradas pelo movimento de sustentar, criar, cocriar habilidades, ações, reflexões voltadas para a ecologia humana com os usos das tecnologias. É uma experiência que integra professores de todas as áreas, equipe pedagógica, professores de sala informática, professores da Sala de leitura, alunos, equipe de apoio, direção e comunidade. O desafio é pensar a escola como espaço de formação e de atitudes articuladas ao currículo comunicante.

As ações praticadas com os usos das tecnologias, normalmente, não estão desarticuladas das coisas que as pessoas fazem no seus dia-a-dia. Entretanto, argumentamos que o foco do trabalho do mediador tecnológico concentra-se na forma de apropriação desses usos dentro do espaço da escola para produzir conhecimento.

Assim, a Escola conta com uma quantidade muito grande de jovens e adultos que utilizam a internet, redes sociais, lan houses, mas que não potencializam esses usos para desenvolver processos de aprendizagens, por isso, pensamos que esse projeto seja especialmente desenvolvido de acordo com as realidades e necessidades locais.

As transformações do século XX, notadamente aquelas possibilitadas pelas novas tecnologias implicaram em uma mudança no ecossistema comunicativo permeado de linguagens não escolares, entrecruzadas por diferentes signos e ícones que reorientaram a transmissão do conhecimento e, conseqüentemente, a educação. Os novos modos de ver e sentir inspiram

práticas pedagógicas mais dialógicas, planejadas coletivamente pelos docentes, que contemplam a cultura juvenil, as novas tecnologias da comunicação e informação e que possibilitem a expressão dos alunos nas novas linguagens voltadas para a formação de ecossistemas comunicativos. Esses usos das tecnologias reorganizaram práticas, vivências, estruturas, permeando praticamente todos os setores da sociedade tanto em sua estrutura física quanto cultural.

Desde a década de 70, intensificaram-se as preocupações e os esforços da sociedade em relação ao ambiente. Expressões como mudança climática, biodiversidade, ambientalismo, sustentabilidade, cidadania ambiental tornaram-se comuns e os meios de comunicação contribuíram, sobremaneira, para a rápida difusão de conhecimentos e práticas no campo da sustentabilidade.

Origem

O Projeto surge com a necessidade da escola em conscientizar os alunos que é possível ter um padrão de vida decente para todos hoje, sem comprometer as necessidades de gerações futuras.

Missão

Desenvolver no laboratório de informática da escola ações educacionais e culturais que promovam a formação humana.

Visão

Uma escola pública de qualidade que contribua para a realização do Projeto da Nação Brasileira: uma sociedade livre, justa e solidária.

Valores

Co-formação;
Preservação
Participação
Colaboração
Redes Educativas

Metas

Promover ações na escola de acordo com a Espiral de Co-Formação, tornando-a:

- Foco irradiador de sustentabilidade em sua comunidade;
- Foco de reflexão sobre os usos, desafios e possibilidades das tecnologias no *dentrofora* da escola.

Objetivos

Neste modelo de aprendizagem colaborativa é promovida uma nova rotina escolar, que gera práticas de parceria entre professores de diversas áreas do conhecimento, diferentes espaços para a criação do conhecimento, flexibilidade na grade curricular, inovação na gestão e o real desenvolvimento de competências de alunos, gestores e professores. O trabalho com projetos permite, assim, romper com as fronteiras disciplinares, favorecendo o estabelecimento de elos numa situação contextualizada da aprendizagem. Isso não significa abandonar as disciplinas e conteúdos, mas articulá-los e integrá-los no desenvolvimento das ações.

Neste sentido, como objetivo geral, pretende-se compreender como a escola articula o currículo com a cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais em rede na relação escola/cidade/ciberespaço e promover a formação de agentes de transformação para a melhoria da realidade local a partir da escola pública por meio da participação em atividades nos laboratório de informática, nos GES, nos planejamentos e em todas as ações coletivas em que sejam possíveis os usos de tecnologias digitais para ações sustentáveis.

Dentre as habilidades específicas que objetivamos desenvolver com os alunos por meio desta proposta, podemos elencar: o trabalho com textos e imagens; o reconhecimento da internet como fonte de estudo; o armazenamento de informações; a criação das páginas virtuais; o desenvolvimento de uma compreensão global de textos longos, de estratégias de leitura e da capacidade de síntese; a ampliação do vocabulário através do recurso de inferência e da ferramenta dicionário; a participação e exposição de suas argumentações em ambiente de cooperação entre alunos (seja oralmente ou através da LIBRAS para alunos surdos). No desenvolvimento do projeto, o aluno deve buscar informações, fazer pesquisas na Internet, analisar criticamente as informações, estabelecer relações entre diferentes conceitos (elaborando mapas conceituais, por exemplo), confrontar suas ideias com o grupo, trabalhar a argumentação e elaboração de críticas construtivas à pesquisa do outro, registrar todo o

processo de pesquisa e aprendizado, gerenciar seu tempo, recursos e espaços, trabalhar em equipe, motivar e valorizar o trabalho do colega, imaginar novas formas de divulgar seu trabalho, além de planejar e organizar suas ações, ideias e soluções.

Metáfora

Um galo sozinho não tece uma manhã...(metáfora da **rede** educativa)

Públicos-alvo

Alunos (diurno e noturno) de segundo segmento e da classe especial
Professores
Equipe diretiva
Responsáveis
Intérpretes

Concepção pedagógica

A concepção pedagógica é permeada pela Multidisciplinaridade. Ela aborda o que está ao mesmo tempo *entre*, *através* e *além* das disciplinas, articula as diferentes áreas de conhecimento e exercita a visão, a atitude e a prática multidisciplinar.

Fundamentação teórica

A prática de hoje no interior da escola é compartimentada em disciplinas isoladas, sem planejamento coletivo e sem políticas mais estruturadas de formação de professores, por isso, segundo os pesquisadores Almeida e Valente (2011), o desenvolvimento de práticas pedagógicas que colocam as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) a serviço de projetos de trabalho de professores e alunos criam melhores condições de aprendizagem. Para eles, o processo de ensino-aprendizagem, visando o desenvolvimento pessoal e

profissional no contexto sociocultural para o pleno exercício da cidadania, deve "incorporar cada vez mais o uso de projetos interdisciplinares mediado pelas TDIC para que alunos e educadores possam manipular essas novas modalidades e meios de expressão" (Almeida e Valente, p.2011), pois, entre outras vantagens apontadas pelos autores, este trabalho auxilia na percepção do aluno de sua posição na sociedade, na consolidação de valores, na dimensão maior do seu meio e lhe desperta maior interesse, proporcionando-lhe oportunidades de buscar, processar, traduzir e distribuir o conhecimento.

No início, o objetivo principal da informática na educação era a alfabetização técnica, ou seja, "usar a máquina para adquirir conceitos computacionais, como princípios de funcionamento do computador, noções de programação e implicações do computador na sociedade" (VALENTE, 2000, p. 1). Uma outra tentativa do uso da informática nas escolas era a "utilização do computador em atividades extraclasse, com o intuito de ter a Informática na escola, porém sem modificar o esquema tradicional de ensino" (VALENTE, 2000, p. 2), ou seja, os alunos manipularem as tecnologias dentro do espaço escolar, mas fora do horário curricular. Entretanto, segundo o autor, o professor deveria "ter conhecimento sobre os potenciais educacionais do computador e ser capaz de alternar adequadamente atividades tradicionais de ensino-aprendizagem e atividades que usam o computador em suas aulas" (VALENTE, 2000, p. 2), investindo, assim, não somente em estudos, mas também em pesquisas constantes de novas mídias bem como atividades e interatividades possíveis com a utilização destas tecnologias. Assim, não seria delegado exclusivamente à sala de informática ou a um mediador de tecnologia ¹ este trabalho, uma vez que a tecnologia poderia estar presente em todas as salas de aula e todo professor estaria capacitado a utilizá-la, de forma ampla, em sua prática.

Tavares (2012) complementa ao afirmar que, "o emprego da tecnologia não deve se justificar por si mesmo, mas como mais um instrumento que o professor possa utilizar para alcançar seus objetivos em sua prática pedagógica". Por isso, segundo a autora "novas ferramentas digitais são disponibilizadas e popularizadas à medida que novas formas de utilizar pedagogicamente tais ferramentas são experimentadas e compartilhadas" (TAVARES, 2012).

No caso do aluno surdo, por exemplo, estas ferramentas tem se

1 A Coordenadoria de Tecnologias da Informação e Comunicação, uma das equipes pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação, que é responsável pela implementação e acompanhamento dos trabalhos realizados nas Salas de Informáticas Educativas criou o cargo de Professores-Mediadores, que são formados e capacitados para este trabalho diferenciado, auxiliando os alunos a alcançarem os objetivos propostos por intermédio das tecnologias, a fim de garantir que os conteúdos trabalhados em sala de aula pelo professor regente sejam repensados e reapresentados aos alunos, oportunizando a visualização, a experimentação e a criação com o suporte das TDIC. Hoje, das 174 escolas da rede municipal, 82 já possuem Sala de Informática e dentre estas, 67 contam com professores mediadores.

apresentado como grandes facilitadores na aprendizagem e na inclusão social devido à importância do auxílio de recursos visuais (imagens, vídeos, quadrinhos, cruzadinhas, tirinhas, mapas) na construção do conhecimento destes alunos e pelo uso pedagógico das novas tecnologias ser considerado como elemento favorecedor de uma escola mais compatível com a contemporaneidade.

O processo de inclusão não pode se reduzir ao simples acesso à escola e à aceitação de exigências. Por isso, para Franco (1999) as políticas inclusivas na educação de surdos, que tem como objetivo a integração pura e simplesmente pelo contato físico de surdos e ouvintes, sem considerar as especificidades metodológicas do trabalho educacional com surdos, não possibilitaria o desenvolvimento deste aluno.

Uso da sala de Informática por Professores e alunos

O projeto **“Sujeitos Comunicantes em ações sustentáveis: possibilidades e desafios dos usos das tecnologias nas redes educativas”** é um projeto de aprendizagem que tem como objetivo além da integração dos conteúdos curriculares e o uso das tecnologias de informação e comunicação, a melhoria da qualidade de vida na localidade.

Os procedimentos metodológicos para o planejamento do projeto estão fundamentados em seis etapas que possibilitam aos participantes vivenciarem os processos de percepção, investigação, produção, reflexão, análise, síntese, aplicação e retorno reflexivo, são elas: Sensibilizar, Investigar, Expressar, Mapear, Compilar e Atuar.

O universo temático do projeto compreende: Linguagens audio-visuais, Cibercultura, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável.

Visamos a estimular oportunidades de leitura, escrita e interpretação, explorando atividades nas quais os alunos possam acessar e analisar informações de forma crítica e criteriosa, ler, escrever, selecionar, analisar, rever, reler, comparar, contrastar, interpretar e armazenar dados, em constante interatividade com as mídias.

Buscamos proporcionar momentos de uma vivência pedagógica de interação interdisciplinar em que os alunos possam expor suas ideias, partilhar conhecimentos e apresentar melhor aproveitamento nas disciplinas escolares e maior participação na escola e na comunidade. Acreditamos que enquanto os alunos lêem, desenvolvem suas pesquisas, formulam perguntas, se expressam e publicam o que descobrem, produzindo seus próprios textos e se comunicando com outros através da linguagem, eles podem perceber a função social da leitura e da escrita e a aplicação dos recursos tecnológicos para sua construção e divulgação além de adquirirem mais autonomia na medida em que não recebem

o material de estudo pronto e sim participam ativamente de sua produção.

Arquitetura das atividades:

As atividades serão realizadas semanalmente no laboratório de informática da escola e em todos os espaços disponíveis que sejam necessários para que as ações sejam desenvolvidas: sala de vídeo, leitura, quadra, passeios, visitas. Elas estarão relacionadas aos temas-macro desenvolvidos pela equipe de tecnologias e serão concebidas de forma lúdica e colaborativa para motivar, dinamizar, fortalecer e criar vínculos entre os alunos e os professores envolvidos.

1. Na primeira etapa, a atividade que se propõe é trazer uma reflexão inicial sobre o acesso à informação. Faremos um convite para uma jornada aos cenários tecnológicos e ao diálogo com esses cenários para um encontro com a beleza, as curiosidades, a mobilidade, os dispositivos móveis, as linguagens através dos tempos. Essa aventura será vivida através da tecnologia e do lúdico, sob o olhar multidisciplinar. Filme sensibilização Wall-e e Up Altas aventuras (leitura sinopses)

2. Habilidade oral: Estudos de Casos (situação-problema)

3. Produção escrita: letras/paródias de raps, funk, pagode, cartazes, jornal

4. Áudio: entrevista – Como você, cidadão, pode colaborar para melhorar o lugar onde vive? (Uso celular) O que é entrevista? (Tipologia textual) e montagem do roteiro da entrevista

5. A história do rádio (sites: roquete pinto, locutor.info e historiadaradionobrasil.com.br) e equipamentos necessários

6. Podcast Rádio : propaganda - noticiário- entrevistas- vinhetas- ouvintes - piadas-

7. Vídeo: A história da TV – Produção: documentário, telejornal, julgamento

8. Meios Digitais: computador, filmadora, arte digital, celular, skype, prezi.

9. Discutir o que fazer com os restos tecnológicos (bateria, peças de computador etc...)

10. **Extra-classe:** Visita ao parque gráfico Globo e ao Museu de Telecomunicações da Oi Futuro

Culminância outubro: Semana de tecnologia. Em cada sala de cada turma tudo o que foi apresentado. As turmas da manhã virem a tarde e vice-versa. Documentário de todo processo.

Textos e recursos utilizados

- Lei sobre os usos do celular
- Estudos de casos
- Apresentação do slides e vídeos
- Histórias colaborativas
- Caleidoscorpus
- Comunidades Virtual e Aprendizagem usadas: blogs
- Uso da tecnologia – novos ambientes : slide, editor de texto, pivot
- Teatro
- Dinâmicas
- Visitas
- Exposições

Conteúdos e áreas trabalhadas

- História
- Língua Portuguesa
- Artes
- Geografia
- Ciências
- Matemática
- Inglês/Espanhol
- Educação Física

Metodologias

- Pesquisas

- Entrevistas
- Jogos e atividades lúdicas
- Criação literária
- Criação artística
- Campanhas
- Fotografar, filmar
- Portfólios
- Bate-papos

Resultados esperados

Compreensão dos usos conscientes das tecnologias digitais e dos dispositivos móveis nos espaços dentro/fora da escola.

Duração

1ª fase: março a junho de 2013

2ª fase: agosto a outubro de 2013

Pré-requisitos

- Horário com número de aluno e turmas atendidas por mediadores tecnológicos.
- As turmas serão divididas caso possuam um número de alunos superior que o possível comportar dentro do laboratório
- Cada mediador tecnológico deverá eleger 2 alunos monitores que virão em horários diferentes dos seus de aula para acompanhar as turmas participantes.
- Todos os membros da comunidade escolar precisam estar cientes e colaborar para o desenvolvimento do Projeto
- Os mediadores tecnológicos deverão ficar atentos ao cronograma estabelecido para a atividade, afim de que possam planejar com sua equipe, as ações a serem realizadas.

Atribuições:

Do mediador tecnológico:

- Fomentar e promover o uso das tecnologias na sua Unidade Escolar através das formações em grupo de estudos e/ou outras formas de organização da escola, inovando e incentivando mudanças positivas nas

práticas de ensino. Ele é o elo para concretização dos objetivos que a escola/professores traçarem utilizando as diversas tecnologias, a fim de proporcionar a construção de um ambiente de aprendizagem significativo. (SME, 2013)

- Sensibilizar os professores de sua escola para o projeto Sujeitos Comunicantes em ações sustentáveis: possibilidades e desafios dos usos das tecnologias.
- Informar a toda a comunidade escolar e Secretaria de Educação sobre o desenvolvimento do Projeto.
- Dar todo o suporte possível para a realização da atividade, cuidar do laboratório para a realização das ações programadas, orientar o uso de aplicativos, a pesquisa na Internet e a utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem.
- Comunicar à Secretaria e Equipe diretiva caso haja problemas técnicos de difícil solução pela equipe de mediadores.
- Publicar as produções dos alunos e professores no blog e páginas da escola mediante autorizações de imagem dos mesmos.
- Realizar encontros periódicos com professores e equipe diretiva sobre o andamento do projeto, os entraves e possíveis encaminhamentos.
- Avaliar juntamente com professores e alunos os resultados do projeto.

Dos professores regentes

- Participar juntamente com os mediadores nas atividades iniciais de sensibilização para solucionar e/ou tirar dúvidas a respeito da atividade e ações propostas.
- Orientar os alunos da equipe em relação às ações propostas, para que sejam contextualizadas à realidade da escola.
- Ajudar os demais professores na organização das ações e distribuição das mesmas a partir das sugestões de cronograma e da maneira mais adequada à realidade da escola.

- Dividir tarefas em consonância com os mediadores, respeitando as aptidões dos mesmos e dos alunos

Dos monitores

- Ajudar os demais alunos na organização das ações e na manutenção do laboratório de informática
- Zelar pelo funcionamento das máquinas e demais equipamentos do laboratório.
- Apoiar o mediador de informática durante as aulas
- Contribuir com ideais, sugestões e críticas ao trabalho desenvolvido.

1. MATRIZ DE EXPLORAÇÃO APLICADA AO PROJETO

SENTIDO	3. 8. LOCAL	4. 7. GLOBAL
----- ----- 2. 9. PESSOAL Autoformação Consciência (física, emocional/mental/psíquica, simbólica, crítica) Auto-estima Anseios Angústias ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO ----- -----	Participação/responsabilidade Direitos e Deveres Legitimação do Outro Identificação Ética Participação na sociedade valoração O homem cidadão na conduta e nas ações ----- ----- 5. ESCOLA/laboratório	Conectividade/ Rede/Internet/Mundo; Sustentabilidade da Humanidade; Desenvolvimento e Identidade ética; Perspectiva de mudança de vida e participação na sociedade em que vive ----- ----- -----

6. HUMANO INTERNO Escola Identidade (física, mental/emocional/psíquica, anímica, espiritual,) Estima/Interesse/vontade Necessidade pessoal(cidadania) BASE ----- ----- 3. PERCEPTIVA Aspiração Sentimento Idealismo Medo/Ansiedade Diversidade	Integração Família (Quem sou?Minha participação na sociedade, valores, ética, política) Comunidade Virtuais E-mais, blogs, fóruns, sites ----- ----- ----- 2. COGNITIVA Conceitos Leitura e Escrita (imagem/texto) Tecnológica de Informação e de Comunicação Experiências e Habilidades Competências	4. CULTURAL/SÓCIO/ ECONÔMICO Meios de Comunicação de massa Aspecto social do dia-a-dia Programa Social Atividade lúdica e de lazer (entretenimento, significativo) ----- ----- 1.FÍSICA Recursos Humanos (professor, aluno, equipe...) Recursos Materiais Caracterização do Ambiente de Aprendizagem (laboratório) Calendário Escolar
---	---	---

Referências:

<http://porvir.org/porfazer/10-dicas-13-motivos-para-usar-celular-na-aula/20130225>

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. & VALENTE, José Armando. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo, Paulus, 2011.

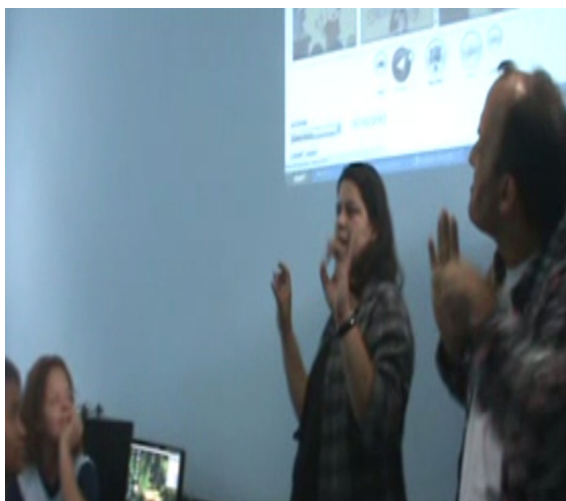
PETITTO, Sônia. *Projetos de trabalho em Informática desenvolvendo competências*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. Usos da Internet no ensino-aprendizagem de leitura: sugestões de portos e rotas para o professor-navegador: *Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital*, disponível em <http://www.lingnet.pro.br>), 2012.

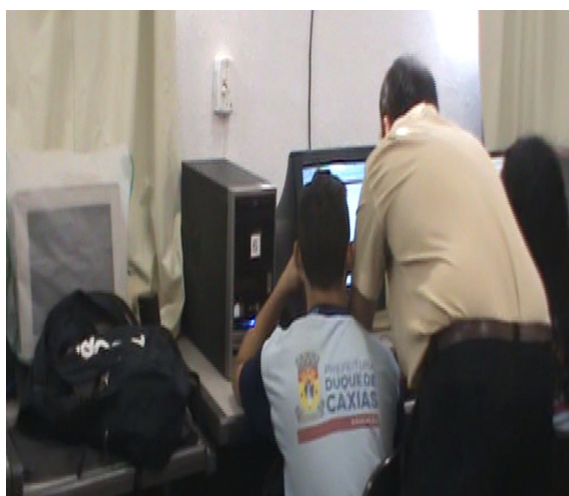
VALENTE, José Armando. *Informática na Educação: Instrucionismo x Construcionismo*. Acesso em maio/2012, disponível em

<http://www.divertire.com.br/educacional/artigos/7.htm>.

FOTOS DO PROJETO COM O SEXTO ANO NA AULA DE INGLÊS:



mediadora e intérprete usando sinais juntos



configurações desfavoráveis para o intérprete devido ao uso de recurso tecnológico



aulas do projeto Sustenta-habilidades utilizando vocabulário em inglês: robô Snow Wolf, gincana das cores (equipe red) e cores das latas de lixo para reciclagem de materiais em inglês



sala dividida: professor com ouvintes em atividade oral e estagiário com surdos em língua de sinais